Kreisel.

Pädagogische Real-Encyclopädie

oder

Encyclopädisches Wörterbuch

des Erziehungs- und Unterrichtswesens

und

seiner Geschichte,

für Lehrer an Volksschulen und andern Lehranstalten, für Eltern und Erzieher, für Geistliche, Schulvorsteher und andere Freunde der Pädagogik und des Schulwesens

bearbeitet von

einem Vereine von Predigern und Lehrern

und redigirt von

Karl Gottlob Hergang,
Doctor der Theologie und Archidiakonus an der Hauptkirche in Budissin.

Zweite durchgesehene Auflage.

Erster Band.

ABC-Bücher — Gymnastik.

Grimma & Leipzig,
Druck und Verlag des Verlags-Comptoirs.
1851.

A.

A. Wenn die Frage entsteht: „welches der erste Laut und Buchstabe des deutschen Alphabets oder ABC sei?“ so müssen wir das A als denselben angeben. Nicht nur, daß er in andern Sprachen als der erste oder als Grundlaut oder Grundbuchstabe gilt, er ist auch seiner Natur nach der erste, weil er für die Aussprache der einfachste und leichteste ist. Denn zu diesem Laute bedarf es nur einer mittlern Eröffnung des Zungenkanals bei gänzlich offenem Munde (wozu gerade das Kind am meisten durch das Schreien gewöhnt ist), und übrigens können die Sprachwerkzeuge, z. B. die Zunge, sich in einem Zustande befinden, wie sie wollen. „A ist der leichteste, einfachste, articulirte Laut — wird daher am frühesten von allen Kindern nachgeahmt, — ist daher der Grundbuchstabe aller Sprachen — und billig der erste Buchstabe des Alphabets;“ bemerkt Sömmering in seiner Schrift „vom Bau des menschlichen Körpers 1. Bds. 2. Abth.“— Nicht nur Alles, was das Kind zuerst benennen lernt, sondern auch die ersten und wichtigsten Begriffe, welche die Sprachenerfinder mit Lauten bezeichneten, haben bei aller Verschiedenheit der daran geknüpften Mitlaute das A zum Selbstlaute. Der Vater werde noch so verschieden benannt, so herrscht in seiner Bezeichnung immer das A vor, welches nur in abgeleiteten Sprachen in Ae umlautet.

Das A drückt, wie in den meisten Sprachen, so auch in der deutschen, fast alle Bewegungen und Leidenschaften der Seele aus, und um den Ausdruck zu verstärken, hat man demselben von den ältesten Zeiten an noch die Hauchlaute ch und h beigefügt. Z. B. Ach und Ha!

ABC — ABC-Bücher, Namen-Bücher, Fibeln. Gewöhnlich versteht man unter den drei Buchstaben ABC die Bestandtheile der deutschen Sprache überhaupt, aus welchen alle deutsche Rede, sie mag gesprochen oder geschrieben sein, zusammengesetzt ist. Man nennt diese Theile auch die Elemente der Muttersprache. Doch bald versteht man darunter auch den Inbegriff der Sprachtöne, aus denen die Wörter und Worte bestehen; bald das Verzeichniß der Buchstaben, bald die Reihe der Namen, mit denen diese Buchstaben bezeichnet werden; bald auch wohl figürlicher Weise die ersten Kenntnisse von jeder Wissenschaft. Denkt man zunächst an die Bestandtheile der deutschen Sprache, so sind dabei wohl zu unterscheiden die Sprachtöne, die Tonzeichen, die Namen der Buchstaben. Das Weitere hierüber an einem andern Orte. Die ABC-Lehre oder das ABC-Studium ist überaus wichtig für jeden Menschen, und behauptet gewissermaßen vor jeder andern Lehre den Rang überhaupt. — Jedoch hat Heinrich Manz Recht, wenn er in seiner lehrreichen Schrift: „Ueber die Führung des Lehramts“ (Münster 1839) Seite 8 behauptet: „Der Anfang aller Weisheit ist aber nicht das ABC, wie Manche es dafür halten, sondern daß die Kinder recht sehen, recht hören, recht sprechen und recht denken lernen.“ Daher hat Zoller in seiner „neuen Fibel für Volksschulen“ sehr wohl gethan, daß er die Kinder durch das Lesen zu diesem allen anleitet, oder daß er sie durch das Lesen auf das Schreiben, vom Schreiben auf das Lesen, von diesem wieder auf das Sprechen, und von diesem auf das Nachdenken führt; jetzt das Auge, dann das Ohr; jetzt den Mund, dann die Hand, und in Allem immer wieder den Geist in Bewegung setzt. — Auf solche Weise wird mit dem Lesen und Schreiben das Element aller Bildung oder die Anschauung verbunden. Das haben die ältesten Völker eingesehen. Wichtig ist aber bei der ABC-Lehre nicht nur das, was gelernt wird, sondern auch die Art und Weise, wie es gelernt und gelehrt wird.

Was wir deutsches Abc nennen, enthält, wie gesagt, die einfachsten Bestandtheile der deutschen Sprache, mithin den ersten rohen Stoff der deutschen Sprachlehre. Nun bedürfen unsere Kinder als Menschen und als deutsche Bürger, freilich keiner wissenschaftlichen Sprachlehre; aber sie bedürfen doch einer verständlichen Sprache. Ob der Abc-Schüler einst Sprachlehrer werden wird, das ist sehr ungewiß, und eben darum braucht er philosophische und historische Untersuchungen über den Ursprung und die gegenwärtige Gestalt der deutschen Sprache nicht anzustellen. Aber daß der Abc-Schüler Mensch und deutscher Bürger werden, daß er als solcher, mit seinen Mitmenschen und Mitbürgern sprechen und umgehen soll, das ist sehr gewiß, und eben darum muß er den Gebrauch der Muttersprache in seiner Gewalt haben, d. h., er muß deutsch reden, deutsch verstehen, deutsch lesen und deutsch schreiben können. Das sind vier Geschicklichkeiten, die sich jeder deutsche Mensch, wenn er nicht ein bloßes Raupenleben führen will, in ihrer ganzen Vollständigkeit soll eigen zu machen suchen. Fehlt ihm das Eine davon, so wird er durch diesen Mangel zu einer Menge bürgerlicher Geschäfte ganz unbrauchbar. Wenn nun also die Entwickelung der Vernunft und aller Gemüthskräfte, ja die ganze Erreichung der Menschenbestimmung auf gesellschaftliches Leben berech-

net ist; wenn das gesellschaftliche, bürgerliche, häusliche, kirchliche Leben ohne Gedankenmittheilung kaum denkbar ist, geschweige denn wirklich Statt findet; wenn die Gedankenmittheilung durch kein anderes Mittel so leicht, so bequem, so vollständig geschehen kann, als vermittelst der Sprache; wenn die Erlernung und der Gebrauch dieser Sprache mit Erlernung ihrer ersten Bestandtheile angefangen werden muß, so folgt hieraus nichts natürlicher und nothwendiger, als daß jeder Mensch, der das Abc nicht recht und vollständig gelernt hat, auch nie zum richtigen und zweckmäßigen Gebrauche seiner Muttersprache gelangen kann; daß durch Unkunde der Sprache auch die gegenseitige Mittheilung der Gedanken gehindert und erschwert wird; daß Unvollständigkeit der Gedankenmittheilung, Unbrauchbarkeit und Unbehilflichkeit in allen Verhältnissen und Geschäften des häuslichen, bürgerlichen und überhaupt des gesellschaftlichen Lebens nach sich zieht; daß das Menschenkind durch gesellschaftliches Unvermögen an seiner Menschenbildung, Menschenwürde und Menschenwohlfahrt verliert; daß also die Abc-Lehre durch ihren Einfluß auf alle Theile der menschlichen Thätigkeit für das ganze Menschenleben von der größten Wichtigkeit ist. —

Solche Wichtigkeit ist ohne Zweifel allgemein erkennbar, insonderheit müssen sich Lehrer und Erzieher von ihr überzeugt haben. Daher haben sich in neuerer und neuester Zeit selbst Gelehrte mit der Abc-Lehre beschäftigt. „Ueber das ABC" verfaßte einst der verewigte, und als Pädagog durch seinen „Gutmann oder sächs. Kinderfreund ꝛc.", durch seine „Nahrung für den gesunden Menschenverstand ꝛc." und andere Schriften noch heute unter uns fortlebende Rector M. K. Traugott Thieme ein für seine Zeit wacker geschriebenes und noch heute lesenswerthes Programm, das vergriffen, aber abgedruckt ist im 3ten Theile der „Zehn Jahre ꝛc." S. 401 ff. S. auch die weiter unten mitzutheilende Biographie Thieme's. — Olivier, Stephani, Krug, Pöhlmann, Kawerau, Schulze, Stern und A. haben die Abc-Lehre tiefer behandelt oder sind genauer in die Elemente derselben eingedrungen. Ihre Methoden und Schriften werden an andern Stellen genannt werden.

Wir gehen nun zu dem Geschichtlichen des ABC über, so weit sich dasselbe auffinden läßt.

Hierbei erinnern wir vor andern an das alte, vor länger als hundert Jahren in Gang gekommene, erste deutsche ABC-Buch, das die bekannten und berüchtigten Reime enthielt, z. B.: „Ein Affe gar possirlich ist, zumal wenn er vom Apfel frißt" — „Der Dachs im Loche beißt den Hund, Soldaten macht der Degen kund", und dergl. mehr. Bienrod, ein Schulmann in Wernigerode, soll der Verfasser dieses possirlichen Elementarbuches gewesen sein. Die Tendenz, welche B. bei dieser ersten Fibel hatte, nämlich die Kinder auf naturhistorische, technologische und andere sinnliche Gegenstände aufmerksam zu machen, erscheint in seiner Manier sehr unzweckmäßig, obschon ihm manche andere Fibelherausgeber in späterer Zeit gefolgt sind, aber in mehr zweckmäßiger und gefälliger Weise und unter Mitgabe von Bildern, die eben so durch Treue und Wahrheit, als durch Feinheit und Schönheit ausgezeichnet sind.

Schon in den ältesten Zeiten ward in den Bildungsanstalten der Braminen in Indien, welche eigentlich Gelehrtenschulen waren, außer andern Wissenschaften die Sprache gelehrt. Ob das Lesen und Schreiben in den Gelehrtenschulen anders gelehrt worden, als in den Volksschulen, läßt sich nicht bestimmen. Eine eigene symbolische Beziehung der Buchstaben mochte da wohl stattgefunden haben, da z. B. der erste Buchstabe A als Gott unter den Buchstaben von Dichtern dargestellt wird, wie Wilhelm v. Humboldt in seiner Abhandlung „über die Episode Bhagavad-Zita ꝛc. (1826)" Seite 11 mittheilt. Wir setzen den auch weiter belehrenden Gedanken hierher: „Was jedem Dinge den ihm eigenthümlichen Vorzug gibt, das ist Gott, der Glanz der Gestirne ꝛc. — — Selbst die grammatischen Formen und Buchstaben werden nicht vergessen. Gott ist unter den zusammengesetzten Wörtern die zwei Begriffe unabhängig von einander verbindende Gattung, unter den Buchstaben das A, wobei, wenn es nicht blos die Ehrfurcht andeutet, mit der man die Erfindung der Schrift betrachtete, vermuthlich mystische Vorstellungen zum Grunde lagen." (Und so auch wohl jene pantheistischen? Der Gedanke, Gott auch in der Sprache, in dem Worte, in dem Sprachlaute, in dem Schriftzuge, hat etwas Eignes.) — „Es beweist, daß zu der Zeit, in welcher das Gedicht entstand, wenn das Distichon nicht ein späteres Einschiebsel ist, schon ein Alphabet vorhanden war. Denn das deutliche Absondern eines Vocals vor der Reflexion kann kaum durch irgend einen Zeitraum von der Bezeichnung desselben getrennt sein." S. Schwarz „Erziehungslehre" 1. Bds. Seite 61 Anmerk.

In China ähneln die Volksschulen (es gibt außer diesen noch Adels- oder Gelehrtenschulen) unsern Elementarschulen, ja, manche sogar unsern neuen pädagogischen Erfindungen, z. B. das Zusammensprechen (im Chor), das Aufsuchen der möglichen Combinationen, mnemonische Verse, kleine Encyklopädie des Wissenswürdigen, freilich Alles auf chinesische Weise. (Die Vierzahl scheint da ein heiliges Ansehen zu haben.) Der ganze Lehrcursus geht in den gedachten Schulen vier Classen hindurch, wobei jede ihr Buch hat. Das erste ist das Pe-kia-sing, ein Namenbüchlein, worin die Personen von 100 Familien (?) genannt sind, welche die Kinder auswendig lernen müssen. Das zweite ist das Tsa-tse, das ein Mancherlei von Dingen enthält, die man im gemeinen Leben zu wissen nöthig hat. Hierauf folgt der Tsien-tse-ouen, eine Vereinigung von 1000 Buchstaben. Das vierte, San-the-king, enthält dreisylbige Verse, worin die Anfangsgründe der Sittenlehre und Geschichte gelehrt werden.

Was die neupersische Bildung und Unterrichtsweise betrifft, so ist zu bemerken, daß es gegen das Jahr 1000 bei den neuen Persern ABC-Tafeln gab, welche für die Schüler verkauft wurden. Nach ihrem Alphabet ist das A der erste und das J der letzte Buchstabe.

Unter den Griechen verhielt sich, nach Solon's Gesetzgebung, das Lernen in den Elementarschulen auf folgende Weise. Zuerst lernte der Knabe die Buchstaben der Reihe nach, und jeden mit seinem Namen; es war da nichts von Lautmethode; also: Alpha, Beta, Gamma, Delta u. s. w. bis Omega. Sie wurden vermuthlich auf einer Tafel hingezeichnet, aber auch mündlich beschrieben, und mitunter der Phantasie angezeichnet zum Errathen, je nachdem etwa der Lehrer sinnreich und belebend war. Hierauf wurden wohl

noch besonders die Vocale (φωναί) beachtet. Nun kam der Schüler zur Zusammensetzung der einzelnen Buchstaben (συλλαβίζειν), das ganz wie unser veraltetes Buchstabiren lautete, Bet' Alpha, Ba, Bet, Ei, Br, Bef, Aeta, Bä (Bi?) Bet' Jota, Bi, Bet' Ou, Bo, Bet, Y, By, Bet' O, Bo, Gamm' Alpha, Ga, u. s. f. Weiter wurden Wörter buchstabirt, nachdem dieses A, B, Ab durchlernt war. Das Buchstabiren findet sich nach der Tradition überhaupt im Alterthume z. B. der Juden; und daß es nicht dem schönen Lesen hinderlich war, sehen wir bei den Griechen, welche sich vielmehr darin auszeichneten. — Ob im Abtheilen der Sylben ein methodisches Verfahren statt fand, läßt sich schwerlich irgendwo ersehen. Langsam war dieser Weg, bis es zu einiger Fertigkeit im Lesen kam, und es ist möglich, daß einige Jahre dahin gingen. Die Knaben mußten die Längen und Kürzen der Sylben unterscheiden, dabei auch den Accent, welches für uns fremd und schwierig ist, und überdies mit einem musikalischen Heben und Senken des Tons, wodurch es die Athener zu jenem Wohlklange im Sprechen und Declamiren brachten. — Das Schreiben wurde nicht zugleich mit dem Lesen gelernt, sondern vermuthlich erst, wenn die Kinder in diesem schon einige Uebung hatten. So viel Schwarz in seiner „Geschichte der Erziehung ꝛc." Mehr berichtet Cramer im 1sten u. 2ten Bde. seiner „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts ꝛc." 1r Bd. S. 281 fgg.

Während die geistige Bildung der Spartaner blos auf Musik im engsten Sinne und auf Schärfung des Urtheils beschränkt war, so daß selbst nur Weni gelesen und schreiben konnten, bezog sich in Athen der Unterricht und die Bildung auch auf viele andere Gegenstände. Das Bedürfniß einer vielseitigen äußern Bildung machte auch eine größere Zahl von Lehrern, die in bestimmten, einzelnen Gebieten unterrichteten, nothwendig.

Die Kinder lernten durch die Syllabir-Methode oder Syllabizein lesen und zugleich schreiben. Sehr belehrend und deutlich ist hierüber die Darstellung des Dionysius von Halikarnaß. Wenn wir, sagt er, die Grammatik lernen, so lernen wir erst die Namen der Buchstaben, dann die Form und Geltung derselben, ferner die Sylben und die einzelnen hiermit vorzunehmenden Veränderungen. Dann fangen wir an zu lesen und zu schreiben, zuerst sylbenweise und langsam, so lange noch keine gehörige Fertigkeit vorhanden ist, später zusammenhängend und so wie wir denken. Auch Plato (Gesetze 7, 818, ꝛc.) verband das Lesen und Schreiben, und nach ihm mußten die Knaben so lange die Buchstaben lernen, bis sie lesen und schreiben konnten.

Das Lesenlernen selbst war gleichsam eine Art musikalischen Unterrichts, denn die Kinder mußten die Längen und Kürzen, die Hebung und Senkung der Sylben bemerklich machen, und die Stimme bald mehr, bald weniger heben. Weit entfernt also, daß dieses Lesen höchst eintönig gewesen sei, mußte es vielmehr eine Art Gesang sein, und den allgemeinen musikalischen Sinn der Griechen zugleich mit nähren, um so mehr, da der Grammatist (Schullehrer) immer mehre zugleich unterrichtete, und wahrscheinlich auch mehre zu gleicher Zeit lasen. Die möglichste Lebendigkeit im Lesen, Schreiben und in der Musik wurde besonders bezweckt.

Unter den Gedichten, welche der Jugend zum Lesen und Auswendiglernen gegeben wurden, sind besonders Homers Ilias und Odyssee zu verstehen, die auch bei den Spartanern in höchster Achtung standen. Außer dem Homer diente auch der Aesop zu einem Schullesebuche, und man nannte den einen dummen Menschen, der den Aesop nicht getrieben habe. Doch wurden die Fabeln desselben wohl mehr für die unreifere Jugend, nicht für das eigentliche Knabenalter gebraucht. Jünglinge lasen meist den Simonides.

Unter die verschiedenen methodischen Erleichterungsmittel, deren man sich beim Lesenlernen und Lesenlehren bediente, gehören folgende.

Um seinen Sohn Attikus, der sehr schlechte Anlagen und ein sehr schwaches Gedächtniß hatte, so daß er nicht einmal die Buchstaben begreifen konnte, die Buchstaben zu lehren, nahm der Sophist Herodes, (wie Philostratus im Leben der Sophisten erzählt), 24 Knaben von gleichem Alter, die er mit den Namen der Buchstaben benannte und sie zugleich mit seinem Sohne unterrichtete, damit sich derselbe durch die Namen der Knaben nothwendig auch die der Buchstaben einpräge.

Der Grammatiker Kallias faßte eine grammatische Theorie in Versen oder ein ABC-Buch in Form einer Tragödie ab. Vergl. Welcker, das ABC-Buch des Kallias in Form einer Tragödie, im Rhein. Museum f. Philologie 1, 1. S. 137.

Der Prolog, als der Theil, welcher dem Auftreten des Chors vorausgeht, führte die 24 Buchstaben der Reihe nach vor, noch außer Handlung und Verwickelung in Begleitung von Worten, die wohl hauptsächlich den Charakter der Buchstaben bezeichnen mochten. Hierauf folgte als Chor A, B, ab, in Vers und Melodie, welche sich für alle Sylben gleichblieben, so daß die 17 Konsonanten je mit den 7 Vocalen als Personen gepaart in dieser uneigentlichen Weise 17 Chorabtheilungen oder antistrophische Gesänge bildeten.

Nach diesem Chore folgte eine Rede, die aus den Vocalen gebildet war, oder von ihnen handelte, in der, wie im Prologe bei jedem Buchstaben, bei jedem neuen Vocale eine Paragraphe oder eine Art Interpunktions-Zeichen gesetzt wurde, damit jeder gehörig geschieden und nach seiner Geltung hervorgehoben werde.

Auf die Vocale folgten die übrigen Abtheilungen der Buchstaben, zunächst vielleicht die langen und die kurzen Vocale getrennt, hernach die mutae, die liquidae und andere Gruppen, und wahrscheinlich wie in 7 Versen die 7 Vocale und in 24 der Prolog, so immer eine jede Anzahl der Buchstaben in gleich vielen Versen. Dazwischen gaben die zusammengesetzten Syllabierübungen, nach den Klassen der Konsonanten gesondert, oder nach der Stellung zweier Konsonanten, vor, nach oder zu beiden Seiten des Vocals, von ἄλφα bis ὦ, zu andern Chorliedern reichlichen Stoff.

Daß Kallias das ABC gerade in eine Tragödie (über den Namen Tragödie s. Welcker S. 145) für den Gebrauch in Knabenschulen brachte, scheint darin seinen hinreichenden Grund zu finden, daß das Leben der Griechen und besonders der Athener ein so schaulustiges war, und daß der lebendige plastische Sinn der Hellenen gerade im Anschauen theatralischer Vorstellungen die höchste Befriedigung fand. Und wie das ältere, so auch das jüngere Geschlecht; daher den Knaben schon durch den Namen und eine oberflächliche Nachahmung die Schule zum ergötzlichen Theater werden mußte. Außerdem konnte ja auch der Verfasser die Trockenheit der

ersten Sprachregeln durch sein Kunstwerk zu verstecken suchen.

Eine besondere Veranlassung zu einer dramatischen Veranschaulichung der Buchstaben mochte sein, daß gerade zur Zeit des Kallias, nämlich 403 vor Christus, unter dem Archon Euklides das neue oder Jonische Alphabet, welches unsrer Tragödie zu Grunde liegt, eingeführt wurde, wodurch sich nun das bisherige, aus 16 Buchstaben bestehende, sogenannte Kadmeische oder Phönizische Alphabet durch Hinzufügung von zwei langen Vocalen, drei Doppelkonsonanten und drei Aspiraten vermehrte. Archinus, derselbe, der die Athener zur Einführung des Jonischen Alphabets bewog, soll einen Volksbeschluß veranlaßt haben, wonach es den Lehrern zur Pflicht gemacht wurde, dasselbe auch in den Schulen zu lehren. Auf jeden Fall war es daher keine besondere Abnormität, wenn Kallias dieser neuen Einrichtung sowohl beim Volke, als auch bei der Jugend besonders durch seine Tragödie sehr schnellen Eingang zu verschaffen suchte.

Bei den Römern der frühern Zeit gab es keine öffentlichen Schulen, sondern die Jugend erhielt den nöthigen wissenschaftlichen Unterricht von Hauslehrern oder Pädagogen. Der Pädagog, der gewöhnlich einer der älteren Sclaven war, hatte oftmals auch den Beruf, den Knaben zu unterrichten (instituere), nämlich im Lesen, aber auch überhaupt ihn zurecht zu weisen (monere). Der Unterricht war eigentlich Sache des Vaters, und manche angesehene Römer haben ihn ihren Kindern selbst ertheilt, z. B. Augustus wenigstens mit, Cato aber ganz. Obgleich dieser einen geschickten Sclaven hatte, der sogar als Grammatiker andere Knaben unterrichtete, so lehrte er doch selbst seinen Sohn Lesen, Schwimmen und andere Uebungen, weil er dachte, der Vater behandle sein Kind besser als der Sclave. Indessen gab es doch viele Lehrer, die im Lesen, Schreiben unterrichteten, auch wohl im Rechnen, wobei die Knaben Täfelchen gebrauchten. Ein solcher Lehrer hieß ludimagister. Jede Uebungsanstalt hieß ludus, aber die Leseschule (διδασκαλεῖον) ludus s. taberna literarum (da es oft eine Bude, pergula, war). Quinctilian gab den Rath, beinerne Buchstabenformen, oder sonst etwas Passendes für die Jugend beim Leseunterrichte zu gebrauchen, quod tractare, intueri, nominare jucundum sit infantiae.

Im Lesen, das wohl gewöhnlich vor dem siebenten Jahre angefangen wurde, scheint auch bei den Römern wie bei den Griechen, die Syllabiermethode üblich gewesen zu sein, denn nicht nur geht Quinctilian von den einzelnen Buchstaben, ihrer Eigenthümlichkeit und Verwandtschaft mit andern, zu den Sylben und dann zu den Wörtern über, sondern es heißt auch in den Schulgesprächen, die an vielen Stellen ein klares Gepräge des Althergebrachten und Gebräuchlichen geben: (Quinct. inst. 1. 1, 12) „Die Kleinen erheben sich zu den Elementen und Sylben, und einer von den Größern sagt es ihnen deutlich und einzeln vor, wobei es besonders nöthig ist, auf die Aussprache des Lehrers und des größern Schülers zu achten.“ Eine klare, deutliche und richtige Aussprache hielt man nämlich für höchst wichtig. Von einzelnen Buchstaben, Sylben und Wörtern schritt man zum Größern, zu Versen fort, welche ebenfalls von den Erwachsenen vorgesagt und von den Jüngern nachgesprochen wurden.

Es gab demnach bei den Römern schon Schulen des gegenseitigen Unterrichts. Weil nämlich die Verbreitung von Schriften größeren Schwierigkeiten unterworfen und weit kostspieliger war, als in unsern Tagen, so las die Masse der Lernenden weniger den in Schriften niedergelegten Stoff, sondern nahm ihn mehr durch Zuhören in sich auf, daher in den Schulen immer ein oder mehre Vorleser waren. Längere Stücke wurden auch dictirt, um dann auswendig gelernt zu werden, worauf man ungemein viel hielt. — Es war auch ein allgemein geltender Ausspruch: man müsse viel, nicht vielerlei lesen. — Nach Quinctilian und den Schulgesprächen war mit dem Lesen zugleich auch der erste grammatische Unterricht verbunden, die Ableitung und Begriffszeichnung der Worte, Redetheile, Flexion ꝛc. — Hilfsmittel zum Schreiben waren Wachstafeln, in die man mit dem unten scharfen Stilus oder Griffel eindrückte. Auf Wachs schrieb man, um leichter zu ändern. — Der Unterricht im Lesen scheint täglich zweimal Statt gefunden zu haben. S. Dr. Cramer's Geschichte der Erziehung und des Unterrichts im Alterthume. 1r. Bd. (1832) S. 433 ff. — In spätern Zeiten der Römer lernten Knaben und Mädchen von alten Weibern erst betteln, ehe das Alpha und Beta erlernt wurde.

ABC-Schütze. — Im 14ten Jahrhunderte kommt das Wort Schütze vor. So hießen nämlich damals in Deutschland diejenigen Schüler, welche der Führung derer überlassen waren, die unter dem Namen der Bacchanten (bacchari, herumschwärmen) als Lehrer herumreisten. Weil diese Schützen oft nicht über das ABC gekommen waren, daher ohne Zweifel das Wort ABC-Schütze. Das Wort Schütz kommt von Schießen, d. h. werfen, her, und scheint darum in diesen Gebrauch gekommen zu sein, weil diese Knaben durch Werfen sich der Gänse und dergl. bemächtigten, woher sich auch aus diesen Zeiten der bekannte Studenten-Sprachgebrauch von Schießen erläutert, und der Nebenbegriff einer gleichsam Spartanischen Vergünstigung klar wird. — Die Schützen gehörten ihrem Bacchanten, der oft mehre herumführte, mit Leib und Leben an. Sie mußten für seinen Unterhalt sorgen, oder, wie es heißt, ihm präsentiren, versteht sich durch Betteln und Stehlen (der Lebensmittel), und hatten von Glück zu sagen, wenn sie einen Abfall von dem bekamen, was sie eintrugen, und nicht durch Mißhandlung oder Hunger und Blöße umkamen. Die Städte hatten das Werk der Liebe und Barmherzigkeit auf sich, diese geistlichen Lehrlinge und Vaganten zu herbergen, zu pflegen und in ihre Schule gehen zu lassen. Gewöhnlich aber bekamen sie nur eine schlechte Herberge, und die Schützen mußten die Mildthätigkeit christlicher Männer und Frauen ansprechen. Während ihres Aufenthalts an einem solchen Orte wurden sie mit Strenge von dem dasigen Schulmeister angehalten, seine Schule zu besuchen. Er fand seine Ehre darin, recht viele Schüler in seiner Schule beisammen zu haben; aber für die Stadt war es weiter kein Vortheil, als daß die guten Leute solche Gastfreundschaft üben konnten.

Aus dem 16ten Jahrhunderte ist unter dem Titel: Kounrats von Dankrotzheim (Dankels im Elsaß) Heiligen-Namenbuch (in Straßburg erschienen), eine Fibel bekannt, der die Namen der Heiligen als erste Leseübung zum Grunde liegen und darin absicht-

lich in einigen Titelreimen gesagt wird: „den jungen zu bericht ser tröstlich;“ wie auch ein zugefügter Holzschnitt sinnbildlich ausspricht. Er zeigt nämlich Christus im Tempel unter den Lehrern, mit seinen Eltern. Merkwürdig genug, wie dieses Bild oder der lehrende Jesus gerade in jenen Zeiten für die Schule gern gewählt wurde; es knüpfen sich daran auch kirchengeschichtliche Betrachtungen, und man erinnert sich zugleich an das alte Titelbild auf den Fibeln, wo die heilige Anna das Kind Jesus lehrt. Da möchte man noch bis auf die Aemine der alten Hebräer zurückgehen. Die Geschichte der Bilder-ABC-Bücher hat auch in dieser Hinsicht Interesse. Auf der Bibliothek zu München findet sich eins der ersten, welches Kenner in das 15te Jahrhundert setzen, und dessen Bilder sie schön finden; es war zum Privatgebrauche bestimmt. Ein anderes findet sich auf der Bibliothek zu Mailand, wovon Herr von Orelli berichtet „daß es ungefähr vom Jahre 1496 sei, mit zierlichen Miniaturen, von der Hand eines guten Meisters, den man mit einiger Wahrscheinlichkeit für den großen Lionardo da Vinci hält.

Zu Anfange des 16ten Jahrhunderts wurde das Lesenlernen nach alter Weise betrieben, wie von dem 12ten Jahrhunderte bis zu dem Gebrauche gedruckter Bücher von Zeit zu Zeit Spuren durchblicken. Das läßt sich von dem alten „oun puoh“ „cun puoh“, (lesen können) an bis zu den Schilderungen, die sich bei jenen Dichtern finden, woraus Herr Maßmann in den Freim. Jahrb. f. d. D. Volksschulen Stellen angeführt hat. Es stehe hier von letzteren (5ten Bds. 1. H.) folgende Stelle:

„Der Meister nam den jungen Knaben
Und lerte in die Buchstaben
a b c d
Daz tet im an dem ersten we,
Als es noch thut den jungen,
Die do sint betwungen
Mit schuolen-meisterschaften.“

Seitdem die Schreibkunst in die Stadtschulen kam, insbesondere seitdem die Buchdruckereien sie von dem Lesenlernen mehr trennten, wurde sie eigens gelehrt. Nun bekamen die Kinder gedruckte Fibeln, d. i. zusammengeheftete Blätter mit dem ABC, Abc-Ab, einigen Lesestücken, wie der Glaube und das Vaterunser, und es gab auch bald Bilder-ABC-Bücher. Indessen fing man doch an, auf eine bessere Methode im Lesenlehren zu achten. Den ersten Versuch der Art finden wir gegen 1529 in Valentin Ickelsamer in Marburg: Von der rechten weyse lesen zu lernen; auch Teutsche Grammatica, darauß einer von ihm selbs mag lesen lernen. Ickelsamer gehörte zu jenen Schwärmern von Karlstadts Partei, die er im J. 1522 ergriff, und ließ sich vermuthlich nach seinem Herumziehen als Schulmeister zu Rothenburg an der Tauber nieder; er wollte das Lesen ohne das Buchstabiren lehren. — Der Kinder Handbüchlein von Dr. Luther mit Vaterunser, Glaube, Geboten, war in Lutherschen Schulen die gewöhnliche Fibel.

Im 17ten Jahrhunderte wurden die pädagogisch-methodischen Vorschläge früherer Zeit von Amos Comenius, dem thätigen Schulfreunde, weiter verarbeitet und verbreitet.

In die pädagogische Geschichte des Philanthropinismus übergehend finden wir Basedow in Magdeburg, wo er in einigen Schulen mehre Stunden des Tages Unterricht im Lesen gibt und auch ein Buch über das Lesenlehren schreibt. Das ABC suchte er durch Buchstaben von Lebkuchen beizubringen. So waren die deutschen Lebkuchen jetzt kyriologische Bilder für die liebe Schuljugend, wie sie einst von der gütigen Hand der „Lehrfrau“ symbolische gewesen waren; und so waren die Kinder in der anziehenden Süßigkeit zur Sache selbst gekommen!

In der Mitte des 18ten Jahrhunderts wurden die gefürchteten ABC-Bücher den Kindern angenehmer gemacht. Das erste Bilder-ABC-Buch für Kinder ist das der Endter'schen Buchhandlung zu Nürnberg, das Bienrod fertigte, wie oben gesagt ward.

Der kinderfreundliche Schriftsteller und Kreissteuereinnehmer, Christian Felix Weiße zu Leipzig gab zuerst ein solches Büchlein im besseren Geschmacke den Kindern in die Hände. Es führt den Titel:

Neues ABC-Buch, nebst einigen kleinen Uebungen und Unterhaltungen für Kinder; mit 25 illuminirten Abbild. auf 13 Tafeln. Leipzig, Vogel. 8. geb. 6 Gr. bis 1 Thlr.

Gegen das Buchstabiren hatte Benzky geschrieben, ein Prediger zu Barby, unter dem Titel: Nachsinners Lesekunst, in welcher das zornerweckende Buchstabiren aus dem Wege geräumt wird. 1735.

Im Anfange des 17ten Jahrhunderts bahnte sich die Lautirmethode für bessere pädagogisch-methodische Leistungen in Deutschland den Weg. Daher erschienen nun anders bearbeitete Fibeln und Bilderbücher. — Aber welch' eine unabsehbare Reihe von Bilderbüchelchen der Art und von Lesefibeln hat jetzt die Literatur aufzuweisen!

Der Name Fibel, der in unsern Tagen so häufig auf dem pädagogisch-literarischen Markte gebraucht wird, bedeutet eigentlich ein Heft, um etwas zusammenzuhalten, dann ein Büchlein, woraus die Kinder lesen lernen — ABC-Buch, Lesebuch.

Es folgt nun die Literatur neuer Fibeln und Lesebücher, welche zu den bessern und besten gehören.

1. Tillich, Ernst: Erstes Lesebuch für Kinder. Zweite durchaus umgearbeitete und verbesserte Aufl. des ersten Unterrichts. Leipzig, Rein'sche Buchh. 1825. (6 Gr.)

Dieses Lesebuch erschien früher unter dem Titel: Der erste Unterricht von Tillich, und gehört zu den Lesebüchern, die nach sprachlehrlichen Gesichtspunkten abgefaßt sind; die sich also auf den Bau unserer Sprache gründen und zur Grundlehre einer deutschen Sprachlehre dienen können; die das Lesen nach der Lautirmethode bezwecken, nur das Druckschrift-Lesen erzielen und das Schreiben als einen für sich bestehenden Gegenstand später eintreten lassen.

2. Zehme, E. V. M.: Leitfaden für Sprachschüler von 5 — 10 Jahren; oder ABC der deutschen Sprache. Siebente Aufl. Bunzlau, bei Appun. 1836. (50 Exempl. 4 Thlr. 20 Gr.)

Von Zehme's Büchlein gilt, was von dem Tillichschen überhaupt gesagt ward. Die kurze Grammatik der zweiten Hälfte gehört nicht dahin. „Dieser Leitfaden entspricht seinem Zwecke, sagt d. A. S.-Z. 1836. No. 157, die Anordnung des Ganzen ist methodisch und die Satzbildung herrlich durchgeführt.“ Doch von

den mit diesem Leitfaden verbundenen acht Wandtafeln (2te Aufl. 1835) will sich Gräfe's „Archiv" ꝛc. 1836, Nov. und Dec., keinen großen Erfolg für den Leseunterricht versprechen.

3. Scholz, Ch. G.: Der Leseschüler, oder Uebungen im Lesen der Fraktur- und Kursivschrift; für Volksschulen. Erste Bearbeitung. 2te Aufl. Halle, bei Ed. Anton. (2 Gr. 9 Pf.)

4. Desselben Leseschüler oder Uebungen im Lesen der Druckschrift in sachgemäßer Stufenfolge. Für Volksschulen. Zweite Bearbeitung. 1r. Th. 2te Aufl. Halle, bei Ed. Anton. 1830.

Beide Leseschüler des wackern Scholz sind recht brauchbar. Der Lesestoff der ersten Bearbeitung ist nach dem Gesetz „vom Leichtern zum Schwerern" aufgestellt und bezweckt nur das Druckleseu nach der Lautirmethode. Die zweite Bearbeitung ist nach sprachlehrlichen Gesichtspunkten aufgefaßt, der Stoff ist so geordnet, daß mit dem Lesen das Schreiben gehörig verbunden werden kann, das Lesen kann nach der Lautir- und nach der Buchstabirmethode erfolgen. Der Verfasser hat auch (16) Wandtafeln erscheinen lassen. Halle 1828. (16 Gr.)

5. Fibel, Ernst Dr.: Elementar-, Lese- und Sprachbüchlein nach pädagogischen Grundsätzen für den vereinigten Sprech-, Schreib-, Lese- und Sprachlehrunterricht gearbeitet. 3 Theile (bis jetzt) I. Das Laut- und Sylbenbüchlein. II. Das Wörterbüchlein. III. Das Sätzebüchlein. Zweite Aufl. Breslau, bei Pelz. 1836. (1 Gr. 3 Gr. 4 Gr., Parthienpreis.)

Diese drei Büchlein des (pseudonymen) Dr. Fibel gründen sich auf den Bau unserer Sprache und können recht gut zur Grundlage einer deutschen Sprachlehre dienen; sie sind dem Stoffe nach so geordnet, daß mit dem Lesen das Schreiben verbunden werden kann, das Lesen mag entweder nach der Lautir-, oder nach der Buchstabirmethode betrieben werden.

6. Stammer, H.: Erstes Lesebuch. 2 Heftchen. Luxemburg, bei Lamort. (4 Gr.)

Ist nach sprachlehrlichen Gesichtspunkten abgefaßt, hat den Lehrstoff so angeordnet, daß mit dem Lesen das Schreiben verbunden und das Lesen selbst nach der Lautirmethode betrieben werden kann.

7. Morgenbesser, Mich.: Erstes Lesebuch. 3te Aufl. Breslau, bei J. Max. 1834. (1 Gr. 6 Pf.)

Dies Lesebuch folgt dem Gesetze vom Leichtern zum Schwerern, hat den Stoff für das Schreiben angeordnet und es kann sowohl die Buchstabir- als Lautirmethode in Anwendung kommen.

8. Harnisch, D. W.: Erstes Lese- u. Sprachbuch, oder Uebungen, um richtig sprechen, lesen und schreiben zu lernen. Mit Zuziehung mehrer Schulmänner für Volksschulen herausgegeben.

Ist nach sprachlehrlichen Gesichtspunkten abgefaßt, enthält Uebungen zum richtig sprechen, lesen und schreiben, und es kann dabei sowohl die Lautir- als Buchstabirmethode in Anwendung gebracht werden. Schon der Name des Verf. spricht für den Werth des Büchleins, es hat aber auch die 23ste Aufl. dafür gesprochen.

9. Erstes Lesebuch nach der Lautlehre des Seminar-Directors Hientzsch, und unter dessen Leitung ausgearbeitet. 2te Aufl. Breslau, bei Aderholz. 1836. 126 S.

Dieses Lesebuch geht vom Leichtern zum Schwerern über, beabsichtigt das Druckschriftlesen und läßt das Schreiben als einen für sich bestehenden Gegenstand später eintreten; es kann sowohl bei der Lautir- als Buchstabirmethode gebraucht werden. Es gehören dazu 13 Wandtafeln, die bei demselben Verleger für 10 Gr. zu haben sind.

10. Schnabel, Th.: Erstes Buch für Kinder oder Uebungen im Lesen, Sprechen u. Denken. 5te Aufl. Breslau, Graß, Barth u. Comp., 1833. (2 Gr.)

Gehört zu den Lesebüchern, die von dem Leichtern zum Schwerern übergehen und nur das Druckschriftlesen bezwecken und wobei entweder die Lautir- oder Buchstabirmethode gebraucht werden kann.

11. Erstes Lesebuch für Stadt- und Landschulen. Herausgegeben von den Mitgliedern des katholischen Lehrervereins zu Neiße. 3te Aufl. Neiße, bei Rosenkranz und Bär, 1836. (2 Gr.)

Es schreitet vom Leichtern zum Schwerern fort, hat den Lesestoff so geordnet, daß mit dem Lesen das Schreiben in Verbindung gebracht und sowohl die Lautir- als Buchstabirmethode angewendet werden kann.

12. Rossel, J. P. (†): Sprachlehrliches Lesebuch, oder Beispielsammlung für den pädagogisch vereinten Sprech-, Rede-, Schreib-, Lese- u. Sprachlehrunterricht. Erstes Heft. Lautlehre. 14te Aufl. Aachen, 1833. (2 Gr.)

Diesem Büchlein, das auf dem Titel genau seine Zwecke bezeichnet, ist eine Tafel mit den kleinen und großen Schreibebuchstaben beigegeben. Im Uebrigen geht es den Gang der Lautirfibeln. Das zweite Heft „Wortlehre" reihet sich unmittelbar an das erste an.

13. Lucas, Friedr. (Schullehrer): Erster Unterricht im Lesen nach strenger Stufenfolge. 4te unveränderte Aufl. 1833. Magdeburg, bei Rubach. (2 Gr.)

Dieses Lesebuch bezweckt das Druckschriftlesen und ist so eingerichtet, daß entweder die Lautir- oder die Buchstabirmethode angewendet werden kann. Hr. Lucas hat auch eine Wandfibel in 12 Tafeln herausgegeben. Magdeburg. 1828. (10 Gr.)

14. Schneider, J. A.: Fibel oder ABC- und Lesebuch, sowohl für die Buchstabir- als Lautirmethode brauchbar. 15te Aufl. Darmstadt, bei Heyer, 1838. (1 Gr. 6 Pf.)

15. Wagner, M.: Erstes Lesebüchlein für die untersten Classen der Volksschulen. Zweite verbesserte Aufl. Mit einer Steindrucktafel. Essen, bei Bädecker. 1836. (2 Gr., in Parthien billiger.)

16. Desselben: Zweites Lesebüchlein für die untersten Klassen der Volksschulen. 2te verb. Aufl. Mit einer Steindrucktafel. Essen, bei Bädecker. 1836. (3 Gr., in Parthien billiger.)

Beide Büchlein sind nach sprachlehrlichen Grundsätzen verfaßt, der Stoff ist so angeordnet, daß mit dem Lesen das Schreiben verbunden ist und sowohl die Buchstabir- als Lautirmethode angewendet werden kann. Zu beiden Büchlein ist für den Lehrer eine Anleitung beigegeben, welche Lesen und Schreiben in Verbindung lehrt.

17. Spieß, J. B.: Erstes Lese- und Lehrbuch für Volksschulen. Gießen, bei Heyer, Vater. 1837. (3 Gr.)

Dieses Büchlein gehört zu dem „Unterrichtswegweiser" desselben ehrenwerthen Verf. und enthält schon im ersten Cursus nicht nur Sylben und Wörter, sondern auch Sätze und kleine Aufsätze; es ist für den gewöhnlichen, vom Schreiben getrennten Leseunterricht eingerichtet. Derselbe hat auch 12 Wandtafeln für das Lautiren und Lesen herausgegeben. Mit ganz neuen fetten 1½ Zoll hohen Buchstaben gesetzt und in gr. qu. Fol. abgedruckt. (Das. 20 Gr.)

18. Krug, J. F. Ad.: Kleiner Leseschüler, oder hochdeutsches Syllabir-, Lese- und Sprachbuch. Leipzig, bei Wienbrack. 1822. (3 Gr.)

Dieser Leseschüler steht in Verbindung mit desselben Verf. „Ausführlicher Anweisung, die hochdeutsche Sprache recht aussprechen, lesen und rechtschreiben zu lehren." (Leipzig. 1808. 16 Gr.) Jedoch beabsichtigt jetzt der als guter Pädagog und insbesondere als gründlicher Lesekünstler seit 40 Jahren gerühmte Verf., seine Lesekunst in folgender, herauszugebender Schrift neu darzustellen: „Hochdeutsche Lese-, Denk- und Sprachschule zum sichern und leichten Erlernen des Lesens und eines guten, mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucks, für Stadt- und Landschulen ꝛc." S. A. Schul-Z. 1837. Nr. 131, worin der Plan des Ganzen ausführlich angegeben ist. Zugleich wird mit dieser angekündigten Schrift eine „Anleitung zu zweckmäßiger Benutzung der Lese-, Denk- und Sprachschule" in Verbindung gesetzt werden. — Schreiber dieses hat die verheißenen Schriften des würdigen Schuldirector Krug, seines Freundes, im Manuscripte gesehen und kann ihnen unpartheiisch nur Lob zusprechen, ohne einen casus pro amico machen zu wollen. Es ist baldiges Erscheinen dieser ausgezeichneten Schriften zu wünschen.

Noch erwähnen wir als empfehlungswerth:

19. Desselben gereimte Kinderwelt oder A-B-C- und Syllabirbuch. gr. 8. 2te Aufl. 1820. Leipzig, W. Nauck. (8 Gr.) Dasselbe mit 144 illum. Abbildungen. 4te Aufl. 1824. (2 Thlr.)

20. Stephani, H. Dr.: Handfibel zum Lesenlernen nach der Lautmethode. 57ste Aufl. Erlangen, bei Palm. 1837. (2 Gr.)

Damit steht in Verbindung Stephani's „ausführliche Beschreibung meiner Lesemethode." Ebendas. bei demselben. Die Stephanische Fibel ist längst durch andere bessere verdrängt, dennoch erscheint sie einfach und naturgemäß auch jetzt noch. Jeder Lehrer, der sich als Meister der Stephanischen Methode bewähren will, muß vor Allem die sämmtlichen Sprachlaute genau kennen lernen.

21. Schulze, G. L. Dr.: Erstes Uebungsbuch für Leseschüler. 8te, hier und da durchgesehene Aufl. 1838. Leipzig, bei K. Tauchnitz.

Dieses Uebungsbuch des Geh. K. R. Dr. Schulze in Dresden besteht aus drei Abtheilungen, welche in 104 kleineren Abschnitten oder Nummern gehörig abgestuften Lehrstoff enthalten. Die Sprechübungen und das Schreiben bleiben unberücksichtigt. Des Verf. Grundsätze sind klar und deutlich entwickelt in der „Legographologie oder Anleitung zu einer gründlichen und naturgemäßen Behandlung des Elementar-Unterrichts im Lesen und Schreiben." Zweite, hier und da verbesserte und vermehrte Aufl. Leipzig, bei K. Tauchnitz. 1830. Aus dieser hat der Seminardirector Dreßler in Bautzen einen gemeinfaßlichen Auszug geliefert in seiner zweckmäßigen „Anleitung zu einer gründlichen und naturgemäßen Behandlung des Elementarunterrichts im Lesen und Rechtschreiben ꝛc." für die Bedürfnisse der Elementarlehrer und Seminaristen, und als nöthiges Hülfsmittel beim Gebrauche des Schulze'schen „Ersten Uebungsbuches für Leseschüler." Leipzig, bei K. Tauchnitz. 1836. (16 Gr.) Noch besitzen wir von Schulze „Wandtafeln zur Erleichterung der ersten Leseübungen," in Verbindung mit dem „Ersten Uebungsbuche ꝛc.," und nach der in der Schrift „Legographologie," so wie in der Dreßler'schen Bearbeitung derselben enthaltenen Anleitung zu gebrauchen. 2te verbesserte Aufl. In quer Folio. Leipzig, bei K. Tauchnitz. 1838. (Schreibpapier 1 Thlr. 4 Gr.)

22. Praktisches Elementarlesebuch zur Begründung eines stufenmäßigen und fruchtbaren Leseunterrichts für Stadt- und Landschulen. Mit einem Vorwort von B. G. W. Denzel. Dritte, mit Stereotypen gedruckte Aufl. 8. Metzler in Stuttgart und Leipzig bei Kummer. 1836. (3 Gr.)

Dieses Büchlein hat durch den seligen Denzel eine sehr gute Empfehlung erhalten und sich bereits selbst empfohlen durch seine Brauchbarkeit.

23. Junker, M.: Lesebüchlein für untere Elementarklassen. Essen, bei Bädeker. 1836. (3 Gr., in Parthieen billiger.)

Ein herrliches Büchlein, bei dessen Gebrauche gewiß die mechanische Lesefertigkeit erhöht und vervollkommnet und die Bedeutung der wichtigsten Wortformen dem Kinde zum geistigen Bewußtsein gebracht wird. S. A. S.-Z. 1836 Nr. 122. — Es setzt freilich noch eine Fibel voraus.

24. Neues Bilder-A-B-C-Buch für gute Kinder. Rudolstadt, bei G. Fröbel. 1836. (24 St. 6 Gr., einzeln 6 Pf.)

Obschon in alter Form, so ist doch das Büchlein Eltern und Lehrern als das zweckmäßigste Vehikel des ersten Leseunterrichts zu empfehlen. S. A. S.-Z. 1836 Nr. 186.

25. Zerrenner, C. Ch. G. Dr.: Kleine Handfibel. 2te Aufl. Halle, bei Kümmel. 1837. (2 Gr.)

Sehr praktisch nach Zerrenner'scher Weise. Der Verf. hat auch (30) Wandtafeln geliefert. Magdeburg. 1824. (1 Thlr. 8 Gr.)

26. Stern, W.: Erstes Sprach- und Lesebuch für deutsche Elementarschulen. Karlsruhe, Groos. 1837. (3 Gr.)

Die A. S.-Z. 1838 Nr. 89 ertheilt diesem Schriftchen großes Lob, wie denn der ausgezeichnete Herr Verf. sich überhaupt in Ansehung des ersten Leseunterrichts vor den meisten seiner Vorgänger auszeichnet. Dabei bemerken wir zugleich

27. Desselben Lautirwörterbuch zum Lehrgang des Lautirunterrichts gehörig, nebst einem Anhang von Uebungsbeispielen zu den ersten Stimm- und Reihenübungen. Ebendas. 1832.

Dieses Lautirwörterbuch enthält die Materialien für die Lautirübungen. Der auf dem Titel genannte „Lehrgang," den wir zu einer andern Zeit aufführen, gibt dem Lehrer die erforderliche, genaue Anleitung. Der Verf. huldigt jetzt der Schreib-Lesemethode, welche

er früher mit dem seligen Grosbach bekämpfte, und hat viele würdige Nachfolger erweckt.

28. Annegarn, J.: Lesebüchlein für Elementarschulen nach Overberg's Fibel. Sechste Aufl. Münster, bei Coppenrath. 1837. (3 Gr.)

Recht zweckmäßig und verständig eingerichtet.

29. Gerbing, J. H.: Der erste Leseunterricht in einer naturgemäßen Stufenfolge, oder Weimarisches Lesebuch für die Anfänger. 4te, neu durchgesehene Aufl. Weimar, bei dem Verf. 1837.

Ist in den Volksschulen des Großherzogthums Weimar-Eisenach eingeführt. Zu diesem Leseunterrichte gehören noch 14 Lesetafeln in gr. Folio mit einen Zoll großer Schrift, worauf die Buchstaben, Sylben und Wörter in einer angemessenen Stufenfolge vom Einfachen und Leichten zum Zusammengesetzten und Schweren geordnet sind; nebst einer erläuternden Anweisung, 15 S. in 8. stark.

30. Winter, K. Fr.: Elementar-Lesebuch; das Lesen, Sprechen und Schreiben mit einander verbunden und vom Leichten zum Schweren geordnet. Wittenberg. 1837. (4 Gr.)

Dieses Lesebüchlein ist wohlgeordnet und hat einen zweckmäßigen Inhalt; darum wird es auch vom Dr. Harnisch den besseren ersten Lese- und Sprachbüchern an die Seite gesetzt. Nach diesem Buche hat Herr Winter eingerichtet die vor Kurzem von ihm herausgegebene

31. Vollständige Wand-Lesefibel; in genauer Stufenfolge geordnet und bei jeder Leselehrmethode brauchbar. Bevorwortet von dem Königl. Sem.-Dir. Dr. W. Harnisch in Weißenfels. Weißenfels, bei Carl Fr. Meusel. 1838. (1 Thlr. 4 Gr.)

Obschon man den Lese-Wandtafeln, die wir in großer Menge besitzen, nicht eben Viel nachrühmen kann, so leisten sie doch beim Chorlesen ganzer Abtheilungen besondere Dienste, obschon wir um ihretwillen den Gebrauch eines Lesekastens, dergleichen der in der Leipziger Rathsfreischule vormals von Dolz und Plato eingeführte ist, nicht bei Seite lassen würden. Dennoch heißen wir die Winter'schen (der Verf. ist Lehrer an der Bürgerschule in Wittenberg) willkommen. Die gute innere Ordnung derselben wird durch eine zweckmäßige äußere unterstützt, indem man eben so gut von links nach rechts, als von oben nach unten, ja, wenn man will, auch in der Quere und von unten nach oben die Wörter lesen kann, wodurch viele Abwechselungen entstehen.

32. Gebhardt, J. W.: erstes Lesebuch für Elementarschüler. Erste Abtheilung, das Lesen der Laute, Sylben und Wörter enthaltend. Leipzig, bei Fort. 1837.

Die A. S.-Z. 1838 Nr. 46 ertheilt dem Büchlein Lob, so wie der zweiten Abtheilung, welche Stoff zu dem gesammten ersten Kindesunterrichte enthält. (Ebendas. 1837. 104 S.)

33. Fibel. Herausgegeben von einem Lehrer-Vereine. 8te verbesserte Aufl. 1839. Cölleda; Sondershausen, bei Eupel 2½ Bog. (n. 1⅓ Gr.)

34. Fibeln zu den Eckernförder Lesetabellen, von Eggers und Hansen. 7te Aufl. Altona, Hammerich. 8. 4 Bog. (2 Gr.)

Ueber beide Fibeln Nr. 31 und 32 hat bereits die Reihe der Auflagen entschieden.

35. Zoller, C. A.: neue Fibel für Volksschulen.

Soviel Lob Refer. auch dieser Fibel, welche ohne Zweifel der in der pädagogischen Welt mit Ruhm genannte Rector Zoller verfaßt hat, zusprechen muß, so kann er doch den vollständigen Titel und die Zeit ihrer Erscheinung ꝛc. in keinem der ihm zu Händen liegenden neuesten Bücherverzeichnisse, auch selbst bei Kayser, nicht finden; er muß sich daher mit der vorstehenden Anzeige begnügen. Eine preisaussprechende Recension derselben findet sich im „Süddeutschen Schulboten" Nr. 1, 2 (1839); aus diesem ist sie in „Denzel's Repertor. der pädagogischen Literatur ꝛc." (Januarheft 1839) übergegangen. Der Verf. der Recension am angezeigten Orte ist der Pfarrer Vaihinger. Derselbe gibt daselbst eine kurze Charakteristik der bisherigen Lesemethoden, denen er seine Bemerkungen über den Gesichtspunkt, Plan, Vorzüge und Mängel der Zoller'schen Lesemethode beifügt.

In dieser Zoller'schen Fibel ist der Versuch durchgeführt, an einem und demselben Gegenstande alle Thätigkeiten anzuregen, welche zur Bildung des kindlichen Geistes gehören. Wie natürlich ist es nicht, durch das Lesen auf das Schreiben, vom Schreiben auf das Lesen, von diesem wieder auf das Sprechen, und vom Sprechen auf das Nachdenken zu führen; jetzt das Auge, dann das Ohr; jetzt den Mund, dann die Hand, und in Allem immer den Geist in Bewegung zu setzen, und zwar an demselben Gegenstande, und dies Alles nicht leere Streiche in die Luft führend, sondern ein bestimmtes Ziel durch einen bestimmten Weg im Auge haltend. Mit dieser Grundidee in der Zoller'schen Fibel verbindet sich der Grundsatz: stets vom Ganzen zu den Theilen, und vom Einzelnen wieder auf's Ganze zurückzuführen; durch den äußern Sinn den innern, durch diesen wieder den äußern anzusprechen, und durch beides das Lese- und Schreibgeschäft zu einem anmuthigen Spiele, das Sprechen und Denken zu einer spielenden Arbeit zu machen, und so zu einer harmonischen Bildung vorzubereiten. Mit dem Eintritt in die Schule soll das Kind angeleitet werden, über Alles zu denken, und das so Gedachte thätig anzuwenden; es soll beschäftigt werden und doch nicht erdrückt, es soll in steter Arbeit sein und doch in steter Ordnung; es soll mit Lust arbeitend spielen, und spielend arbeiten.

36. Berliner Handfibel. Enthält: Elementarübungen zum Lesen, praktische und prosaische Stücke, eine Sammlung biblischer Sprüche, die 5 Hauptstücke des christlichen Glaubens. Berlin, bei L. Oehmigke. 1838. (4 Gr.)

Es gehört zu dieser Fibel eine Wandfibel. Das Büchlein selbst ist sowohl in seiner systematischen Anordnung, als seinem Stoffe nach empfehlenswerth und bereitet auf die Sprachlehre vor wie Zeller.

37. Schlez, Dr. J. Ferd.: Kleine ABC-Schule. Auswahl und Umgestaltung der gleichnamigen großen Wandfibel. Gießen, Heyer, Vater. 1838. (15 Großfoliobogen 1 Thlr. 4 Gr.)

38. Desselb. Handfibel zur kleinen ABC-Schule oder Wandfibel. Gießen, ebendas. 1838. (1 Gr.)

Die Anordnung dieser ABC-Schule, welche aus einer früher von dem Verf. herausgegebenen, 39 Bogen fassenden Wandfibel mit bedeutenden Veränderungen und Verbesserungen auf 15 reducirt ward, ist

trefflich, stufengemäß und führt unvermerkt von dem Leichtern zum Schwerern. Die Handfibel folgt bis zur 13ten Seite ganz der Wandfibel und fügt dann noch mancherlei zweckmäßige Uebungen für das Lesenlernen und die Sprache, eine kleine Auswahl recht kindlich-gemüthlicher Geschichtchen an, gibt mancherlei Sätze, Denksprüche, Verse, führt in die Lateinschrift ein und leitet endlich recht zweckmäßig in das Lesen über. Das Büchlein wird in den Händen angehender Leseschüler gewiß treffliche Dienste leisten. S. Allg. Schul-Z. 1839 Nr. 98. — Der mehr als 40 Jahre lang zur Verbesserung des Schulwesens in Deutschland wirkende K.-R. Dr. Schlez starb am 7ten September 1839 im 81sten Lebensjahre.

S. in Bezug auf die Hülfsmittel beim ersten Leseunterrichte ꝛc. Hergang's Handbuch der pädagogischen Literatur ꝛc. Leipzig, bei Breitkopf und Härtel. 1840. von S. 125 an und flg.

Abbitte — erzwungene. Kann eine erzwungene Abbitte in optima forma irgend einen pädagogischen Nutzen finden? Diese Frage, welche der Pädagog allerdings aufstellen mag, ist ohne Zweifel zu verneinen. — Mancher Lehrer und Erzieher, der von einem Schüler oder Zöglinge im Hause oder in der Anstalt auf irgend eine Weise gekränkt oder beleidigt wurde, oder dem der Zögling deswegen grollt, weil er ihm einen Fehler gerügt, einen Verweis gegeben, vielleicht auch auf eine empfindliche Art mit Worten oder Werken ihn bestraft hat, — besitzt und äußert einen so kleinlichen Stolz, daß er dem Beleidiger, dem Grollenden, dem Erbitterten nicht das erste Wort gönnen will, und er quält sich lieber Tage und Wochen lang im stummen Beisammensein mit ihm herum, ehe er ihn anredet und seinem — anfangs vielleicht gepreßten, endlich aber gleichgültig werdenden — Herzen Luft verschafft. Als ob man sich etwas von seinem Ansehen dadurch vergäbe, wenn man den Unverständigen den Kopf zurecht setzt, und als ob eine erzwungene Abbitte irgend einen pädagogischen Nutzen haben könnte! — Eine Abbitte, d. h. eine Bitte um Verzeihung eines begangenen Fehlers, muß aus freiem Herzen, aus offener innerster Bewegung des Zöglings kommen, wenn sie Werth haben und zu seiner Besserung wirken soll. Wer ist aber in dem angeführten Falle der wahre Eigensinnige und kleinlich Stolze? Doch wohl der Erzieher!

Ein weiser Erzieher achtet es nicht, wenn kleine Kinder böse thun; so geht es am schnellsten vorüber; bei etwas größeren Kindern aber entsteht daraus Erbitterung, wenn es gleich anfangs blos Verlegenheit ist. Darum ist es in Beziehung auf diese für den Erzieher Regel, kein Grollen, Maulen und Trotzen derselben zu dulden. Man fahre durch, rede sie an, bringe sie zum Gespräch, und sie werden bald selbst froh werden, aus der peinlichen Lage gekommen zu sein, aus der sie sich nur nicht selbst zu helfen wußten. N.

Aberglaube. (Afterglaube.) — Was zuerst die Etymologie dieses Wortes betrifft, so ist zu bemerken, daß aber (altd. awar) und after (altd. astar) ursprünglich nach, hinten, gegen bedeutet. Aus dem Begriffe des Nachfolgenden oder Hintern, welches dem Vorhergehenden oder Vordern entgegensteht, hat sich dann sehr natürlich der Begriff des Schlechtern entwickelt; daher man gewöhnlich den Aberglauben oder Afterglauben als falschen, irrigen Glauben bezeichnet. Mit dem griechischen Namen wird er Deisidämonie oder Disidämonie bezeichnet, d. h. Dämonen- oder Götterfurcht. Das lateinische Wort dafür ist superstitio, und die sonst gewöhnliche Erklärung des Aberglaubens ist: superstitio est meticulosus erga numen affectus; sie enthält etwas Wahres und entspricht auch dem Worte Disidämonie. Das deutsche Wort Aberglaube kommt in unsrer deutschen Bibelübersetzung nur einmal vor, Apostelg. 25, 19., und abergläubig (nicht abergläubisch) wird gefunden Apostelg. 17, 22. Die Sache selbst aber findet sich in der Bibel häufig; denn überall, wo vom Götzendienste, den ägyptischen Beschwörern (2. Mos. 7, 11.), von der Astrologie der Magier, von den Exorcismen der Pharisäer (Matth. 12, 27.) und von theuer bezahlten Zauberbüchern (Apostelg. 19, 19.) die Rede ist, da finden sich auch charakteristische Züge und Aeußerungen des rohesten Aberglaubens. Das Christenthum selbst hat durch seinen Anthropomorphismus, seine Wunder und seine Hinweisung auf die letzte und übernatürliche Ursache der Dinge mannigfachen Aberglauben veranlaßt; daher die Kirchengeschichte gar Vieles von seinem Kampfe mit dem wahren Glauben zu berichten hat. Aber auch die Welt der Griechen und Römer stellt uns aus ihren verschiedenen Zeitaltern eine Menge charakteristischer Züge und Kennzeichen des blindesten Aberglaubens auf. Ja, der Aberglaube erscheint auf dem Schauplatze des religiösen Lebens früher als der Glaube und hat oft sogar, wie uns die Geschichte lehrt, den Unglauben befördert und hervorgerufen. Daher ist es sehr wahr, was Dr. v. Ammon in seiner, wenn gleich von manchen Dunkelmännern verschrieenen, doch aber überaus beachtungswerthen, ja, auch von dem wissenschaftlich gebildeten Schulmanne zu studirenden „Fortbildung des Christenthums zur Weltreligion" (H. 2 Abth. 1 S. 84) sagt: „Nichts hat von jeher den Aberglauben mehr befördert und der Irreligion freiere Bahn gebrochen, als jene unselige Zunfttheologie, die sich auf ein abgeschlossenes und matterleuchtetes Büchersystem beschränkt und von der höher steigenden Erleuchtung des menschlichen Geistes außer diesem Kreise keine Kenntniß nimmt." Der Aberglaube kann daher sogar den Unglauben erwecken, indem diejenigen, welche die Unhaltbarkeit von jenem einsehen, leicht dahin kommen können, daß sie den Glauben überhaupt für Aberglauben halten und sich darum dem Unglauben ergeben. Beides ist aber ein Extrem, weil der Aberglaube zu leichtgläubig ist und daher zu viel glaubt, der Ungläubige dagegen zu schwergläubig ist und daher zu wenig glaubt. Beides kann aber auch in demselben Subjecte stattfinden, obwohl in verschiedener Hinsicht, so daß z. B. Jemand zwar in religiöser Beziehung ungläubig, in physikalischer hingegen abergläubig ist. — Welches von beidem schädlicher sei, läßt sich im Allgemeinen nicht bestimmt beantworten.

Der Aberglaube hat freilich viel Unheil in alter und neuerer Zeit angerichtet. Man denke z. B. an die Hexenprocesse, die Ketzergerichte und Religionskriege, die meist aus jener Quelle hervorgingen. Wenn aber der Unglaube sich eben so weit als der Aberglaube unter den Menschen verbreitete, so fragt es sich, ob er nicht noch mehr Unheil stiften würde. Denn er würde am

Ende auch die heiligsten Bande der menschlichen Gesellschaft auflösen.

Niemand aber darf meinen, wie die theils ruchlosen, theils leichtsinnigen Päpste Alexander VI., Julius II. und Leo X. aus Politik meinten: „der Aberglaube mache die Menschen dümmer und unterwürfiger, so daß er ein geeignetes Mittel zur Befriedigung der Herrsch- und Habsucht wäre." Nein, er kann die Menschen, wenn er sie fanatisirt, auch so störrig und widerspenstig machen, daß sie völlig unlenksam und gegen die, welche sie davon abbringen oder zur Ordnung und Ruhe verweisen wollen, im höchsten Grade grausam werden. Das bezeugen die schrecklichen Auftritte, welche die aus den Niederlanden nach Münster gekommenen Wiedertäufer, welche der Aberglaube fanatisirt hatte, in den Jahren 1534 — 1536 veranlaßten.

Gerade wegen dieses weiten und umfassenden Gebietes, in dem sich der Aberglaube bewegt, hat die Bestimmung seiner Grenzen immer große Schwierigkeiten gehabt. Im Allgemeinen muß man hier von der Bemerkung ausgehen, daß das Wesen des Aberglaubens in dem Fürwahrhalten eines unvernünftigen und moralisch zweckwidrigen Zusammenhanges der sichtbaren und unsichtbaren Welt zu suchen ist. Dieser Glaube ist aber nach der Geschichte immer aus phantastisch-verkehrten Religionsmeinungen hervorgegangen. Nach dem im gemeinen Leben gangbaren und herrschenden Begriffe erscheint jeder Aberglaube als eine Verkehrtheit des Urtheils. Dieses Merkmal hat er mit dem Unsinne und der Thorheit gemein. Wer die mephitische Flamme eines Sumpfes für das Zeichen eines brennenden Schatzes hält, urtheilt eben so verkehrt, als der, welcher ein Flämmchen der Gräber auf dem Kirchhofe um die Mitternachtsstunde für den Geist eines Abgeschiedenen hält. In beiden Fällen vermißt man nämlich einen vernünftigen Causalzusammenhang der Dinge, oder einen vernünftigen Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung. Man wähle sich zur Aufgabe die Entstehung der Epilepsie. Der Physiolog (der die körperliche Natur des Menschen Erforschende) wird den Grund der Krankheit in einem Zusammenschrumpfen der Nerven suchen, das von Ausschweifungen, von dem Mißverhältnisse des Nervensystems zu dem der Muskeln, oder irgend einem fehlerhaften organischen Reize herrührt. Der Abergläubige hingegen wird alle diese Mittelursachen übergehen und das Uebel, wie die Juden und Heiden, aus irgend einer dämonischen Ursache ableiten. Er urtheilt aber deswegen so verkehrt, weil er von einer mystischen Ansicht der Dinge, als dem obersten Grundsatze seiner Schlüsse ausgeht und dadurch in das Gebiet der Erfahrung falsche und verworrene Begriffe einführt. Wenn z. B. der Muselmann behauptet, der Koran sei vom Himmel gefallen, wie das Bild der Diana von Ephesus (Apostelg. 19, 35.), so ist das historischer Aberglaube. Wenn Luther Kinder, die an arthritischen Zufällen litten, für Teufelskinder erklärte und sie wollte in die Mulde werfen lassen (S. dessen Werke ꝛc. Th. XXII. S. 1155. Walch. Ausg.); oder wenn man in unsern Tagen Luftsteine, die ein chemischer Proceß der Atmosphäre bildet, aus dem Monde herabstürzen läßt, so ist das physischer Aberglaube. Dieser nämlich leitet entweder natürliche Wirkungen, deren Ursachen nicht augenblicklich sich entdecken lassen, von unbekannten, übernatürlichen Kräften her (daher: Vergötterung der Natur), oder er wähnt, durch geheimnißvolle Mittel in den Lauf der Natur und des Schicksals eingreifen zu können (daher: Hexerei, Zauberei, Wahrsagerei ꝛc.).

Wird diese falsche Ansicht des Naturlaufes als göttliche Fügung, oder als die Wirkung eines Geistes betrachtet, den man, wegen seines mächtigen Einflusses auf die Natur, verehren müsse, so ist das theologischer und religiöser Aberglaube. So berichtet die englische Kirchengeschichte: als man unter Heinrich VIII. das Andenken des großen Schutzheiligen Englands, des Thomas von Canterbury in der Hauptkirche dieser Stadt feierte, waren drei Altäre bestimmt, die Opfer der Anwesenden aufzunehmen, ein Altar die des Thomas, ein anderer die der Jungfrau Maria, und ein dritter die Gottes, des Vaters. Nach geendigtem Gottesdienste fand man auf dem ersten über neunhundert, auf dem zweiten nicht völlig fünf Pfund, und auf dem dritten, Gott geweiheten, nicht einen Schilling. Man vergleiche den trefflichen Tractat Plutarch's „de superstitione." Der verstorbene geistvolle Hofr. und Prof. Dr. Th. A. Suabedissen gibt denselben deutsch in seinen „Aufsätzen pädagogischen Inhalts" (Leipzig. 1804, bei Kummer) unter der Nr. III. „Plutarch über den Aberglauben." Es ist dieser Aufsatz ein Anhang zu dem vorhergehenden, eben so lehrreichen: „Ueber den Hang zum Wunderbaren und die Behandlung desselben in der Erziehung." Derselbe wird noch an einer andern Stelle namhaft gemacht und seinem wesentlichen Inhalte nach mitgetheilt werden.

Die Leidenschaft für den religiösen Aberglauben heißt Fanatismus, den man von dem Enthusiasmus, oder der Begeisterung für reinreligiöse Ideen wohl unterscheiden muß. Dieser kann eine Quelle edler Gesinnungen und großer Thaten werden. So wie er sich aber von der Wahrheit reinem Lichte entfernt und an falsche Autoritäten und beschränkte Religionsformen anschließt, artet er in Bigottismus oder in einfältige Befangenheit des Gemüthes für einen falschen Heiligen aus, die man dann als eine Spielart des Fanatismus betrachten kann.

Aber welche sind die Quellen der bisher genannten Gemüthsverirrungen, insonderheit des Aberglaubens?

Diese Quellen sind unrein, denn sie fließen zuerst aus einer schwachen und ungebildeten Vernunft. Statt die Gesetze für das, was um uns her geschieht, in seinem eigenen Verstande zu suchen, dessen Regeln zugleich Regeln der Natur sind, nimmt der Abergläubige seine Zuflucht zu einer Einwirkung der Geisterwelt, die er nur ersonnen, erträumt, oder als einen flüchtigen Einfall aufgefaßt hat. So wissen wir aus dem Josephus mit Zuverlässigkeit, daß die Juden zu Jesu Zeiten Geistesverwirrung und Epilepsie als dämonische Besitzungen ansahen und sie von Exorcisten heilen ließen. (Matth. 12, 27.). J. Bugenhagen, Pastor und Superint. zu Wittenberg zur Zeit Luthers, bannte durch sonderbare Mittel den Teufel aus seinem Viehstalle. Newtons Genius erlag öfters unter apokalyptischen Träumereien; und den sogenannten sympathetischen Kuren liegt häufig gemeiner Aberglaube zum Grunde, wenn schon ihr, aus andern, meist psychischen Ursachen herzuleitender Erfolg nicht ganz zu läugnen ist. Hat doch auch der Magnetismus, dessen Heil-

kräfte auf den ersten Grundsätzen der Natur beruhen, zu vielen schwärmerischen Verirrungen Gelegenheit gegeben.

Eine andere Quelle des Aberglaubens ist in einer beschränkten und mangelhaften Kenntniß des Christenthums zu suchen. Denn da dieses die Sinnenwelt mit der Macht und Weisheit Gottes in die genaueste Verbindung setzt (Matth. 6, 9.), so hat man sich oft für berechtigt gehalten, in Krankheiten, Gefahren, in Noth, Mangel und in dem Vertrauen auf die Erhörung des Gebets alle Mittelursachen zu übergehen und den entschiedensten Aberglauben mit dem Glauben zu verwechseln. Man kann es daher nicht läugnen, was der verewigte religiösgesinnte Hergenröther in seiner trefflichen „Erziehungslehre im Geiste des Christenthums ꝛc." S. 216 in Beziehung auf den Aberglauben und seine Quellen sagt:

„Die zweite mögliche Ausartung des Glaubens ist jene in den Aberglauben, den wir im Allgemeinen als ein Uebermaaß des Glaubens, als ein Zuviel Glauben zu betrachten haben. Es möchte überhaupt wenige Menschen geben, die ganz davon frei sind, fährt er fort. Er ist eine Folge des Mangelhaften in der menschlichen Erkenntniß, des Unvermögens des menschlichen Verstandes, das Uebersinnliche zu fassen und zu verstehen, und seines hilfsbedürftigen Zustandes, wobei ihm alle Mittel, von welchen er sich einige Hilfe versprechen kann, willkommen sind. Dabei möchte er doch Alles erklären; und weil er nun schon in die geheime Werkstätte der Natur eben so wenig, als in den wunderbaren Zusammenhang von Ursachen und Wirkungen einzudringen vermag, so kann er sich leicht in der Ausmittelung einer Ursache täuschen, oder einer Ursache eine ganz verkehrte Wirkung zuschreiben. Der Aberglaube ist so vielfach, als die Verhältnisse des menschlichen Lebens sind, und wenn dabei das Herz rein ist, so hat es damit sicher nicht so viel zu sagen, als man häufig glauben machen will. Nur bei einem verdorbenen Herzen ist der Aberglaube gefährlich; und gesellt sich dazu vollends noch eine überspannte Einbildungskraft, dann wird er oft zu einer Fackel oder zu einem Mordmesser in der Hand eines Wüthenden. Der gemeine Aberglaube dagegen bei einem unverdorbenen Herzen erscheint uns mehr als eine menschliche Schwachheit, die wir freilich nicht billigen, die wir aber auch nicht so hart verdammen können. Damit soll aber gar nicht gesagt sein, als wenn die Erziehung dabei gleichgiltig sein dürfe; nein, sie arbeitet allen Schwächen, so viel sie kann, entgegen, wenn es ihr gleichwohl nicht gelingt sie alle zu heben." — „Der Aberglaube wird am besten durch zweckmäßige Belehrung über die Natur, ihre Kräfte und Gesetze beseitiget, und verschwindet in eben dem Maaße, als der Mensch an wahrer vernünftiger Aufklärung zunimmt. Bei Bekämpfung des Aberglaubens muß indessen allemal vorsichtig zu Werke gegangen werden, damit man nicht das Kind mit dem Bade ausgieße, und beim Ausjäten des Unkrauts nicht die Wurzel alles Glaubens losrüttele und beschädige. Doch auch das geht wieder mehr den Unterricht an, und unsere Zucht hat in dieser Hinsicht das Ihrige gethan, wenn sie Kopf und Herz ihrer Pfleglinge auch darin rein erhält, daß sie nicht mit albernen Erzählungen von Kinderstubenmährchen angefüllt werden."

In vielen Fällen kommt hierzu eine zu lebhafte und die Vernunft beherrschende Einbildungskraft. Die Phantasie will die übersinnliche Ursache der Dinge in der Sinnenwelt schauen; nun denkt man sich, Gott habe den Menschen aus Thon gebildet, er sei dem Moses wie eine homerische Gottheit erschienen; (2. Mos. 33, 23.); man könne es wahrnehmen, wie sich die Seele des Scheidenden vom Körper losreiße; man könne von den Geistern seiner vollendeten Freunde umschwebt und ihre besondere Nähe gewahr werden.

Nicht weniger ist zu läugnen, daß auch ein zu sinnlicher und statutarischer Religionsunterricht den Aberglauben befördert. Falsche Begriffe von Offenbarung, von den Engeln und Teufeln, vom Fegfeuer und der Hölle, vom jüngsten Tage und Weltgericht, zumal wenn man sie in der Jugend aufgenommen hat, namentlich aber Legenden und Mönchsgeschichten haben die Menschen von jeher zum Aberglauben und Fanatismus verleitet. Der Religionsunterricht der Jugend sollte daher einfach, klar und deutlich sein, und immer so angelegt und geleitet werden, daß, wenn er auch historisch und anthropomorphisch ist, doch in ihm das geistige und ideale Princip vorherrsche.

Auch ist die mangelhafte Volksbildung, die noch heute herrschend ist, als eine Quelle des Aberglaubens anzusehen. Der Landmann liest mit einer gewissen Vorliebe nur diejenigen Schriften, welche den Charakter des Abenteuerlichen, Romantischen und Wunderbaren tragen. Alte Chroniken, übermerkwürdige Reisen, kleine Zauberschriften, der hundertjährige Kalender, das sind ihm Lieblingsbücher. Er läßt nicht zur Ader, bis es die Planeten erlauben; er säet nicht, bis der rechte Mond aufgeht; er schneidet seine Haare nicht, bis der Mond im Löwen oder im Widder steht, denn Widderhörner sind Lockenhörner. Steht der Mond im Stier, so hütet er sich Arznei zu nehmen, denn der Stier kauet wieder, und so müßte er auch die Arznei wieder von sich geben. Man lese dergleichen deutschen Volksaberglauben in der „gestriegelten Rocken-Philosophie" (Erstes bis sechstes Heft. Chemnitz, 1722—29. 8.) Es ist merkwürdig, daß fast jeder Mensch einen kleinen Calenderstempel trägt, ohne hiervon etwas Böses zu ahnen; und doch mischt sich auch eine kleine Narrheit unmerklich unsern übrigen Gedanken bei, und verhindert dann die richtige Ansicht der Natur, ohne die man nie dem Aberglauben entsagen kann. Wie viel aber kann hier eine vernünftige Jugendbildung thun! Den Jugendbildnern stehet hier eine hohe Verpflichtung zu; sie können als Selbstrichtiggebildete und Aberglaubensfreie das Reich des Aberglaubens schwächen und zerstören.

Unter die Quellen dieser Thorheit gehört aber auch noch die sittliche Zerrüttung des Gemüthes oder die Unsittlichkeit, Sünde. Jede Sünde löscht das Licht des Geistes allmählig aus, so daß er nur langsam seine vorige Klarheit wieder erhält. Freigeister, Wüstlinge und freche Buhlerinnen werden fast immer bigott und fanatisch, wenn sie den Wendepunkt ihrer Thorheit und Sünde erreicht haben. Man denke hier an Gellerts Fabel und an das Sprichwort: junge Sünderinnen, alte Betschwestern.

Aus diesem Allen leuchtet die Unsittlichkeit des Aberglaubens hervor. Er befördert nämlich in allen seinen Aeußerungen zuerst die schädlichsten Irrthümer.

So führte in den ersten Jahrhunderten der biblische Aberglaube (Apostelgeschichte 1, 26) zu dem Gebrauche des Loofes bei der Entscheidung von Gewissensfragen, bis er, der ausdrücklichen Anweisung Jesu gemäß, durch öffentliche Concilienschlüsse als unwürdig und schädlich verworfen wurde. Eben so gab er Veranlassung zur Stichomantie, oder zur Erforschung der Zukunft durch ein zufälliges Aufschlagen der Bibel, anstatt deren man sonst einen classischen Schriftsteller, z. B. den Virgil ꝛc. wählte. Der Bigottismus aller Confessionen erzeugt den Wahn der Intoleranz und des Religionshasses; der Gespensterglaube den furchtsamen Wahn des Kleinmuthes und der Aengstlichkeit; der Aberglaube der Lotterie den Wahn der Gewinnsucht, welcher ganze Familien zu Grunde richtet. Alle Greuelthaten der Inquisition gingen aus dem Irrthume hervor, man führe Gottes Sache, wenn man Andersdenkende verfolge und mit Gewalt unterdrücke. Der Aberglaube verdirbt daher auch

die Sitten, weil jeder Irrthum, der in's Leben übergeht, Sünde und Laster wird. So opferten die Israeliten dem Moloch ihre Kinder und überließen sich den schändlichsten Ausschweifungen zu ihrem Verderben, und noch jetzt verblendet die Schwärmerei die Weiber der Hindus, sich auf dem Scheiterhaufen ihrer Männer dem Tode zu weihen. Selbst unter den Christen haben abergläubige Vorstellungen von der Absolution, von den Elementen des heiligen Abendmahls und von der Versöhnung nachtheilig auf die Tugend eingewirkt, und würdigen noch immer Christum zum Sündendiener herab. (Galat. 2, 17.)

Der Aberglaube zerstört auch das Lebensglück des Menschen. Er erhält seinen Verstand beständig in der Unmündigkeit, raubt ihm die Freuden der Wahrheit, erfüllt das Gemüth mit Furcht und Aengstlichkeit, regt überall die Gefühle des Hasses und der Zwietracht auf, macht in den Augen des Weisen verächtlich, unterdrückt die Liebe zu Gott und läßt kein wahres und kindliches Vertrauen zu ihm im Leben und Tode gedeihen. Zauberer und falsche Seher werden daher schon im A. T. verworfen, und im N. T. stehen viele Stellen mit der bezeichneten Denkart im offenbaren Widerspruche.

Es entsteht nun die Frage: Welches sind gegen den Aberglauben die wichtigsten Mittel?

Dahin gehört

freier Austausch der Gedanken mit weisen, aufgeklärten und unterrichteten Personen. Die Wahrheit empfiehlt sich dem Gewissen jedes unverdorbenen Menschen, der Aberglaube hingegen, wie scheinbar und blendend er auch sein mag, wird überall Feinde und Gegner finden. Insofern ist die Verschiedenheit der Religionen auf Erden ein Glück für die Menschheit, denn eine thut dem Aberglauben der andern Abbruch; der Forschungsgeist wird rege erhalten, man geht auf das zurück, was allen Vernünftigen gemein ist, oder doch gemein sein sollte, und findet zuletzt das Wesen der wahren und bleibenden Religion.

Aber auch eine fleißige Betrachtung der Natur und ihrer Gesetze gehört unter die besten Mittel zur Dämpfung des Aberglaubens. Wer ein kritisches Studium der Geschichte mit einer gründlichen Naturforschung verbindet, der wird auch gegen alle Versuchungen des Aberglaubens gesichert sein. — Hier bietet sich dem Schullehrer ein weites Feld der Wirksamkeit dar, insbesondere wird er bei seinen Belehrungen über die Natur, ihre Kräfte und Gesetze ꝛc. den Boden des Aberglaubens sehr wohl untergraben und das Reich der Wahrheit befestigen können. Die von Hellmuth und Fischer, Dieckmann, Eckerle, Poppe, Roos u. A. herausgegebenen Schriften, diesen Unterrichtsgegenstand betreffend, werden ihm gute Dienste leisten.

Doch muß dieser Geistesbildung eine tiefe und deutliche Erkenntniß der Religion zur Seite gehen. Der Abergläubige ist nur ein Schmeichler, kein Verehrer seines Schöpfers; die wahre Gotteserkenntniß hingegen erleuchtet den Verstand, steuert den Verirrungen der Einbildungskraft, weckt den Gedanken an Wahrheit, Ordnung und Beständigkeit in unsrer Seele, und verscheucht dafür jenen eitlen Legendensinn, der Alles mit Engeln und Geistern bevölkert und die mit Weisheit regierte Welt in ein Feenland umwandelt. In der Seele des wahrhaft gläubigen Menschen müssen sich zuletzt alle Wunder, wie Augustin sagt, in ein einziges auflösen, in das große Wunder der Schöpfung, Erhaltung und Regierung der Welt, und in die klare Ueberzeugung, daß wir durch Gott leben, wirken und sind.

Sehr ausführlich handeln vom Aberglauben Dr. Reinhard in seiner „Moral" 1. Th. (4te Ausg. 1802.) S. 414 ff. — Dr. von Ammon in seinem „Handbuch der christlichen Sittenlehre" 2ten Bds. erste Abth. §. 88. S. 45 ff. — Heidenreich, psychologische Entwickelung des Aberglaubens und der damit verbundenen Schwärmerei. Leipzig, 1797. 8. — Philosophische Geschichte des Aberglaubens. Vom Verfasser des Hierokles. Mainz, 1800. 8. — Ganz neu aber ist folgende Schrift: Ueber den Aberglauben. Von Dr. J. G. Hoffbauer. Lemgo, 1837. 8.

Dem wissenschaftlich gebildeten Pädagogen und Schulmanne dürfte auch ein kurzer Abriß der Geschichte des Aberglaubens nicht unwillkommen sein; daher wir ihm hier einen solchen mittheilen, wie folgt:

Der Ursprung des Aberglaubens bei rohen Völkern ist bekanntlich in der Natur selbst zu suchen. Unbekannt mit dem ursachlichen Zusammenhange der Dinge in der Welt, und doch getrieben von dem der Seele eingepflanzten Bedürfnisse, diesen Zusammenhang zu erforschen, bringt der sogenannte Naturmensch auf menschliche Wirksamkeit zurück, was in der Natur vorgeht. Suchen wir jetzt die Quellen des Aberglaubens unter gebildeten Völkern und in den Schulen auf. Abgesehen von dem Orientalischen begünstigte auch das Platonische System den Aberglauben, lehrend: „die Ideen beleben, als Ausflüsse der Gottheit, die ganze Natur; die Gestirne sind unter den sichtbaren Göttern die vornehmsten und obersten; den Gestirnen am nächsten stehen die Dämonen, welche auf uns in Träumen, Wahrsagungen ꝛc. wirken. Sie sind Bilder der Welt, Schutzgeister einzelner Menschen, die Mittler zwischen den Menschen und der obersten Gottheit." — Das neuplatonische System trug alle Arten des Aberglaubens, der Schwärmerei und Zauberkünste wissenschaftlich vor. Die morgenländische Weisheit, in Indien und Persien entstanden, hatte schon früh die Gegensätze in der Natur durch die Annahme zweier Urprincipien (Ormuzd und Ahriman), eines guten und eines

bösen, zu erklären gesucht. Diese Lehre des Zoroaster ward von den Juden in der babylonischen Gefangenschaft aufgenommen und von Alibhah und Simeon Ben Jochei im 2ten Jahrhunderte zur Kabbala ausgebildet. Indem der Neuplatoniker Plotin alle diese Philosopheme verband, erwarb er sich den Namen eines Eklektikers, und gründete die neuplatonische Schule, deren Hauptzweck die Erlangung der Theosophie, oder der innigen Vereinigung mit Gott, der ewigen Lichtmaterie, war. Diesen Zweck erreichte man nur durch Enthaltsamkeit, Tödtung der Sinnenlust und unablässige Anschauung der göttlichen Vollkommenheiten; dadurch erhebt man sich zur Natur eines Dämons, überschaut den allgemeinen Zusammenhang Aller Wesen, kann sich die Geister, von denen Alles beseelt ist, unterwürfig machen, durch Worte, Beschwörungen und gewisse Ceremonien Krankheiten heilen, Todte erwecken, das Künftige vorhersagen, Geister citiren ꝛc. Hemmend wirkte ein das physische System des Aristoteles, das sich in der Scholastik des Mittelalters wieder erneuerte. Erst nach Wiederherstellung der Wissenschaften fing der wissenschaftliche und philosophische Aberglaube an, sein Haupt von neuem zu erheben.

Die Platoniker des 15ten Jahrhunderts, M. Ficinus, J. Ganivet und A. beförderten die Sterndeuterei und andere Zweige der Theosophie, und die Kirche sah sich genöthigt zu strengen Gesetzen gegen alle Arten der Magie. Denn der Aberglaube verliert sich in dem Ueberschwenglichen von Gefühlen (Mysticismus), von Einsichten (Theosophie), von Bestrebungen (Sympathie, Magie). Noch mehr breitete sich die Macht des philosophischen Aberglaubens aus, seitdem durch Reuchlin und Trithemius das Studium der hebräischen Sprache, der jüdischen Literatur wieder belebt und das kabbalistische System wieder bekannter geworden war. Des Paracelsus Theosophie fand in Deutschland um so mehr Beifall, je weiter man noch hier in gelehrter und allgemeiner Bildung zurück war. So wimmelte Deutschland im 16ten Jahrhunderte von Hexen und Besessenen, welche ihre kranken Gefühle und Uebel dem Einflusse böser Geister zuschrieben. Die Hexenprocesse vermehrten sich auf's Furchtbarste; überall loderten die Scheiterhaufen. Nekromantie und Chiromantie, Astrologie und Alchymie wurden auf Universitäten gelehrt.

Zwei Propheten, Stöfler und Stiefel, ein Prediger bei Wittenberg, setzten durch ihre Vorhersagung des Weltendes ganz Deutschland in Unruhe. Selbst die Häupter der Reformation, Luther und Melanchthon, waren nicht frei vom Geiste des Aberglaubens. Im 17ten Jahrhunderte waren die Kenntnisse und Künste des Aberglaubens vorzüglich das Eigenthum einer geheimen Gesellschaft, der sogenannten Rosenkreuzer. Mächtig erschüttert ward das Gebäude des gelehrten Aberglaubens durch die Einführung der inductiven Philosophie des Baco v. Verulam, noch mehr aber durch Christian Thomasius. Einige, obwohl schwache, Unterstützungen fand der gelehrte Aberglaube noch in Leibnitzens Philosophie, welcher die Monaden, oder einfachen Substanzen, als Ausflüsse der Gottheit betrachtete. Immer mehr stürzte im 18ten Jahrhunderte die Macht des Aberglaubens zusammen, je mehr das Gebiet der Vernunft erweitert und ihre Rechte anerkannt wurden, besonders durch die Philosophen Locke, Hume, Kant. Erst die neuere Naturphilosophie, die Lehre vom thierischen Magnetismus und dergleichen mehr haben dem Aberglauben und der Schwärmerei wieder Eingang verschafft.

Wenn es nun aber dem bisher Gesagten zufolge unläugbar ist, daß der Aberglaube seit den ältesten Zeiten die Seelen der Menschen beherrschte und selbst noch in neueren Zeiten in die großen Geister eines Rousseau, Goethe, Napoleon eindrang; so kann er mit Recht eine Seuche der Menschheit genannt werden. Alle Seuchen und Krankheiten aber suchen wir, so weit wir es nur vermögen, von unserm Geschlechte abzuhalten, und zunächst von der Jugend. Daher wird auch der Lehrer und Erzieher sich alle Mühe geben müssen, ihr entgegen zu wirken und die in der jugendlichen Seele dazu liegenden Keime durch Denken (Wissenschaft) und durch sittenfreies Handeln (Sittlichkeit) zu entkräften oder ihnen eine edlere Richtung zu geben. Denn in dem Maaße als die moralische Kraft in sich wächst, weicht auch die Vorstellung eines blinden Geschicks, welches der Aberglaube immer zu umgehen und zu verhöhnen oder sich ihm zu unterwerfen sinnet, vor dem Bewußtsein einer höheren Vorsehung, die unsern freien Handlungen nicht widerspricht, sondern mit ihnen innig zusammenhängt.

Daß diese sittliche Richtung sehr nothwendig ist, gehet daraus hervor, daß man fest behaupten kann, es habe noch nie so mannigfacher Aberglaube geherrscht, wie jetzt bei gesteigerter Cultur; aber freilich er vertheilt sich auch immer durchsichtiger, verfeinert sich auch mehr und mehr und löst sich auf wie die Nebel unter der saugenden Sonne.

In dem Maaße aber, wie sich volksthümliche Erscheinungen bei gesteigerter Cultur verlieren, ist man in neuester Zeit bemüht gewesen, sie wenigstens zu sammeln und der Geschichte des menschlichen Geistes als eine nachhaltige Quelle aufzubewahren. So hat man Volkslieder, Sagen, Mährchen, Sprichwörter aufgeschrieben, gesammelt und erklärt. Ein Gleiches wäre auch dem deutschen Volksglauben zu wünschen. Im Einzelnen gesammelt ist er schon hier und da, namentlich in der bereits angeführten „chemnitzer gestriegelten Rockenphilosophie", in dem „Journal von und für Deutschland", so in den allerneuesten Jahren in Preußen und in der Altmark von v. Tettau und Temme. Andere minder zuverlässige Quellen sind die gegen den Aberglauben gerichteten Werke. Das Beste aber hat unser vortrefflicher Jac. Grimm, der in allen Zweigen vaterländischer Forschung vorleuchtet, in seiner „deutschen Mythologie" gethan. Er hat darin die bisher reichste Sammlung aufgestellt (obgleich fast nur aus schon gedruckten Nachrichten) und sie vom Standpunkte der deutschen Mythologie aus mit dem ihm eigenen scharfen und genialen Blicke erleuchtet. Eine möglichst vollständige Sammlung von deutschem Volksglauben, d. h. abergläubiger Meinungen und Gebräuche jeder Art und aller Stände unsers und des vorletzten Menschenalters, im Vergleich mit dem Volksglauben des Alterthums und der andern modernen Völker, ist uns von Philipp Nathusius in Althaldensleben verheißen. S. Allg. Anz. u. Nationalz. der Deutschen. Jahrgang 1839. No. 200. S. 2547.

In Beziehung auf den Aberglauben verdienen von

der Jugend sowohl als von ihren Lehrern und Eltern gelesen zu werden folgende neuerschienene Schriften:

1. Rümpler, Karl: Die Abendunterhaltungen im Lenzthal. Ein belehrendes Unterhaltungsbuch für Jedermann, besonders für Kinder aus allen Ständen und für Volksschulen. 8. Sondershausen, bei Eupel in Commission. 1838. (18 Gr.)
2. Die Allmacht Gottes in den Werken der Natur. Ein Volksbuch zur wahren Erkenntniß Gottes wie zur möglichsten Verhütung des Aberglaubens, der Sectirerei und des Mysticismus. Zur Belehrung für alle Stände ohne Unterschied der Confession in fünfzig religiösen Betrachtungen. Wohlfeilste für unbemittelte Volksklassen bestimmte Original-Auflage. Aarau, 1840, bei H. Remigius Sauerländer. (8 Gr.)

Abendschule. Diese Schule hat ihren Namen von der Zeit, in welcher sie gehalten wird; daher heißt sie auch Nachtschule, wiewohl dieser Ausspruch schon insofern nicht zum Begriffe einer Schule paßt, weil man dem Winke der Natur und der allgemeinen Ordnung zufolge, in der Nacht ruht, aber nicht Unterricht hält und annimmt, nicht arbeitet und für seine geistige und sittliche Ausbildung sorgt, sondern schläft und neue Kräfte schöpft zum neuen Tagewerke. Die Sonntagsschulen, insofern man sie für den Abend des Sonntags einrichtet, um der Jugend den eigentlichen Tag des Sonntags zu lassen und sie nicht im Kirchenbesuche und andern sonntäglichen Beschäftigungen und Erholungen zu stören, sind also auch Abendschulen. Auch die sogenannten Fortbildungsschulen, welche bei der confirmirten und der eigentlichen Schule entlassenen Volksjugend das Vergessen und das Zurückfallen in's Rohe verhüten und dem jugendlichen Geiste und Herzen eine weitere Nahrung und Veredlung geben sollen, gehören in die Classe der Abendschulen, sobald man sie in die Zeit des Abends verlegt. Am besten werden wohl die Abend- oder Nachtschulen in Morgenschulen verwandelt, denn es gilt auch für die, nur die Elemente des menschlichen Wissens erfassende und erlernende Jugend das alte Sprichwort: „Morgenstunde hat Gold im Munde," d. h. des Morgens studiert sich's am besten. Also: alle Abendschulen, wie sie auch weiter genannt werden, mögen künftig zum Besten der Jugend und zum glücklicheren Gedeihen des Unterrichts und der Erziehung bei derselben Morgenschulen werden! Des Morgens mögen auch die in Fabrikörtern am Tage arbeitenden Kinder in den nothwendigsten Kenntnissen unterrichtet werden!

Doch wir theilen nun mit, was der verewigte Geh. K.-R. Dr. Fr. H. Chr. Schwarz in Bezug auf die Abendschule sagt: „An manchen Orten findet sich die Veranstaltung, daß Schulknaben, oder auch junge Leute, die der Schule entlassen sind, an Winterabenden noch einigen Unterricht von dem Schullehrer erhalten, hauptsächlich um sie noch in Gegenständen des bürgerlichen Lebens weiter zu belehren. Diese sogenannten Nachtschulen dienen also ebenfalls zum Ersatz für die höheren Volksschulen. Man pflegt daher auch in Demjenigen Unterricht zu ertheilen, was gerade an Ort und Stelle außer dem Gewöhnlichen der niederen Schule noch verlangt wird. Uebrigens könnten auch wohl die Abendstunden für diese Schule selbst da gewählt werden, wo die Kinder den Tag über durch häusliche Geschäfte abgehalten sind. Ob diese Einrichtung irgend wo vorkomme, wissen wir nicht, aber anrathen können wir sie nicht, weil der Schlaf die durch Arbeit ermüdeten Schüler dann gewiß eher heimsuchen würde, als daß sie lernten. Aber auch für jenen Fall ist die Abendzeit nicht günstig, denn gesetzt auch, es fehlte nicht an Munterkeit und Aufmerksamkeit, so verführt bekanntlich die Nacht die jungen Leute, wenn sie zusammen über die Straße ziehen, zu mancherlei Unfug, der weder von den Eltern, noch von der Polizei genug verhütet werden kann, wie bisher wirklich die Erfahrung gezeigt hat. — Eigentlich sollte jeder Hausvater des Abends die Seinigen angenehm und nützlich beschäftigen, und die Kinder zu häuslicher Eingezogenheit gewöhnen."

Eine Anmerkung zu diesem Aufsatze bringt noch Folgendes bei: „In dem Freimüthigen, Jahrbuch für die deutschen Volksschulen, 8ten Bandes 1stem Hefte (1828) spricht ein Aufsatz über diese Schule, die im Großherzogthume Baden unter dem Namen „Nachtschulen" vorhanden sind, ausführlich von dem zwar guten Zwecke, aber ihren unvermeidlichen Nachtheilen, unter der Aufschrift: Bringen die Realschulen als Nachtschulen mehr Nutzen oder Schaden? ꝛc. von Dr. W. Schwarz (dem Sohne des verstorbenen Geh. K.-R.). Es wird da gesagt: „Auf dem Lande und in kleineren Städten sind die Gewerb- oder Realschulen den Volksschullehrern in Nebenstunden übertragen; da werden sie in den Wintermonden Abends zwischen 6 und 8 Uhr mit den confirmirten Knaben bis zu ihrem 18ten Jahre wöchentlich 4 mal gehalten. — Außerdem bestehen für diese, wie für die confirmirten Mädchen bis zum 18ten Jahre noch die wohlthätigen Sonntagsschulen, welche den Zweck der fortgesetzten Volksschule als einer Vollendungsschule haben." — Der überwiegende Nachtheil jener Nachtschulen ist mit den triftigsten Gründen vor Augen gelegt. Wir verweisen auf diese Abh. zugleich auch in Betreff der Vorzüge, welche die Sonntags-Realschule hat, und wie sie zur Heiligung dieses Tages wahrhaft dienen kann, und dabei zur Sittlichkeit der Jugend. S. Dr. Fr. H. Chr. Schwarz: Die Schulen. Die verschiedenen Arten der Schulen, ihre inneren und äußeren Verhältnisse und ihre Bestimmung in dem Entwicklungsgange der Menschheit. Zur Vollständigkeit der Erziehungslehre. Leipzig, bei Göschen. 1832.

Probst Dr. Zerrenner in den beachtenswerthen Grundsätzen der Schulerziehung, der Schulkunde und Unterrichtswissenschaft für Schulaufseher, Lehrer und Lehrer-Bildungsanstalten. (2te verbesserte Aufl. Magdeburg. 1833.) unter dem Artikel: „Morgen- und Abendschulen" §. 105 S. 185 sagt: „Morgenschule ist der Abendschule weit vorzuziehen, weil die Kinder am Abend von der Arbeit erschöpft und müde sind, auch der Schulweg im Dunkeln zu allerlei bösen Streichen verleitet. — Abendschulen, in denen beide Geschlechter gemeinschaftlich unterrichtet werden, müssen nicht geduldet werden. Da jetzt bei dem verbesserten Leseunterrichte bei einem tüchtigen Lehrer jedes Kind in einem halben Jahre bei unausgesetztem Schulbesuche mechanisch fertig lesen lernen kann, so darf kein Kind, das noch nicht lesen kann,

in eine Morgen- oder Abendschule aufgenommen werden. Niemand sollte ein schulpflichtiges Kind in seinen Dienst und seine Arbeit nehmen dürfen, das nicht wenigstens die Morgen- oder Abendschule ordentlich besucht."

„Der Lectionsplan für eine solche Schule kann nicht anders als höchst einfach sein. Er ist etwa dieser: 3 Stunden Religion und Bibellesen, 3 Stunden Lesen im Kinderfreunde oder Lesebuche, wobei die nöthigen gemeinnützlichen Kenntnisse erworben werden müssen; 3 Stunden Schreiben — Schön- und Rechtschreiben; 3 Stunden Rechnen, zumal im Kopfe. Jeder Unterricht muß mit Gesang und Gebet anfangen und mit Gebet beschlossen werden. Dieß ist nöthig zur Erbauung und daneben zur Erlernung der Kirchenmelodie."

Harnisch in seinem trefflichen „Handbuche für das deutsche Volksschulwesen" (3te, ganz umgearbeitete Aufl. Breslau. 1839.) rechnet die Abend- und Morgenschulen, so wie die Sonntag-, Hirten- und Wanderschulen zu den Nachtschulen, welche unter gewissen Umständen hie und da zulässig sind. „Die Abendschulen, sagt er S. 538, sind theils auch für wenig beschulte confirmirte, theils aber auch für die Kinder, welche den ganzen Tag hindurch in Fabriken arbeiten, eingerichtet." Man lese über diesen Gegenstand „Beckedorf's Jahrbücher" Band 8 S. 161 und flg. — „Diese Abendschulen leisten in der Regel nicht viel, weil Schüler und Lehrer gewöhnlich schon am Abende etwas ermattet sind. Morgenschulen würden in dieser Rücksicht besser sein."

Abfragen gehört zu den Lehrformen, also zu dem Aeußern der Lehrmethode (S. Lehrform und Lehrmethode), heiße diese nun katechetische, heuristische, sokratische, entwickelnde, analytische, synthetische Methode (S. diese Artikel), oder wie sonst. Da nur abgefragt werden kann, was bereits im Schüler fertig vorhanden ist, so leuchtet ein, daß das Abfragen, streng genommen, nur beim Repetiren am Platze sei, gleichviel ob die Repetition sich in der Lehrstunde auf das eben vorher Gelehrte und Gelernte erstrecke, oder, wie beim Examiniren, auf Alles, was der gesammte Unterricht dem Schüler überhaupt gewährt hat. Im erstern Falle ist der Zweck des Abfragens ein ganz anderer als im letztern. Dort soll nämlich eine Verstärkung und Befestigung, und somit ein höherer Grad der Klarheit des eben Erworbenen, also dessen Vervollkommnung erzielt werden; hier sieht man davon gänzlich ab und will sich nur in Bekanntschaft mit den Kenntnissen und Fertigkeiten des Examinirten setzen. Dort ist also das Abfragen ein Theil des Lehrgeschäftes und der Lehrmethode, hier gar nicht, denn das eigentliche Examiniren ist kein Lehren. Ist dagegen die Frage (S. d. Artikel) so gestellt, daß nicht das bereits Erlernte, das fertige Produkt, wiederholt, sondern ein neues Produkt aus bloß vorhandenen Factoren erzeugt werden soll (das Kind weiß z. B. bloß, was Abweichung von der Wahrheit ist, und soll nun, durch die Frage des Lehrers angeregt, die vorsätzliche und böswillige Abweichung von der unvorsätzlichen und gutgemeinten unterscheiden, und jene als Lüge bezeichnen und betrachten lernen), so hört das eigentliche Abfragen auf, und das Fragen geht in das sogenannte Ablocken über, welches der betreffende Artikel näher erörtert. Ueber das Wie? des Abfragens s. Frage und Antwort*). D—r.

Abhärtung. Dieser Artikel gehört zunächst in die pädagogische Diätetik, von welcher er ein Theil ist, wird aber hier abgesondert verhandelt, weil er für Eltern, Lehrer und Erzieher überaus wichtig ist. Es versteht sich, daß an Abhärtung des Körpers zu denken ist, denn der bekannte Grundsatz: „curandum, ut sit mens sana in corpore sano" gilt auch umgekehrt gedacht. Auf beiderlei Weise müssen die, welche die Jugend pflegen, bilden und erziehen sollen, Sorge tragen; aber es liegt vor Allem dem Hause oder den Eltern ob, die körperliche Erziehung der Kinder nicht aus der Acht zu lassen, damit die intellectuelle und sittliche um so besser und sicherer gerathe. Lehrer und Erzieher müssen hierbei mit Rath und That zur Hülfe kommen. Doch zur Sache.

Bekanntlich setzt man den Körper oft widrigen Einflüssen aus, man kann aber durch Gewöhnung daran deren Eindruck schwächer oder erträglicher, ja ganz unschädlich machen. Es ist daher zur Erhaltung der Gesundheit nothwendig, sich an dergleichen Reize von Außen, denen man im Menschenleben täglich ausgesetzt ist, zu gewöhnen.

Dieß kann man aber nur durch eine zeitgemäße und vernünftige Abhärtung. Diese setzt uns in den Stand, künftig mancherlei Lebensbeschwerden unbeschadet der Gesundheit ertragen zu lernen, von Zufällen minder abhängig und unter allen Verhältnissen lebensrüstig zu sein. Sie beruht

1) auf Stärkung des innern Lebens und
2) auf gehörige Reaction gegen alle dem Leben ungünstige Einflüsse.

Daß der Organismus hinreichend erstarke, um sich aufrecht zu erhalten in sich, wenn die Außendinge feindlich auf ihn einwirken, ist die einzige wahre Aufgabe der Abhärtung. Manche Menschen sind ursprünglich und vermöge der Umstände ihrer Erzeugung bereits so lebenskräftig, daß das eben genannte zweite Princip der Abhärtung sogleich auf sie anwendbar ist. Andere müssen dazu durch günstige, stärkende Einflüsse besonders vorbereitet werden. Ernährung des Leibes durch einfache, verdauliche, kräftige, nahrhafte Kost, Aufenthalt in reiner, freier Luft, angemessene Körperbewegung bereiten zur Ertragung von Ungemach vor. Und wenn die Seele allen ihren Bestrebungen eine höhere Richtung vorzeichnet, und die Beziehung auf das Höchste zu fassen sich übt, wird sie stark, so daß kein Unfall sie aus ihrer Fassung bringen kann. Sind auf solche Weise dem Leben innere Stützpunkte gegeben, so mögen immer allmählig Mißverhältnisse einwirken, und man wird ihnen widerstehen können.

Allein man hüte sich, ein spartanisches Ideal, von dem nachher bei dem Geschichtlichen dieses Gegenstandes die Rede sein wird, zur Nachahmung zu wählen, vielmehr man bedenke wohl, daß Völker von höherer Cultur noch edlere und liberalere Staatszwecke haben, daß es ihnen nicht blos um die Bildung rüstiger, jedem Ungemach trotzender Krieger, mit Verachtung j.-

*) Diejenigen Artikel, welche mit D—r unterzeichnet sind, wurden nach Beneke'schen Grundsätzen abgefaßt. Ihr Verfasser ist der mit Geist und Leben wirkende Seminar-Director Dreßler in Budissin.

Die Redact.

des von Natur schwächlichen Körpers, zu thun sei, sondern daß jeder Geborne auf väterliche Sorgfalt gleichen Anspruch habe, und daß der Schwächliche ein eben so nützlicher Staatsbürger werden könne.

Körperabhärtung läßt sich indeß nicht mit der früheren Erziehung verbinden, und kann nur dann in ihrer vollen Bedeutung eintreten, wenn die Ausbildung des Organismus ganz oder großentheils vollendet ist.

Alles, was man bis zu dieser Periode thun darf, muß sich blos auf Vorübung beschränken, die desto größere Umsicht erheischt, je weniger das Individuum in Ausbildung und Alter vorgeschritten ist. — Man berufe sich doch ja nicht mehr auf die natürliche Abhärtung der Kinder geringer Stände und des Landmannes, die eine Folge der Unwissenheit, der Sorglosigkeit und oft des Mangels ist. Gerade dadurch läßt sich das Irrige der übelverstandenen Abhärtung beweisen: man weist wohl immer auf die starken, abgehärteten Bauern hin, die nur den kleinern Rest der Generation begreifen, welche durch Zufall und ein halbes Wunder der widersinnigen und naturwidrigen Behandlung ihres kindliches Alters entgangen sind, aber man erwähnt mit keinem Worte der Zahllosen, welche die Lehrzeit nicht überstanden, und in ein frühes Grab sanken. Auch glaube man doch ja nicht, daß Alle, oder auch nur der größte Theil derjenigen, die solche Abhärtungslehrjahre überleben, wirklich gesunde Kernmenschen seien. Aerzte, auch wohl Geistliche und Schullehrer, wissen das besser, Militairärzte, besonders die mit der Conscription beschäftigten, am besten, welche kaum glaubliche Zahl der jungen Dorfbewohner an unheilbaren Schwächen und Gebrechen leiden, die großentheils nur auf Rechnung einer unverständigen, auf vorzeitige Abhärtung zielenden Erziehung geschrieben werden können. Also noch einmal: Abhärtung im vollen Wortsinne läßt sich nur dann erst vornehmen, wenn die Organe durch zweckmäßige physische Erziehung völlig ausgebildet sind, und durch Beihülfe einer angemessenen Gymnastik den Grad von Gewandtheit, Regsamkeit, Biegsamkeit und Stärke erlangt haben, dessen sie bis dahin fähig sind. Früher begonnene Abhärtung würde diese Ausbildung stören, zurücksetzen, und jene selbst oft in der Folge ganz unmöglich machen. Was insbesondere die Gymnastik zur Abhärtung des Körpers vermag, wird unter dem Artikel „Gymnastik" ausführlich verhandelt werden.

„Den Anfang in der Abhärtung mache man damit, daß man dasjenige verbannt, was blos den Sinnen schmeichelt, ohne wirklich zu stärken, z. B. Leckereien, weiches Lager, feine Bekleidung. Kinder über die zwei bis drei Lebensjahre hinaus, so auch kräftige, gesunde Menschen sollen gar nicht in Federbetten liegen, sondern auf Strohsack und Matratze mit leichten Decken versehen. Denn weil bei jungen Leuten das Blut noch in voller irritabler Kraft, die plastische Function im Uebergewicht, deshalb auch die Erzeugung der Wärme viel stärker ist als bei Erwachsenen, wird ihnen zu warme Bedeckung, welche die Ableitung der überflüssigen inneren Wärme verhindert, sehr lästig und erregt ihnen sowohl in der Haut, als auch in den inneren Theilen des Körpers widrige und störende Gefühle. Sehr oft bleiben Kinder, welche in Betten und Zimmern zu warm gehalten werden, schwächlich und zart, überhaupt dürftig in der körperlichen Bildung, im Gliederbau, Muskel- und Knochensystem, denn die Wärme befördert die Functionen der Absonderungen und Auflösung, ist aber der Präcipitation und dem Ansatze der festen Stoffe zum Behufe der organischen Plastik, folglich der Tendenz des Schlafes entgegen." So lehrt Dr. G. Fr. Chr. Greiner im 2ten Bande seiner vortrefflichen, auch für Geistliche und Schullehrer lesenswerthen Schrift: „Der Arzt im Menschen, oder die Heilkraft der Natur. Ein Versuch zur wissenschaftlichen Darstellung und zu einer Anleitung zur praktischen Benutzung derselben." Altenburg, Schnuphase'sche Buchhandlung. 1829. S. 305 flg. — In Ansehung der für die frühere Jugend zu wählenden Nahrungsmittel sagt er S. 320 flg.: „Für die Periode der Kindheit und der früheren Jugend, bis der Körper zu einiger Festigkeit und Vollständigkeit ausgebildet ist, muß eine milde, einfache Nahrung, so viel als möglich ohne alle reizende Beimischung, als die zweckmäßigste ausgewählt werden." — „In Ansehung der Quantität der Speisen und Getränke erfordert die Kleinheit des kindlichen Magens, daß sie nur wenig auf einmal, aber, da die Verdauung bei Kindern schnell vor sich geht und das Bedürfniß des Nahrungsstoffes zur fortschreitenden körperlichen Bildung überwiegend ist, recht oft wiederholt Nahrung bekommen." — „Solche Personen, welche sich den Wissenschaften widmen, müssen ihre Nahrung dem Bedürfnisse und dem Verhältnisse der Consumtion gemäß einrichten; sie muß einfach, leicht verdaulich, nicht zu fett, nicht concentrirt nahrhaft sein, der Genuß derselben überhaupt sehr mäßig und die Zeit desselben so eingerichtet sein, daß die Verdauung nicht mit den Arbeitsstunden zusammenfällt und ein Geschäft das andere erschwert." — „Das Getränk sollte bei jungen Leuten kein anderes, als das seinem eigentlichen Zwecke bestimmte sein, nämlich einfaches Wasser." S. 322. Dieses und noch vieles Andere, was in gedachter Schrift in Beziehung auf Schlaf, Nahrung und Getränk und den Luftgenuß (S. 329) gesagt wird, ist zwar nicht neu, aber so tief aus der Natur und dem Wesen des menschlichen Lebens geschöpft, daß es alle Aufmerksamkeit und daher auch vom Lehrer der Schule beachtet zu werden verdient.

Hierbei kann der Verf. dieses Artikels nicht umhin, hinzuweisen auf das 2te Bändchen der vom Dr. Harnisch unter dem Titel: „Frisches und Firnes zu Rath und That" herausgegebenen Schrift. Es führt den besondern Titel:

Der gesunde Schullehrer. Ein Wort für die, welche es bleiben, und für die, welche es werden wollen. Eisleben, Reichardt. 1834. (9 Gr.)

Dieses Schriftchen verbreitet sich insonderheit über den Gebrauch des kalten Wassers für die Gesundheit. Hiernächst führe man für die Jugend Umstände herbei, welche dem Leben wirklich ungünstig sind, aber a) im richtigen Verhältnisse zur bestehenden Kraft des Organismus, b) mit vorsichtiger allmähliger Steigerung, c) in angemessener Abwechselung mit günstigeren Einflüssen, d) unter kräftiger Gegenwirkung des Organismus. So mag man den Knaben allmählig leichter, aber gleichmäßig gekleidet, und immer länger in Sturm und Regen schicken; doch muß er dabei durch kräftige Bewegung von innen heraus der Kälte und Feuchtigkeit entgegenarbeiten, und dann wieder in trock-

ner Bekleidung und mäßiger Wärme sich Erholung gönnen; man mag ihn hungern, wachen und sich abmühen lassen, aber man muß dabei Heiterkeit und Frohsinn in ihm erhalten, und Gedanken in ihm wecken, die ihn beleben und durchglühen; man muß seinen Willen brechen, seine Wünsche versagen, Uebel ihm zufügen und fremdes Leiden ihn beobachten lassen, aber es muß darin die Erfüllung eines höheren Gesetzes, dem seine Vernunft sich unterwirft, ihm klar werden, und in milderer Behandlung muß dann sein Gemüth wieder erwarmen. So gelangt man dahin, daß den Dingen außer uns und den Zufälligkeiten im Menschenleben ihre Macht genommen wird, und unter feindlichen Einflüssen der Mensch sich doch männlich behauptet.

Verderblich bleibt dagegen immer jenes unzarte Eingreifen in den zarten Kinderorganismus, wo man ihm nur Entbehrungen und Mühseligkeiten aufbürdet; dadurch wird entweder die lebendige Kraft mit einemmal zerknickt, und das Leben verkümmert, oder der Organismus verfällt in rohe Härte und Störrigkeit, büßt die Feinheit der Sinne und der Empfindung ein, und wird alles frei entgegen wirkenden Lebens verlustig.

Dessen ungeachtet muß auch der zweck- und zeitgemäß abgehärtete Mensch, um gesund zu bleiben und lange zu leben, in seinem geistigen und körperlichen Benehmen eine große Ordnung und Mäßigung beobachten, und allen inneren und äußeren Feinden seiner Gesundheit muthig die Stirn bieten.

Doch nun Etwas Geschichtliches in Bezug auf den eben verhandelten Gegenstand.

Die Griechen reden von der Abhärtung der Scythen, wornach diese nackend in der Kälte aushalten konnten, als Muster für die Gewöhnung der Kinder. Die Scythen sind bei den ältern Völkern, welche im Norden vom kaspischen Meere und noch weiter östlich bis zum schwarzen Meere und nach Europa hin wohnten, ein ziemlich unbestimmter Name. Verschiedene Völker sind unter denselben begriffen, wilde und civilisirte; es kommen auch Weise unter ihnen vor, wie Abaris und Anacharsis. — Bei den Aegyptiern wurden die Knaben selbst gegen die heißen Sonnenstrahlen abgehärtet. Sie gingen nicht nur barfuß und fast durchaus nackend, sondern mit geschorenem Haupte. Ueberhaupt wurde die Jugend physisch und moralisch in strenger Einfachheit, Einförmigkeit und Anspruchlosigkeit erzogen. — Damit es bei der spartanischen Jugend unter den Griechen nicht zur Verweichlichung komme, so wurde dieselbe vom Frühesten an so an Abhärtung gewöhnt, daß ein Ruheleben dem spartanischen Bürger unerträglich und Krieg sein Element wurde. Ueberhaupt wurde auf die Erziehung, weil sie für die erste Grundlage des Staates selbst galt, die größte Sorgfalt verwendet, und das Jugendleben nach den bestimmtesten Vorschriften geregelt und gebildet, damit es körperlich und geistig sich der dauerndsten Gesundheit erfreue; denn Lycurg, jener weise Gesetzgeber der Spartaner, hielt es für ganz unvernünftig, daß man auf die Kinder weniger Sorgfalt verwende, als auf Veredlung der Race bei Pferden und Hunden. Bis zum siebenten Jahre fiel die Erziehung den Eltern, besonders den Müttern, anheim. Mit dem siebenten Jahre begann die öffentliche Erziehung der Knaben. Die jungen Leute mußten mit dem Eintritte in diese Erziehung barfuß gehen, der Kopf wurde ihnen geschoren und sie erhielten eine Art Mütze, sie gingen leicht gekleidet, ihren rothen Chiton (Unterkleid) vertauschten sie, wenn sie 12 Jahre alt waren, mit einem Mantel, der Jedem wenigstens Ein Jahr halten mußte; in diesen auch die Hände eingewickelt ging der Jüngling einher, gesenkten Blickes, in jungfräulicher Züchtigkeit, während sie an den Jungfrauen selbst vermißt wurde. Das Essen war sehr sparsam zugemessen und nur mager zubereitet, um die Jugend schon früh an Hunger und Ausdauer im Kriege zu gewöhnen, und zu vermeiden, daß sie sich zu sehr mit Speise überfülle, was nicht nur den schlanken Wuchs hemme, sondern auch körperliche und geistige Trägheit zur Folge habe. Die schwarze Suppe war dabei ein althergebrachtes Hauptgericht und bestand aus Brod von Gerstengraupen. Die Jugend durfte blos bis zu einer bescheidenen Munterkeit trinken und sich gesetzlich in der nächtlichen Finsterniß keiner Laterne bedienen, sondern mußte im Finstern eben so wie im Hellen gehen lernen. Dies sollte zugleich auch dazu dienen, sie furchtlos zu machen. Um die Jugend gegen Uebermaß im Essen zu verwahren, soll sogar alle zehn Tage eine Untersuchung ihres Wuchses vorgenommen worden sein. War einer dicker, als er nach dem umgelegten Maaße sein sollte, so wurde er gegeißelt, und Nauklides, der Sohn des Polybiades, sollte sogar wegen seiner Fettigkeit aus seinem Vaterlande verwiesen werden.

Der wichtigste Gegenstand der physischen Erziehung während des Knaben- und Jünglingsalters war überhaupt die Ausbildung des Körpers (Gymnastik), welche durch Laufen, Springen, Werfen des Diskus, Ringen, den Faustkampf und das Pancratium (eine aus dem Ringen und Faustkampfe zusammengesetzte Uebung) bewirkt wurde. Diese Uebungen geschahen in besonderen Gebäuden, welche bekanntlich Gymnasien hießen, und zwar nackend. Außer der Gymnastik gehörte noch zur physischen Bildung die Tactik und Orchestik. Jene begriff den Unterricht in allen, zum Kriege nöthigen körperlichen Fertigkeiten, letztere den Unterricht in der Tanzkunst. Merkwürdig ist die jährliche Geißelung der Knaben am Feste der Artemis Orthia (Diamastigosis — Geißelung), welche darin bestand, daß die Knaben vor dem Altare dieser Göttin einen ganzen Tag bis aufs Blut, ja bis zum Tode gepeitscht wurden, indem die Priesterin der Göttin genau über die strenge Befolgung der blutigen Vorschrift wachte. Die Absicht dieses Gebrauchs war unstreitig, die Knaben dadurch gegen körperlichen Schmerz abzuhärten. Wer über die eben verhandelten Gegenstände, die physische Erziehung und namentlich Abhärtung der spartanischen Jugend betreffend, Ausführlicheres lesen will, der findet dergleichen in

Schwarz, Dr. Fr. H. Chr.: Erziehungslehre. 1ster Band. 1ste Abtheil. Geschichte der Erziehung. 2te, umgearbeitete Aufl. Leipzig. 1829, von S. 282 an und flg.

und in

Cramer, Dr. Fr.: Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. 1ster Band. (Elberfeld, bei Becker. 1832.) S. 170 flg.

Unter den alten Deutschen erfreute sich der Jüngling der Gefahren und Anstrengungen nicht nur auf der Jagd, sondern auch seiner Gewandtheit, die keine Gefahr scheute, wenn er zwischen den mit ihren Spitzen

drohenden Spießen nackend tanzte und sprang. Das war also die Gymnastik bei den alten Deutschen und ihre älteste Turnkunst, die sie abhärten und kräftigen sollte. Heinrich der Finkler, deutscher Kaiser seit 919, gab zuerst dem wilden Treiben der Deutschen eine geordnete Form durch geregelte Ritterspiele, woraus die Turniere hervorgingen, die aber in Frankreich zuerst ihre Ausbildung fanden. Jene Spiele des deutschen adeligen Knaben, worin er mit seinen Gespielen um die Burg her Jagd und Krieg nachahmte, wurden nun in eine Art gymnastischer Spiele, schulmäßig und bei öffentlichen Unterhaltungen, verwandelt. Die herkömmlichen Kämpfe der Gottesurtheile (Ordalien) gingen nun in die Ehrensache des Adels über, in die Duelle. Die Knabenspiele waren Vorspiele des mannhaften Lebens und ritterlichen Treibens, wobei der Hausherr nicht unterließ, die Rittertugend zu erheben; und nicht selten fachte auch ein Harfner eine edle Gluth des Knaben an, ehe sein Körper noch abgehärtet und zu Thaten gereift war. So erwuchs das fromme Gemüth mit oft schwärmerischem Heldentriebe, bei starker Leibeskraft, auf der Burg, auf welcher ein guter Geist waltete, besonders durch eine gebildetere Frau, und konnte die Zeit seiner Abenteuer kaum erwarten.

Unter den Pädagogikern neuerer Zeit war es der berühmte Engländer, John Locke, der den Grundsatz der Alten, eben den, welchen die Lykurgische Gesetzgebung so bestimmt ausgesprochen hatte: „Eine gesunde Seele in einem gesunden Körper" den Neueren ausdrücklich angab. In seinem Buche: „Ueber Erziehung der Kinder," das im Jahre 1693 erschien und mehrfache Ausgaben und Uebersetzungen aus dem Englischen in das Französische und Deutsche erlebte, handelt der erste Artikel von der physischen Erziehung. Hierbei wird die Abhärtung empfohlen, nur etwas zu stark.

Nach Locke's Zeit hat sich die pädagogische Diätetik und Gymnastik oft und viel über Abhärtung der Jugend ausgesprochen, jedoch nur immer der obengenannten zeitgemäßen und vernünftigen das Wort geredet. Und weil man von Seiten der gelehrten Schulen, aber auch der Volksschulen bis auf die neueste Zeit herauf die physische Kraft der Jugend oder das Corpus sanum in mente sana zu wenig berücksichtigte, vielmehr durch zu viele Arbeiten für die Schule und in der Schule das Siechwerden des jugendlichen Körpers und eine frühzeitige Abgespanntheit erzeugte, so entstand in jüngster Zeit ein besonderer Kampf, wozu folgender Aufsatz des Dr. Lorinser die Veranlassung gab:

Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen, von Dr. C. J. L., königl. Regierungs- und Medizinalrath in Oppeln; besonders abgedruckt aus der medicinischen Zeitung des Vereins für Heilkunde in Preußen. Berlin, bei Enslin. (2 Gr.)

Die Ansichten, welche der Verfasser hier aufstellt, sind mit einem edlen Eifer für das Wohl der Menschheit, mit einer allseitigen und geistreichen Auffassung, mit eindringendem Scharfblicke und mit Leben durchdrungen.

Lorinser beginnt mit den Sätzen: „Einer der ersten und wichtigsten Gegenstände der öffentlichen Gesundheitspflege sollte unstreitig die zweckmäßige körperliche Erziehung der Jugend sein, vorzüglich in den Schulen, welche ganz der Aufsicht und Leitung des Staats unterworfen sind. In neuerer Zeit hat aber die Schule, ungeachtet, der vielfach mit ihr vorgenommenen Experimente und Verwandlungen, von der ärztlichen Beurtheilung sich so unabhängig gemacht, und die Hygieine hat deshalb hinwiederum auf jene so wenig geachtet, daß es durchaus nicht überflüssig scheint, die Ausbildung des jugendlichen Geistes und Körpers, wie sie gegenwärtig in den meisten deutschen Gymnasien betrieben wird, vom Standpunkte der Medicin zu betrachten, wenn auch für's Erste damit ein großer Dank nicht zu verdienen wäre."

Der wackere Lorinser stach in ein Wespennest und scheuchte vor andern die Directoren der gedachten Schulen gegen sich auf, wie eine Menge (16) von Schriften beweist, welche im „Literarischen Wochenblatte für Volkslehrer in Kirche und Schule." Grimma, im Verlags-Comptoir. Jahrg. 1837, No. 45 und 46 verzeichnet sind und die Allg. Liter. Zeit. 1837, No. 74 — 76. Fortsetzung in den Ergänzbl. No. 45 — 48 ausführlich beurtheilt hat.

Zum Schluß dieses Aufsatzes, der einen Gegenstand der pädagogischen Diätetik und Gymnastik betrifft, werde noch eine Schrift genannt, die zwar zunächst den Geistlichen und Seelsorger im Auge hat, aber auch für den Schullehrer, zumal den auf dem Lande wirkenden, viel Interessantes enthält:

Schreger, Dr. C. H. Th. (†): Handbuch der Pastoraltheologie für christl. Seelsorger. Halle, bei Hemmerde. 2te verb. Aufl. 1832.

Ablocken. — Bei allem Fragen des Lehrers kommt es darauf an, ob das Verlangte entweder bereits fertig in der Seele des Schülers liegt, oder ob blos die Elemente dazu vorhanden sind, d. i., das beabsichtigte Product (die Antwort) blos in Factoren vorbereitet da ist. (S. Abfragen). Im ersten Falle trifft die Frage das Fertige und weckt es blos zum Bewußtsein, im letztern dagegen die Factoren und erregt sie so, daß sie, nach den Gesetzen der psychischen Entwickelung, daß bezweckte Product geben müssen, — ein Geschäft, das also sicher mißlingen wird, wenn der Lehrer diese Gesetze entweder nicht kennt, oder sich in deren Benutzung vergreift. (S. Bildungsgesetze). Alles Unterrichten, wodurch etwas Neues aus dem bereits in der Seele des Schülers Vorhandenen erzeugt wird, ist demnach gewissermaßen ein Ablocken, mag der Lehrer nun dabei fragen oder im Zusammenhang fortsprechen; denn nicht auf das Aeußere, die Lehrform, kommt es dabei an, sondern auf das Innere, den psychischen Vorgang, und dieser erfolgt jederzeit sicher, wenn nur die Anregung rechter Art ist. Da indeß im Jugendunterrichte, so wie überhaupt bei der Unterweisung derer, die in der Geistesentwickelung noch wenig vorgeschritten sind, jene Anregung schwerlich ihren Zweck glücklich erreichen möchte, wenn der Lehrer blos akroamatisch (S. d. Art.) verfahren wollte, so muß er die Frage zu Hilfe nehmen, und so hat es seinen guten Grund, daß der didaktische Sprachgebrauch vorzugsweise das Erzeugen der bezweckten Producte mittelst der Fragelehrform ein Ablocken nennt. Ein solches Ablocken ist aber auch, bei Lichte besehen, das entwickelnde heuristische, katechetische, sokratische ꝛc. Lehrverfahren, denn in ihnen allen liegt dasselbe Erzeugen der beabsichtigten Producte aus den bloßen Factoren zum Grunde,

und nur die Außenseite, das Nebenwerk ist bei jedem derselben, obschon nicht immer wesentlich, verschieden. Ueberhaupt herrscht in Bezug auf diese Lehrthätigkeiten (s. die betreff. Art.) noch eine große Sprach- und Begriffsverwirrung unter den Pädagogen, die nur dadurch gehoben werden kann, daß wir streng das Aeußere vom Innern, das sinnliche vom geistigen Geschehen unterscheiden und bei jeder Lehrweise fragen: was wird und soll in der Seele des Schülers vorgehen, und durch welche äußeren Einwirkungen haben wir jenen innern Vorgang zu vermitteln? Dringen wir so zur Einfachheit der Natur, von der Schaale der Worte zum innern Kern vor, so werden wir nicht mehr, wie bisher, (meist durch die Sprache verführt) im Finstern tappen. In der geistigen Welt ist es, wie in der sinnlichen; in beiden ist ja alles Geschehen entweder ein Werden des Spätern aus dem Frühern, der Wirkung aus der Ursache, oder ein solches, wo nichts Eigentliches wird oder entsteht, sondern nur das schon Gewordene sich von Neuem kund thut. Oder ist der Wind ein neues Werden der Luft, das am Morgen hervorbrechende Tageslicht ein neues Werden des Lichts ꝛc.? Hieraus ergibt sich ferner sehr leicht, wo und wie weit das Ablocken Statt finden könne, wo und wie weit nicht. Wo nämlich die Factoren fehlen oder, wenn sie da sind, nicht zur Anregung und Thätigkeit gebracht werden können, da kann blos gegeben und das Gegebene wieder abgefragt werden, also z. B. bei allen rein positiven Dingen, wie in der Geschichte (der äußern, denn die Geschichte hat auch eine innere Seite), der Geographie, der Naturbeschreibung, der positiven Religionslehre ꝛc.; nicht minder aber auch da, wo die bisherige Seelenentwicklung noch nicht so weit vorgeschritten ist, daß die sonst von selbst entstehenden Factoren hätten zum Dasein gelangen können. Wo ferner die Factoren so unbewußt vorhanden, daß sie so gut wie gar nicht da sind, und durch keine Anregung jetzt zum Bewußtsein gebracht werden können, wie in großer Zerstreuung, Verlegenheit, Angst ꝛc., da lassen sich ihnen auch keine Producte abgewinnen, und der Lehrer muß, um nicht unnütz Zeit zu verlieren, das Ablocken mit dem Hingeben vertauschen, oder den Schüler zur Erlangung der rechten Stimmung sonst wie in den Stand setzen. Ueber das Wie? des Ablockens ist also kaum noch etwas Besonderes zu sagen; doch sehe man die Art. Frage, Antwort und besonders Aufmerksamkeit.

D — r.

Wenn das Vorhergehende, mit besonderer Rücksicht auf Grundsätze des würdigen Dr. Beneke bearbeitet erscheint, so werde hier noch beigefügt, was ein anderer hochgeachteter Pädagog und Schulmann, Dr. Harnisch, in s. „Handbuch für das deutsche Volksschulwesen ꝛc." (3te Auflage 1839) §. 28. S. 103 fgg. in Betreff des „Ablockens" mittheilt:

„Das Ablocken — Fragen — oder die erotematische Lehrform besteht darin, daß der Lehrer den Schüler durch unvollendete Sätze, welche in ihrer Form die Aufforderung zur Vollendung enthalten, dazu veranlaßt, daß er eine Erkenntniß mittelst der Erinnerungskraft hervorlangt, oder mittelst der schaffenden Denkkraft neu erzeugt. Von dieser Lehrthätigkeit unterscheidet sich das prüfende Fragen (Examiniren) seinem Zwecke nach, wenn es gleich in der Form mit demselben verwandt ist. Der Prüfende (Examinator), welcher sich der Frage bedient, will wissen, was der Prüfling (Examinandus) weiß, oder welche Kenntnisse, Denkanlagen und Denkfertigkeiten er hat. Will er ein gerechter Prüfer sein, so muß er dem Prüflinge so viel Gelegenheit, als irgend thunlich ist, geben, um seine Kenntnisse darzulegen, wobei alle Engherzigkeit, die nur Kenntnisse nach eigenem Geschmack will, zu vermeiden ist. Der Prüfer hat alles Eingehen in die Belehrung sorgfältig zu vermeiden, und wenn er glaubt, sie sei nothwendig, damit der Prüfling seine Kenntnisse desto besser ablegen könne, sie so kurz als möglich zu geben. — Das Ablocken kann sich an zwei Kräfte richten, an die Erinnerungskraft und an die schaffende Denkkraft. Das Ablocken, das sich an die Erinnerungskraft richtet, heißt Wiederholen (Repetiren) und hat weniger zum Zweck das Neuschaffen der Kenntnisse, als das Befestigen, Sichten, Verdeutlichen und Vervielseitigen derselben. Das Ablocken, welches sich an die Denkkraft richtet, hat den Zweck, neue Kenntnisse zu erzeugen, und dabei gelegentlich auch Irrthümer zu zerstören und Unbestimmtheiten aufzuheben. Diese letztere Lehrthätigkeit, die wir, im Gegensatze des Wiederholens, ein Anreizen nennen können, wird von Vielen, doch ganz unpassend, entweder Sokratisiren oder Katechisiren genannt. Der Ausdruck „Katechisiren" ist ganz unpassend, weil derselbe in früheren Zeiten nur von dem vorbereitenden Unterrichte im Christenthume gebraucht wurde, der eine gemischte Form hatte. Der Ausdruck „Sokratisiren" ist für das Anreizen, streng genommen, auch nicht passend, indem die Lehrform des Sokrates eine andere war, als die, welche wir heut zu Tage mit dem Namen Sokratisiren bezeichnen."

Indeß, wer aus Plato oder Xenophon die Fragweise des Sokrates genauer kennt, der wird wohl nicht läugnen, daß seine Kunst (er nannte sie bekanntlich die geistige Hebammenkunst — Mäeutik) recht passend mit dem Namen der „ablockenden" belegt werden kann. Er ging von der anerkanntesten Wahrheit aus und führte dadurch zu unbekannten über; er lockte das Erkannte und Bekannte, was in der Erinnerung war, ab, und schaffte Neues mit Hilfe der Denkkraft. Mehr über die sokratische Ablockungskunst findet sich in Dr. Cramer's „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts ꝛc." 2ter Bd. S. 216 fgg. Auch findet sich manches hierher zu Beziehende in den an einem andern Orte zu nennenden „Lehrbüchern der Katechetik" von Müller, Carstensen, Thierbach, Hirscher u. A.

Abraham. Mit diesem, dem Stammvater des Offenbarungsvolkes, der Israeliten, beginnt die eigentliche Geschichte des Gottesreichs auf Erden, und man kann von ihm sagen, daß er in seinem Hause Kirche und Schule zugleich bildete, indem er die zu seiner Familie gehörenden Glieder zur Erkenntniß und Verehrung des einzigen wahren Gottes führte. Insofern ist er auch ein wichtiger Gegenstand, der vor andern in die Geschichte der Menschenerziehung gehört.

„Die Lebenszeit Abrahams darf nicht über 1800 vor Chr. hinaufgerückt werden," sagt Dr. Winer im „Biblischen Realwörterbuch" (2te Auflage 1833.) S. 17 unten in der Anmerkung. Er war ein Sohn Thera's, eines Mesopotamiers (und der Adna nach orientalischer Sage), und wanderte aus Ur Chasdim nach des Vaters Tode in Kanaan ein. Wo je-

nes Ur gelegen; ob es zu den Ländern der frühesten Bildung gehörte; ob dort die Erkenntniß des einzigen wahren Gottes einheimisch gewesen: wer will diese Fragen bestimmt beantworten? Genug, Abraham brachte den Glauben an Gott und die Gottesverehrung mit, und wenn auf die Sagen dortiger Völker etwas zu geben ist, so sind noch Trümmer von Tempeln zu sehen, welche von Abraham selbst für den Monotheismus gegen den Sabäismus errichtet worden sind. Die heilige Urkunde erzählt von ihm, daß er durch göttliche Offenbarungen als Nachkomme des Sem *) ausgezeichnet worden, daß ihn der Allmächtige berufen habe, vor ihm zu wandeln, und daß durch ihn alle Völker, alle Nachkommen, gesegnet werden sollten. Seine Familie wurde als Gott angehörig betrachtet; die Beschneidung, welche er bei derselben einführte, sollte hieran erinnern. Abraham war daher der Vater, Fürst, Priester und Lehrer der Seinigen, und selbst ein Muster des frömmsten Vertrauens, suchte er die Verehrung Jehova's zum bleibenden Erbtheile seines Stammes zu machen. Er führte meist ein Nomadenleben, aber er wählte auch manchmal einen bleibenden Aufenthalt und pflanzte Bäume. Seine Reichthümer, besonders an Vieh und Hausgesinde, vermehrten sich so sehr, daß er auch als Fürst (Emir) in großem Ansehen stand, und sich als Kriegsheld zeigte. In seiner Familie hatte er ein unumschränktes Recht. Seinen Sohn Ismael schickte er mit dessen Mutter, der Sclavin Hagar, weg; seinen Sohn Isaak, den einzigen, welchen ihm sein Weib Sarah geboren, war er sogar im Begriff zu opfern, welches aber nicht zur Ausführung kam. Wie man auch über dieses Factum denken mag, in dem Nexus der Patriarchengeschichte deutet es ohnstreitig auf zweierlei, theils soll es die fromme Resignation, den thätigen Glauben in höchster Potenz veranschaulichen, theils ist damit zugleich das göttliche Verbot der Menschenopfer ausgesprochen.

Es wurde für Abrahams Stamm Gesetz, sich nicht mit andern Völkern zu vermischen; Isaak erhielt sein Weib aus dem Stamme, von welchem Abraham war, desgleichen dessen Sohn, Jacob (Israel), dem das Recht der Erstgeburt gegeben war. Dieser letzte hatte zwei Weiber, und von diesen und den Sklavinnen zwölf Söhne. Einer der jüngsten derselben, Joseph, wurde durch die Gewaltthätigkeit seiner Brüder nach Aegypten verkauft, erhielt dort große Würden, und zog nun seinen ganzen Stamm in dieses Land. 1. Mos. 11, 27 — 50. Abraham aber blieb das Ideal aller Größe und Frömmigkeit in seinem erfahrungsreichen Patriarchenleben; er glänzt als Vorbild, und nicht blos für seine Nachkommen, aus dem grauen Alterthume hervor. S. Schwarz, Fr. Hr. Chr. Dr.: „Erziehungslehre." 1. Bds. 1ste Abth. 2te Aufl. Seite 165 f. Hier wird zugleich das Patriarchenleben geschildert und Seite 168 gesagt:

„Das Patriarchenleben und in demselben Abraham, stand den Israeliten als ein herrliches Bild der Vorzeit immer vor Augen, und jeder Vater, der seinen Sohn fromm erzog, deutete ihm auf diesen Gottesmann hin. Die Idylle der patriarchalischen Familie wirkt ohnehin schon auf das Gemüth des Kindes, wie viel mehr auf das Volk, welches in derselben seinen Stammvater erblickt. Einer der tiefsten Kenner des alten Morgenlandes (Herder) mag uns in diesen Kreis führen. „Lassen wir uns, da wir von einem Hirtenvolke reden, unter diesem Baume nieder! Wir wollen denken, daß es Abrahams Terebinthe zu Mamre sei. — Der Stammvater steht gleichsam als Symbol des ganzen Bundes da. In die Fremde muß er, sein väterliches Haus verlassen, und mit der Pilgrimschaft in einem schlechten Lande vorlieb nehmen. Lange wartet er auf die Verheißung und sieht sie nie; da er in Isaak endlich die Erstlinge davon empfängt, muß er diese auch opfern. Sehen Sie das Alles als Symbol an, wie es mit seinem Gott verbündeten Volke sein sollte. Freundschaft Gottes sollte der Zweck ihrer Erwählung sein, aber eine aufopfernde, schwere Freundschaft. Die Tugend, zu der Abraham erzogen ward, ist eine nicht in die Augen fallende, eine verkannte und verschwiegene, aber desto edlere und schönere Tugend. Sie heißt — Vertrauen zu ihm auch über die widrigste und fernste Zukunft, Glaube. Ein Held im Glauben, d. i., in einfältiger Größe der Seele, in Vertraulichkeit des Herzens mit dem reinsten Wesen — das war Abraham. Das sollte sein Volk sein; und ein Held der Art ist eine höhere Stufe des menschlichen Geistes, als ein Held mit der Faust, oder mit politischer List." S. Herders „Geist der hebräischen Poesie." 3te Aufl. von Justi. 1825. S. 254. 260.

Krummacher, Fr. A. in den lehr- und sinnreichen „Paragraphen zu der heiligen Geschichte." (Berlin, 1818) sagt S. 161 in Bezug auf Abraham:

„Die Geschichte dieses Mannes ist in hoher Einfalt, aber auch mit kühnem Zutrauen und großen Forderungen der Nachwelt überliefert. So wenig ein Neuseeländer einen Keppler und Newton faßt, eben so wenig wird ein vernünftelnder Weltmensch diesen hohen Mann Gottes fassen, von dessen Namen noch jetzt der Orient wiederhallt, und dessen dem trugvollen Islamismus, wenn auch in noch so kleinem Maaße, beigemischter Geist dieses schwankende Religionsgebäude allein so lange noch erhalten konnte. Abraham ist der Herold der Urwelt und der alten heiligen Geschichte, ein Vertrauter der Gottheit, dessen Seherblick bis auf den Tag der Zukunft des Weltheilandes reichte."

„Wer vermag sich so viele Jahrtausende in die Zeit und Geschichte des Urvaters zurück zu versetzen! — O, so hüte sich der Neuling, seine Zeit in jene zu verpflanzen, und sich einen Abraham nach eigenem Ebenbilde zu modeln, und so dieses große und helle Gestirn der dunkeln Vorwelt zu zerstören."

„Die Geschichte Abrahams beginnt majestätisch und groß mit einem Worte des Herrn, Gebot und Verheißung, wie jedes göttliche Wort enthaltend. Das Gebot ward von ihm, so auch der verheißene Segen an ihm und durch ihn erfüllt."

*) 1. Mos. 11, 10 fgg. 12—25, 7. wo gesagt wird, daß er in einem ruhigen Alter von 175 Jahren gestorben sei. Hierbei ist zu bemerken, daß die Schriftforscher und Archäologen der neuesten Zeit, besonders Dr. Hensler, mit der höchsten Wahrscheinlichkeit dargethan, daß die Jahre der Alten bis auf Abraham nur 3 Monate, nachher 8 Monate, und erst nach Joseph 12 Monate enthielten. Eine Tradition im Talmud läßt den Sem eine Schule stiften, worin hauptsächlich die Einheit Gottes gelehrt worden; sein Urenkel Eber habe sie fortgesetzt, und noch Isaak habe dort Unterricht erhalten, bei Sem und Eber, da ihn Abraham, nachdem er vom Berge Morijah gekommen, zu ihnen geschickt; ja noch Jacob sei auf seiner Flucht vor Esau dahin gegangen und habe sich, bevor er zu Laban gekommen, 14 Jahre daselbst aufgehalten.

„Abraham ward der Adam eines neuen Menschengeschlechts; oder auch dessen Noah, Retter und Tröster, im höheren geistigen Sinne. Geistig sollten durch ihn alle Geschlechter auf Erden gesegnet werden. So war er der Liebling Gottes und ohne Zweifel das Vorbild und der Herrlichste der Menschen, bis auf den unendlich Herrlichern, der vor ihm war und nach ihm erschien. Was Abraham war in dieser Hinsicht, das wurde er durch das, was in dem sterblichen Menschen das Höchste ist nach dem Verlust des Schauens, und welches sicherlich zum Schauen führt, ja selbst auf Erden dahin verklären kann, — er wurde es durch den Glauben. Als Vorbild und Muster des Glaubens wird er von Jesus Christus selbst, und überall im neuen Bunde gepriesen. Mit Recht gebührt ihm der Ehrenname des Vaters der Gläubigen."

Mit großer Aufmerksamkeit verdient auch gelesen zu werden, was der selige Kanzler A. H. Niemeyer in der „Charakteristik der Bibel" im 2ten Th. von Abraham, dem Vater und Erzieher vieler Völker sagt und wie er ihn gegen so manche vorgebrachte Einwürfe rechtfertigt. Befremdlich aber ist es, daß Cramer in seiner „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts" den ältesten und ruhmvollen Erzieher der Menschheit gleichsam nur mit dem Finger berührt, indem er im ersten Theile Seite 99 anführt, „daß in der Geschichte Abrahams das Verhältniß der Israeliten zu Jehova am reinsten hervortritt;" dagegen hat der selige Schwarz am oben angeführten Orte die Hauptmomente seiner Geschichte genauer bezeichnet.

Abrichten, Abrichtung. — Diese Ausdrücke bezeichnen eine Art und Weise der Erziehung, die von der Weise, wie man Thiere erzieht, auf den Menschen übergetragen ist. Sonst und ehe die philanthropistische Erziehungsweise in Aufnahme kam, war die abrichtende oder das Abrichten des Menschen gewöhnlich. Weil sie den Menschen, das Kind, den Zögling als unfreies Wesen, als Mittel behandelt, so wird diese Erziehungsweise mit Recht die sclavische genannt. S. Schwarz „Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre" (dritte Auflage Heidelberg, 1835.) Seite 16. §. 16. Welcher denkende Pädagogik möchte und dürfte nicht sogleich über diese Erziehungsweise den Stab brechen! Schon wenn das Wort „erziehen" nach seiner Vorsylbe „er" erklärt wird, mit welcher es zusammengesetzt das „Hinaufziehen" bedeutet, ganz nach Art der Sylbe „er" in den Wörtern „erheben, erbauen, erwachsen," so widerstreitet das Abrichten dem Zwecke der Erziehung, denn welcher Mensch den Andern erzieht, der zieht, im weiteren Sinne betrachtet, dessen ungebildete Vernunft zu der seinigen, gebildeten, hinauf, und im engeren Sinne des Worts wirkt er als Erwachsener oder als Lehrer, als Erzieher, auf die Jugend, auf den Zögling dergestalt ein, daß dieser auf die höhere Stufe der Ausbildung erhoben wird, auf welcher er selbst stehet. S. Beneke's „Erziehungslehre." (1r Bd. Berlin, 1835.) Seite 2. Daher ist es eine weise und richtige Lehre, die man jedem Erzieher, er sei Vater oder Mutter, Privat- oder öffentlicher Lehrer — geben kann: erziehe du erst dich selbst, ehe du andere erziehen willst; ziehe zuvor dich selbst auf eine höhere Stufe der Bildung, ehe du bewirken willst, daß Andere zu dieser höheren Bildungsstufe hinankommen. Der verewigte Falk in Weimar sprach:

Sind die Erzieher nur erst selbst erzogen,
Gleich wird's mit der Erziehung besser sein.

Nun denn, es wäre diesemnach das Abrichten keineswegs als eine gute und richtige Erziehungsweise anzusehen? Mit nichten, sie gehört zu den einseitigen, die unter den besonderen Namen der philanthropistischen, der methodistischen, der pädeutischen in den Lehrbüchern der Erziehungslehren aufgeführt werden, und sie steht oben an und wird namentlich, wie schon gesagt, die „sclavische" genannt und damit zugleich als durchaus verwerflich bezeichnet.

Denn mag man sie gleich aus dem Gesichtspunkte der Erfahrung betrachten, welche unter dem großen Haufen so viel Rohheit und Verdorbenheit findet, daß die Menschen sich selbst schon zu Sclaven gemacht haben, und kaum eine andere Behandlung, als die solchem ziemt, ertragen können, und mag man gleich, sogar unter dem Scheine der Menschlichkeit, hieraus schließen, daß es wohlthätig für diese Leute in ihrer Kindheit selbst, so wie für die menschliche Gesellschaft sei, wenn man sie durch sclavische Erziehung an das Schicksal gewöhne, es ihnen möglichst erleichtere, und sie dabei zu brauchbaren Menschen bilde: so entschuldigt man damit nur, was sich nie rechtfertigen läßt, denn der Mensch ist zur Freiheit geboren. Das Gewissen gebietet uns also, jedes Kind zur Herrschaft der Vernunft über die Natur, jedes als ein freiwerdendes Wesen zu erziehen. Das Thier richtet man ab, nicht den Menschen, und in Beziehung auf das Erstere heißt abrichten ursprünglich so viel als — die thierischen Triebe zur Hervorbringung gewisser Fertigkeiten nutzen. Daher will auch schon der Gemeinsinn keine Art von Abrichten (Dressiren) der Kinder dulden, und er denkt ganz etwas andres bei dem Worte „Erziehen."

Leider aber ist das Abrichten noch heute eine sowohl in häuslicher als öffentlicher Erziehung gebrauchte Manier, die, mag man auch predigen und schreiben was man will, noch lange in das Leben des Volks verflochten bleiben wird. Der Bauer erzieht seinen Knaben zum Pfluge, der Schuster zum Leisten, der Schreiber zur Feder, und so geht es bis in die höheren Stände hinauf, wo es den Eltern nur darum zu thun ist, daß ihnen die Kinder nützen, dem Vater der Knabe zum Hausdienste, der Mutter das Mädchen zum Hausdienste. Auch lassen sich hier Regeln geben, wie für die Hunde-, Pferde-, Falken-Abrichtung, wie für die Blumisterei, das Baumschneiden ꝛc., die so sicher sind, wie Alles, was sich auf richtige Naturbeobachtung gründet; und das gemeine Volk weiß dieses recht gut, gleichsam instinktmäßig zu treffen. Denn da wird doch der Knabe und das Mädchen so geschickt zugerichtet, wie es keine höhere Erziehung vermag; nicht nur zu den Hausarbeiten, sondern auch zu allerlei Thun und Treiben, zum Schwatzen, Betteln, Lügen, Stehlen ꝛc., und wir dürfen nicht blos an die spartanischen Knaben denken, welche das diebische Erschnappen und Verheimlichen als Nationaltugend erlernten, sondern auch die heutige Jugend, insbesondere in großen Städten, wo Lug und Betrug doch als Laster anerkannt sind. — In London leben an 15,000 Knaben zwischen 8—12 Jahren vom Diebstahle, (also ungefähr der vierte Theil

aller Knaben dieses Alters in London!); das setzt doch eine sorgfältige Abrichtung voraus. Und erfahren wir nicht Aehnliches bei Bettelkindern unter uns, die so abgerichtet werden? So ist es auch nicht selten bei Seiltänzern und andern dergleichen herumziehenden Leuten, die Kinder, welche sie bei und mit sich führen, werden nicht nur sclavisch abgerichtet, sondern sind oft sogar gestohlen. Die Pagenerziehung bei den Persern und Römern war nicht besser, wenn gleich scheinbarer, und auch sie erscheint uns in jetziger Zeit unter verfeinerten Formen.

Kommen die Abrichter zu deutlichen Grundsätzen, so wissen sie ihre Kunst so zu lehren, daß es nicht fehlen kann, z. B. gebt dem Kinde nichts zu essen, gebt ihm Schläge, bis es seinen Dienst geleistet, dann gebt ihm etwas für seinen Gaumen oder sonst Sinnenlust, bis es euch Alles recht macht; oder sucht sein Talent zu der Sache zu ermuntern und zu üben, flößt ihm Ehrgeiz ein und dergl. m., und so fahrt mit Festigkeit fort, nach einiger Zeit wird das Alles zu des Kindes Natur, und ihr werdet euch über seine Geschicklichkeit verwundern. Solche Kunstverständige lachen auch gewöhnlich über die Thorheit derer, welche besser für die Kinder zu sorgen meinen, und doch meist ihren Zweck verfehlen.

Eine Art militärischer Erziehung ist in den neuesten Zeiten ebenfalls nur noch in manchen Familien zu finden. Eine folgerichtig durchgeführte sclavische Erziehung würde das Ultra der sogenannten positiven sein. — Es gibt eine höhere Art von Behandlung, wo das Kind als unfreies Naturwesen angesehen wird; da nämlich, wo man durch psychische Mittel, z. B. Musik, Gespensterfurcht ꝛc. erziehen will. Höherer Art ist dieses Abrichten, weil in und neben demselben doch auch geistige Erregung vorkommt. Die sogenannte musikalische Erziehung der Griechen war solcher Art, „der vollkommenste Zwang.“ Daß man auch noch in neuester Zeit vorschlägt, Kinder beim Unterrichte im Musikalischen, wenn ihnen bei den Anfängen die Lust vergeht, mit harten Mitteln zum Aushalten zu zwingen, ist nichts anders als sclavisches Abrichten. Dieses Mittel wird selbst in einer neuen Schrift vorgebracht und als zweckmäßig empfohlen. S. Werner, J. A.: „Ueber die wechselseitigen Anforderungen zwischen Eltern, Lehrern und Schülern behufs des Musikunterrichts.“ Berlin, bei Dunker, 1837. (8 Gr.)

Daß das Abrichten in unzähligen öffentlichen Schulen, namentlich im Lesen, Schreiben, Rechnen und dergl. noch heute als Unterrichtsweise gilt, ist sehr zu beklagen. Daß durch dasselbe viel gelernt werde, ist nicht in Abrede zu stellen, aber das Erlernte ist weder ein wahres Eigenthum des Schülers, noch ist er dadurch Mensch geworden. Und setzen wir noch hinzu, die Wenigsten finden so ihr wahres Selbst und ihren rechten Platz. Montesquieu sagt von Karl XII., daß er nicht war, was er zu sein wünschte, Alexander der Große, daß er aber der beste Soldat desselben gewesen wäre; und Herder sagt von Peter dem Großen: „Wenn ein Monarch den Namen des Großen verdient, so ist es Peter I. Er war Selbsteinrichter und Haushalter seines Reiches, ein allenthalben umherwirkender Genius, der hier anordnete, schuf, lenkte, dort anregte, lohnte, strafte, überall aus unermüdlichem Triebe.“ Das führt zu Betrachtungen auch über die Erziehung großer Naturen. Karl XII. würde gewiß der Abenteurer nicht geworden sein, hätte er den rechten Unterricht in der Geschichte und die rechte Richtung seines Herzens bei seiner Bravheit erhalten.

Wo man nicht abrichtet, sondern Alles darauf anlegt, daß man die Anlagen des jungen Menschen allseitig und so entwickelt, wie man ihn seinem Ideale entgegenführt, da kann es auch nicht fehlen, daß er sich nicht bald in demjenigen auszeichne, worin er eigentlich der Welt am meisten dienen wird, und wodurch er nun zugleich sein äußeres Fortkommen findet. So bewirkt der wahre Unterricht Vortrefflichkeit und Brauchbarkeit zugleich.

Daß Abrichtung eine unfreie Bildung ist und nie auf den Menschen anzuwenden sei, darüber spricht Dr. Harnisch in s. „Handbuche für das deutsche Schulwesen ꝛc.“ (Dritte Aufl. 1839.) Seite 14 f. eben so wahr als trefflich. „Der Mensch ist das Ebenbild Gottes, der Abglanz seiner Herrlichkeit. Die Allmacht liegt in ihm als Macht, die Allliebe als Liebe. Sein Geist ist der lebendige Odem Gottes, sein Kopf die Nachbildung des Weltalls. Er soll der Herr der Erde sein und außer ihm keiner. Er hat der Schöpfung Liebe einzuhauchen, den Thieren, den Pflanzen und den Steinen einen Willen zu geben; er selbst kann deshalb auf der Erde, nicht von der Erde gebunden sein, er ist ihr freier Herr und Gebieter. Darum muß seine Bildung auch eine freie sein, einzig und allein durch göttliches Recht gebunden. Kein Mensch darf den Menschen zu einer Bildung zwingen. Unfreie Bildung ist Abrichtung, und diese nie auf Menschen anzuwenden. Die ganze Menschheit, jedes Volk und jedes Einzelwesen — alle sollen sich selbst, unter göttlicher Leitung bilden.“

Sehr richtig spricht auch in anderer Beziehung J. J. E. Fölisch: „Um der Gefahr zu begegnen, den jugendlichen Geist selbst zu einem mechanischen Werkzeuge der Natur herabzuwürdigen, oder ihn zu beliebigen äußern Zwecken abzurichten, und ihm damit sowohl die Mittel zu innerer Selbstveredlung als auch zur Vervollkommnung der äußeren, zweckmäßigen Gestaltung der Naturerzeugnisse zu entziehen: so ist auf allen Entwickelungsstufen der Kunstbildung die Wissenschaft mit der Kunst zu der innern geistigen Einheit ihres gemeinschaftlichen Wesens zu verbinden.“

„Sucht man den mit jeder Stufe der gemeinschaftlichen Entwicklung immer höher steigenden Bedürfnissen und Ansprüchen der Geistesbildung, welche bei allen gebildeten Völkern immer dringender und lauter werden, zu entsprechen, und, wie von Einigen empfohlen worden, das gesammte Volksleben auf Einem Hauptwege und durch Eine Reihe gleichartiger Bildungsanstalten vollständig zu entwickeln: so ist die nothwendige Folge eine Ueberladung derselben mit Bildungsstoff, dessen Fülle sich mit der Ausbildung und Erweiterung der Wissenschaften und Künste ins Unbegrenzte zu verlieren droht, und durch seine innere Ungleichartigkeit schon lästig, den jugendlichen Geist, statt frei und fröhlich zu entfalten, durch die Masse des Aufzufassenden niederdrückt und in eine bloße Abrichtung und Befähigung zu besondern Berufsarten, welche dem Hauptzwecke der geistigen Menschenbildung widerspricht, ausartet.“

S. einen trefflichen Aufsatz des genannten Verfassers in „Brzoska's Centralblatt für Pädagogik ꝛc." 1839. Augustheft. Der Aufsatz ist überschrieben: „Die öffentlichen Schulen als Anstalten des Staats zur Entwicklung eines geistigen Lebens durch Wissenschaft, Kunst, Religion. II. Die Elementarschule, die niedere und höhere Bürgerschule oder die Volks- und technischen Schulen." S. 2 und 10.

Noch eine kleine Stelle von Immanuel Kant in Bezug auf das Abrichten. Derselbe spricht in seiner vom Dr. Rink (Königsberg, 1803.) herausgegebenen Schrift; „Ueber Pädagogik." S. 24 also: „Der Mensch kann entweder blos dressirt, abgerichtet, mechanisch unterwiesen, oder wirklich aufgeklärt werden. Man dressirt Hunde, Pferde, und man kann auch Menschen dressiren. (Dieses Wort kommt aus dem Englischen her, von to-dress kleiden. Daher auch Dreßkammer, der Ort, wo die Prediger sich umkleiden, nicht Trostkammer.) — Mit dem Dressiren aber ist es noch nicht ausgerichtet, sondern es kommt vorzüglich darauf an, daß Kinder denken lernen. Das geht auf die Principien hinaus, aus denen alle Handlungen entspringen. Man sieht also, daß bei einer echten Erziehung vieles zu thun ist."

Der sonst tiefschauende Kant bleibt hier nur auf der Oberfläche des Gegenstandes stehen, und dennoch muß er das Abrichten verwerfen. Aller Unterricht muß den ganzen Menschen erfassen, muß bildend, erziehend sein, sonst hat er keinen Werth. Der Privaterzieher kommt zwar in seinen Verhältnissen, am meisten aus Schuld der Eltern, die gern bald Früchte des Unterrichtens sehen wollen, — nicht selten in die Versuchung, seine Zöglinge blos abzurichten und sie sclavisch zu zwingen; allein kennt er seinen Beruf und seine Wissenschaft wahrhaft, — so wird er das Abrichten aus seiner geistigen Werkstätte so weit als möglich und selbst mit der Gefahr, verkannt zu werden, verbannen. Wer übrigens als ein guter, pädagogisch gebildeter Schulmann gelten will, — der wird alles Abrichten als einen wirklichen Feind und Verderber der Schule verabscheuen.

Man kann allerdings durch das Abrichten bei seinen Schülern vielleicht in kurzer Zeit ein gewisses Anlernen bewirken, allein was nützt dem Schüler Angelerntes, das nicht durch eigenes Selbstdenken und Selbstfinden unter Hilfe des Lehrers sein Eigenthum geworden ist? Gar recht sagt der Probst Dr. Zerrenner in seinen „Grundsätzen der Schulerziehung, der Schulkunde und Unterrichtswissenschaft ꝛc." (2te Aufl. 1833). S. 12. §. 10. „Wie eine Erziehung ohne Unterricht nie ihre Zwecke erreichen würde, so ist auch jeder Unterricht, der nicht erziehend ist, der nicht bei dem Mittheilen von Kenntnissen und Geschicklichkeiten stets auf die gesammte Bildung hinzuwirken sucht, sofern er der Jugend oder noch zu erziehenden Subjecten ertheilt wird, ein bloßes Abrichten und bewirkt ein bloßes Anlernen, er ist ein schlechter Unterricht, weil er nicht so ist, wie er sein soll. Wie alle Erziehung Unterricht fordert, so muß aller Unterricht erziehend sein. Der Unterricht ist also ein Theil der Erziehung bei, durch und zur Mittheilung und Erwerbung gewisser Kenntnisse und Geschicklichkeiten."

Wer nicht erziehenden Unterricht zu geben versteht, der ist höchstens blos ein Lehrer, nicht aber ein Erzieher, der ein guter Lehrer zugleich sein muß; bei dem lernen die Schüler etwas an, aber sie werden nicht erzogen; er bringt seinen Zöglingen gewisse Kenntnisse und Fertigkeiten bei, aber ihr gesammtes Wesen wird nicht gebildet. „Nur derjenige Lehrer — sagt Diesterweg im 1sten Bde. des „Wegweisers" Seite 157 — welcher das innere Leben den Schülern zum klaren Bewußtsein zu erheben, ihren Geist an rationellen Dingen zu entwickeln, zu stärken und zu stählen vermag, nur ein solcher ist ein Jugendbildner in des Worts eigentlichem Sinne. Alles Andere ist eher ein Abrichten, denn ein Unterrichten, ein Anlernen, aber kein Entwickeln, kein Entfalten, kein Bilden." Aller Unterricht hat bekanntlich einen doppelten Zweck, den formalen oder den der gesammten Bildung des Menschen, und den materiellen oder die Mittheilung von gewissen Kenntnissen und Geschicklichkeiten. Manche Lehrer glauben, ihre Schüler in der Arithmetik unterrichtet zu haben, und sie haben sie blos zu einem verstandeslosen, mechanischen Gebrauche der Ziffern abgerichtet. Das eigentliche Rechnen ist eine Operation des Verstandes oder wie Dinter sagte, ein Schleifstein des Verstandes, und wer das Rechnen lehrt, muß auch den formalen Zweck vor Augen haben. Das fordert die Didaktik unserer Zeit. Die rechte Methode beruht in der innigen Verbindung des formalen mit dem materiellen Zwecke, des Könnens mit dem Wissen. Jede Schule muß daher eben sowohl eine Erziehungs- als Lehranstalt sein.

Absenteniliste. — Diese wird auch Versäumnißtabelle genannt, auch in anderer Beziehung Präsentienliste. S. Versäumnißtabelle.

Absicht, Zweck, Endzweck, Augenmerk. — Die genaue Kenntniß dieser Wörter nach dem, was sie in sich begreifen oder sagen wollen, ist für den Schullehrer bei katechetischen Entwickelungen und sonst sehr wichtig, und obschon Eberhard, Schollmeier, Zerrenner, Krug und A., Jeder nach seiner Art, sie entwickelt haben, so mögen sie doch auch hier nicht unentwickelt bleiben. — Das, was zu etwas anderm gebraucht wird oder doch gebraucht werden kann, ist ein Mittel dazu, und von diesem wird gesagt, daß es einen Zweck habe, aber die Absicht hat nur derjenige, der sich des Mittels bedient, um eines Zwecks willen, dessen er sich bewußt ist. Daher sagt auch Prof. Krug in seinem „Encyklopädischen Lexicon in Bezug auf die neuste Literatur und Geschichte der Philosophie," (Leipzig, 1838), unter dem Worte „Absicht:" „Der Zweck wird jedesmal zur Absicht, sobald er in den Willen aufgenommen ist und nun zum Bestimmungsgrunde des Handelns wird. Zuweilen nennt man auch den höhern Zweck, dem ein andrer als Mittel dienen soll, die Absicht des Handelnden, z. B. wenn Jemand nach dem Besitze einer Frau strebt, um zum Besitze ihres Vermögens zu gelangen. Dieser Besitz ist dann für ihn der höhere Zweck oder seine eigentliche Absicht (das, worauf es bei ihm abgesehen ist) und jener Besitz nur Mittel dazu, weil er nach dem Besitze der Frau nicht gestrebt haben würde, wenn er nicht auf ihr Vermögen sein letztes Absehen gerichtet hätte. Zerrenner in seinen „Denkübungen ꝛc." und jüngst in den 1838 erschienenen „Religionsbegriffen ꝛc." bezeichnet Absicht als den Grund, weshalb ich etwas will, etwas erreichen will oder bezwecke."

Die Uhr ist ein Mittel, die Zeit zu erkennen, sie hat also diesen Zweck, aber nur derjenige, der sich derselben bedient, um daran die Zeit zu erkennen, hat diesen Zweck und diese Absicht, indem er darnach sieht; sie selbst hat eigentlich diese Absicht nicht. Die Bienen haben den Zweck, Wachs und Honig für die Menschen zu machen; sie sind Mittel, deren sich der Urheber der Natur zu diesem Zwecke bedient; sie selber sind sich aber dieses Zwecks bei ihren Arbeiten nicht bewußt, es ist ihre Absicht nicht, für den Menschen Honig und Wachs zu bereiten. Das Augenmerk ist dasjenige, worauf wir unsre Augen richten. Um einen Zweck, den wir zur Absicht haben, zu erreichen, müssen wir ihn zum Augenmerke nehmen, indem wir unsere Aufmerksamkeit darauf richten, um ihn nicht durch Mittel, die nicht dazu passen, oder durch ungeschickte Anwendung derselben, zu verfehlen.

Abstrahiren, s. abstract.

Abstract ist das Gegentheil des Concreten (s. d. Art.), und heißt eigentlich abgezogen, abgeleitet, abgesondert, von dem lateinischen Worte abstrahiren, d. h. abziehen. Das Abstracte setzt zweierlei voraus: Vereinigtes (Verwachsenes = Concretes) und eine Geistesthätigkeit, welche das Vereinigte trennt, sondert, indem sie Einzelnes davon abzieht und als Gesondertes (= Abstractes) vor das Bewußtsein hinstellt. Jedes Ganze nämlich, auch wenn es keine Theile hätte, wenigstens keine Theile an ihm gedacht würden, ist doch stets ein Verwachsenes, ein Vereinigtes, ein Zusammengesetztes. So ist das Körnchen Gold, das so eben vor mir liegt, als Ganzes etwas Ungetheiltes, Theilloses, folglich Unzusammengesetztes, obgleich ich es in mechanische Theile zerlegen könnte; es ist ferner chemisch untheilbar, denn es ist ein völlig einfacher Körper, der höchstens mechanisch oder in Stücke zerlegbar heißen kann, chemische Elemente oder Bestandtheile kennt er nicht. Gleichwohl kann ich an diesem unzusammengesetzten Körper Mehres unterscheiden und abgesondert vorstellen, z. B. daß er rund, klein, gelb, hart, leicht oder schwer ist, im Zustande der Ruhe sich befindet ꝛc., kurz seine (wesentlichen) Eigenschaften und (zufälligen) Beschaffenheiten kann ich für sich denken, und so habe ich die Vorstellungen Rund, Klein, Gelb, Hart ꝛc. als Abstracta. In der Wirklichkeit findet man nur Dinge, die rund, eckig, breit, klein, groß, gelb, blau, hart, schwer, klingend, glänzend ꝛc. zugleich sind; die Rundung, die Gelbheit, die Härte ꝛc. existiren nirgends gesondert oder für sich, nur in der Gedankenwelt (in unsern Gedanken) kommen sie vor, weshalb man die Abstracta mit Recht Gedankendinge genannt hat und nennt. Solche Gedankendinge sind z. B. noch der Tod, das Leben, die Freude, der Schmerz, die Hoffnung, das Geben, das Hören, das Handeln, überhaupt alle Infinitive ꝛc. In der Wirklichkeit gibt es nur todte Geschöpfe, keinen Tod für sich, nur lebende Wesen, kein Leben für sich, nur sich freuende Wesen, keine abgesonderte Freude ꝛc. Alle diese Eigenschaften, Beschaffenheiten und Thätigkeiten sind immer mit den Dingen unzertrennlich zusammengewachsen (concret), und so kann man das Concrete als das Wirkliche (die wirklichen Dinge) bezeichnen. Zu den Abstractis gehören ferner namentlich auch die Zahlen: zwei, drei, zehn ꝛc., sie existiren lediglich in unserm Geiste. Diese abstracten Vorstellungen nun nennen wir Begriffe, weil sie das, wovon sie abgezogen sind, immer unter sich begreifen. So faßt der Begriff Weiß alle weißen Dinge, der Begriff Hart alle harten Dinge, der Begriff Laufen alle laufende Dinge, der Begriff Baum alle einzelnen Dinge unter sich, die wir Bäume nennen ꝛc., und es mag hierzu noch bemerkt werden, daß jedes Wort in der Sprache nur einen Begriff ausdrückt (wie viele Wörter müßten wir haben, wenn wir jedes Ding mit einem besondern Worte benennen wollten!), selbst die Eigennamen nicht ausgenommen. Die Stadt Rom ist allerdings nur einmal da; aber das Rom zu Christi Zeit, das Rom im Mittelalter, und das neuere Rom sind doch wohl drei verschiedene Rom, für welche der eine und derselbe Name ausreichen muß. Heiße ich auch Dreßler und trage somit einen Eigennamen, so heißt mein Vater doch auch Dreßler, meine Brüder desgleichen ꝛc., und überdies, abgesehen davon, wie wollte man irgend ein Ding ganz in einem einzigen Worte, wäre es auch das eigenste, abspiegeln? Jedes Wort bleibt also nur der Ausdruck eines Begriffes. Zur genauen Bezeichnung eines Individuums muß es allemal genauere Bestimmungen hinzunehmen.

Merkwürdig ist, daß wir das Abstracte wieder zur Unterlage eines neuern, höhern Abstracten, also gewissermaßen zum Concreten machen können. Wer z. B. die Begriffe: Weiß, Blau, Roth, Gelb, Grün ꝛc. durch Abstraction gewonnen hat, wird leicht den Begriff Farbe aus ihnen erzeugen, welcher jene Begriffe unter sich faßt. Wer die Begriffe: Baum, Strauch, Kraut, Moos ꝛc. besitzt, wird aus ihnen den Begriff: Gewächs abstrahiren und sofort. Der höchste Begriff würde der sein, der alle andern unter sich befaßte, wie der Begriff: Etwas. S. Begriff.

In der Grammatik sind, wie Becker sonnenklar nachgewiesen hat, die Hauptbegriffe die Begriffe des Seins (= Ding) und der Thätigkeit (= Aeußerung des Dinges). Für den Begriff der Thätigkeit hat die Sprache das Verbum und Adjectivum, für den Begriff des Seyns das Substantivum. Da nun alle Substantiva von Verben abgeleitet sind, so müssen sie als Dingbegriffe den Thätigkeitsbegriff eigentlich mit in sich schließen, es muß in ihnen Ding und Thätigkeit zu Einem Begriffe zusammengewachsen sein, z. B. in den Substantiven: Trinker (trinkendes Ding), Liebling (geliebtes Ding, geliebtes Sein) ꝛc. Concreta im grammatischen Sinne sind also immer solche Substantiva, die einen Doppelbegriff: den Begriff eines Seins und einer Thätigkeit, zur Einheit verwachsen, ausdrücken. Wird aber der Begriff der Thätigkeit allein, also vom Sein getrennt, in einem Substantiv dargestellt, mithin selber als ein Sein gedacht, so gibt dies ein Abstractum im grammatischen Sinne, wie z. B. in Trunk, Schluß, Liebe ꝛc., denn diese Substantiva drücken offenbar die Thätigkeiten: Trinken, Schließen, Lieben nur in der Form von Dingen aus. Das Verhältniß zwischen dem Concreten und Abstracten gestaltet sich also in der Grammatik etwas anders, als in der Logik, denn die logischen Abstracta wollen nicht durchaus als Dinge betrachtet sein, und die Concreta schließen hier nicht nothwendig eine Thätigkeit mit in sich.

Wichtiger als dies Alles ist aber nun die Frage: was bringt in unserm Geiste diese Abstractionen oder Begriffe zu Stande? Der Verstand? Durchaus nicht;

im Gegentheil: der Verstand entsteht erst durch die Begriffe (s. Verstand). Die Urtheilskraft? Durchaus nicht; im Gegentheil: die Urtheile sind ja selber etwas Abstractes, denn die Dinge der Außenwelt besitzen keine Urtheile, die sie uns entgegenbrächten (s. Urtheilskraft). Die Vernunft? Durchaus nicht; im Gegentheil, sie selber ist nur die Gesammtheit der höchsten und vollendetsten Begriffe (s. Vernunft). Noch weniger ist die Entstehung der Begriffe dadurch erklärt, daß man dem Geiste eine eigenthümliche Doppelthätigkeit zuschreibt, die man abstrahiren und reflectiren nennt, also gleichsam ein Wegsehen von dem Mannigfaltigen und ein Hinsehen auf das Eine, was eben abgesondert, abstract gedacht werden soll. Diese Thätigkeit ist allerdings da, aber diese Erklärung klingt dennoch wie jene: die Thätigkeit des Springbrunnens ist ein Abweichen vom Gesetz der Schwere und ein Hinstreben zum Emporsteigen. Was bewirkt denn eben dies auffallende Streben zum Emporsteigen gegen das Gesetz der Schwere. Diese Frage muß doch wohl zunächst beantwortet werden. Was bewirkt denn also das gesonderte Vorstellen dessen, was in der Wirklichkeit nie gesondert ist, im Gegentheil nach den Gesetzen dieser unabgesondert bleiben muß? Was bewirkt diese Sonderung in der 2ten, 3ten, 4ten ꝛc. Potenz, wenn wir zu immer höhern Begriffen fortschreiten? Was bewirkt sie schon in kleinen Kindern unbewußt und ungewollt, während das Vorstellen des Concreten, also das Nichtabsondern, gleichzeitig eben so vielfach ausgebildet wird? Die Antwort siehe im Art. Abstractionsproceß.

D—r.

Abstracte Kenntnisse, s. Kenntnisse.

Abstracte Seelenvermögen, s. allgemein.

Abstractionsproceß nennt die neuere Psychologie denjenigen Seelenvorgang, durch welchen das Abstracte oder die Begriffe entstehn (s. abstract), weshalb er auch eben so oft der Begriffbildungsproceß heißt. Da in der menschlichen Seele Alles durch 5 Grundprocesse oder Grundvorgänge zu Stande kommt (s. Angeboren), so kann er voraussichtlich wohl nichts Neues, sondern bloß einer oder mehrere dieser Grundprocesse sein, der oder die nur eines eigenthümlichen Erfolges wegen diese besondre gemeinschaftliche Benennung bekommen. Und so ist es auch. Was wir Abstractionsproceß nennen, ist ein Zusammenwirken des Combinationsprocesses und des Ausgleichungsprocesses (s. d. Art.), also des dritten und vierten Grundprocesses. Der Combinationsproceß nämlich oder das Gesetz der Anziehung des Gleichartigen knüpft fortwährend in der menschlichen Seele die gleichen Elemente zusammen, die aus der Außenwelt in sie eintreten. Man denke sich dieses Gesetz hinweg, und sogleich müßte eine totale Verwirrung in der Seele entstehn. Denn die Außenwelt fragt bei ihrer Einwirkung weder nach Bedürfniß, noch nach Zweck und Ordnung; sie überschüttet jeden Sinn mit einem zufälligen Allerlei von Eindrücken; neben dem rothen Lichtreiz bietet sie den grünen, den schwarzen, den blauen ꝛc., daneben den Eindruck des Eckigen, des Runden, des Langen ꝛc. dar, neben dem Angenehmen das Unangenehme, neben dem Schönen das Häßliche, neben dem Alten das Neue, und so fort. Hat aber das neugeborne Kind z. B. Einen Eindruck von der grünen Farbe in der Seele aufbewahrt, so wird der zweite grüne wieder zu diesem ersten hinfließen, sich mit diesem vereinigen, nicht mit dem blauen oder rothen, der etwa auch schon aufgefaßt ist, denn das Gesetz der Anziehung des Gleichartigen waltet vom ersten Lebensaugenblick in jeder menschlichen Seele. Natürlich muß durch die Anziehung oder Combination des Gleichen eine Sonderung oder Abstraction des Ungleichen entstehn, was aber Anfangs noch bloß die Unvermischtheit und Vereinzelung jedes äußern Eindrucks, jeder äußern Vorstellung zur Folge hat, noch nicht die Abstraction der Begriffe ist. Aber die Anziehung des Gleichen setzt ihre Wirksamkeit unaufhaltsam durch die ganze Seele hin fort und erstreckt sich namentlich auch auf den Ausgleichungsproceß, der seine beweglichen Bewußtseinselemente allemal an diejenigen Spuren am meisten abgeben muß, die am meisten gleichartig sind. Treten also mehre Vorstellungen zugleich ins Bewußtsein, z. B. die Vorstellungen: Sonne, Mond, Scheibe, Rad, Kugel ꝛc., so werden die Elemente, die sie mit einander gemeinsam haben (hier das Runde — und diese gemeinsamen Elemente müssen in allen Seelengebilden vorkommen, weil Alles in der Außen- wie in der Innenwelt zusammengesetzt ist) nicht nur am stärksten sich mit einander als Spuren in der Seele vereinigen, sondern auch die meisten Bewußtseinselemente an sich ziehn. Dies muß für die allgemeine Ausgleichung den Erfolg haben, daß den verschiedenartigen Bestandtheilen die das Bewußtsein bedingenden Elemente immer mehr entzogen und den gleichartigen zugeführt werden, wodurch denn die gleichen zu einem immer stärkern Bewußtsein gelangen, während die ungleichen zum Theil oder ganz dem Unbewußtsein anheim fallen. Man zeige z. B. Jemandem eine Anzahl fremder Gewächse, etwa Bäume, die allesammt verschieden sind, und frage hinterdrein, was er von ihnen gemerkt habe. Gesetzt, er hätte alles Besondre von ihnen vergessen, so wird ihm doch noch Dasjenige, was sie alle zu Bäumen macht, also das Gemeinsame (Wurzel, Stamm, Aeste ꝛc.) im Bewußtsein stehn, denn das Gleichartige hat die meisten Bewußtseinselemente auf sich gezogen, und gewiß würde er lachen, wenn man ihm einreden wollte, er habe Fische gesehn. Der Begriff Baum ist also hier als das Gemeinsame aus den verschiedenen Bäumen abstrahirt worden. Die Concentration des Bewußtseins auf das Gemeinsame zeigt sich schon da recht augenscheinlich, wo man Jemandem eine Menge verschiedener Dinge, die alle einen und denselben Bestandtheil in sich enthalten, bloß nennt. Meine Zöglinge antworteten immer wie aus Einem Munde, wenn ich sie z. B. fragte, was stellt ihr an folgenden Gegenständen am stärksten vor: Nacht, Tinte, Kohle, Rabe, Pech, Trauerkleid, Essenkehrer? ꝛc. — „Die Schwärze;" was an folgenden: Milch, Schnee, Kreide, Lilie, Schwan, Kalk, Papier ꝛc.? — „Die weiße Farbe." Natürlich! Das Gesetz der Anziehung des Gleichartigen macht, daß das Bewußtsein von den ungleichartigen Merkmalen abgelenkt, abgezogen wird, und von diesem Abziehn hat eben der ganze Vorgang seinen Namen — Abstractionsproceß. Wie mit den Eindrücken aus der Außenwelt, so geht es auch mit den rein innern Erregungen (mit den aus dem Innern stammenden Seelengebilden); so weit sie gleiche Spuren enthalten, fließen

diese ebenfalls zusammen und concentriren die Ausgleichungs- oder Bewußtseinselemente auf sich, und so entsteht auch in Bezug auf sie eine Absonderung des Verschiedenen, d. i. eine Begriffbildung (s. Begriff). So gelangen wir frühzeitig z. B. zu den Begriffen: wollen, fühlen, vorstellen, erinnern, vergessen, fürchten ꝛc. und tragen sie im Bewußtsein, wenigstens in der Nähe des Bewußtseins, wenn auch die einzelnen Wallungen, Gefühle, Erinnerungen ꝛc., aus denen sie abgezogen worden, längst und vielleicht für immer ins Unbewußtsein (nicht aus der Seele) entschwunden sind. Ja auch die Urtheilbildung beruht wesentlich auf diesem Combinations- und Abstractionsgesetze, indem ja das Urtheil weiter nichts ist, als die Verknüpfung eines Begriffs mit demjenigen Merkmal (Theilvorstellung) einer Anschauung, die aus denselben Elementen in der Seele besteht, z. B. die Kreide ist weiß. Die Anschauung „weiß" weckt den Begriff weiß zu sich hinzu und so wird das Merkmal weiß um so viel Elemente, als der Begriff enthält, im Bewußtsein verstärkt und dadurch klarer für das Vorstellen gemacht (s. analytisches Urtheil und besonders Urtheil).

Uebrigens würde man sich den Abstractionsproceß falsch vorstellen, wenn man glauben wollte, die abstrahirten Elemente würden aus den mit ihnen verbundenen ungleichartigen abgetrennt und losgerissen. Dies geschieht nie, sondern nur das Bewußtsein sondert sich ab, indem es jetzt auf das Gleiche sich concentrirt (den Begriff giebt), jetzt dagegen auf alle Elemente, welche zu einer Vorstellung gehören, sich ausbreitet (die Wahrnehmung vergegenwärtiget). Ja nur selten möchte durch das Bewußtsein das Gleiche so aus dem Ungleichen ausgeschieden werden, daß keines der ungleichen Elemente mit bewußt, also ein völlig klarer, unverworrener Begriff gebildet würde. Die meisten Begriffe sind bei den meisten Menschen nur halb gesonderte Aggregate aus mehr oder weniger besondern Vorstellungen = Anschauungen und daher bei aller sonstigen Stärke verworren; ja oft sind sie nichts als Worte ohne allen Inhalt und müssen dies überall da sein, wo die Anschauungen als die Grundvorstellungen, aus denen der Begriff zu abstrahiren gewesen wäre, gar nicht erworben, sondern statt dessen nur die Namen gelernt, also die Zeichen, nicht die Sachen gegeben sind. Dunkel heißt ein Begriff dann, wenn er aus wenigen gleichen Elementen, mithin noch ohne die hinlängliche Fülle besteht. Die Dunkelheit liegt also vor der Erzeugung der Klarheit, ist ein Mangel an Vielfachheit, eine Schwäche; dagegen die Unklarheit (Verworrenheit) neben der Klarheit liegt, und nicht Schwäche, sondern eine unvollkommene Sonderung der gleichen Bestandtheile von den ungleichen ist. Man sehe noch den Art. Begriff und Beneke's „psychologische Scizzen," Band II. S. 160 u. ff., auch dessen „Lehrbuch der Logik als Kunstlehre des Denkens," S. 14 u. ff., wo die Lehre von den Begriffen trefflich entwickelt ist, so wie dessen „Lehrbuch der Psychologie," S. 94 u. ff.

D—r.

Abtheilungen. Für die Schule und ihre Lehrer ist anwendbar, was jener diplomatische Zuruf sagt: divide et impera, theile und herrsche. Je zweckmäßiger die Gesammtheit der Schüler in einem Schulstaate classificirt, zergliedert, geordnet, abgetheilt ist, desto besser könne auch der Lehrer darin herrschen oder in demselben Herr und Meister sein. Wie viele Abtheilungen, Classen und Ordnungen eine Schule erhalten soll, das richtet sich nach ihrem Umfange, nach der Schülerzahl, nach den Bedürfnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler, selbst nach dem Schulraume. Bekanntlich macht die sogenannte wechselseitige Schuleinrichtung der Abtheilungen Viele in einer und derselben Classe; sie bedient sich der Helfer, Gehilfen, der eigentliche Lehrer aber muß das große Ganze zusammenhalten und beherrschen. Wie über diese Einrichtung zu urtheilen sei, wird an einem andern Orte angegeben werden. Eine gewöhnliche Elementarschule, z. B. auf dem Lande, bringt die Schüler in zwei oder drei Classen, und macht in jeder wieder besondere Abtheilungen nach den eben angegebenen Gesichtspuncten. Der — vielleicht einzige Lehrer beschäftigt jede dieser Abtheilungen besonders, nimmt auch vielleicht einzelne Schüler zu Gehilfen und sorgt dafür, daß eine andere Abtheilung Stoff zur Selbstbeschäftigung habe. In einer solchen Elementarschule können freilich die Kinder nur nach den Sitzen in ihren Geschlechtern abgetheilt werden, so daß die Mädchen rechts und die Knaben links oder umgekehrt sitzen, und daß zwischen beiden ein leerer Raum für den Lehrer ꝛc. bleibt; steht er vor diesen beiden Abtheilungen, so kann er sie, zumal wenn Subsellien sind, recht gut übersehen, auch wenn jede Hauptabtheilung wieder Unterabtheilungen hat. Auf solche Weise auch ist es möglich, daß ein einziger Lehrer eine große Schülerzahl mit Unterricht versehen und durch Unterweisung erziehend wirken kann. Die erste Hauptabtheilung, aus Knaben und Mädchen bestehend, kommt Vormittags, die andere Nachmittags, denn die Mittagszeit muß doch dem Lehrer sowohl als den Schülern frei bleiben und sollte nicht, wie leider! in manchen Landschulen geschieht, zum Schulehalten benutzt werden. Aus folgenden Schriften kann der Lehrer sich viel Raths hierüber holen.

Daniel M. W. Fr. (Pf. zu Dürrwangen im Würtemberg.) Ein deutscher Volksschullehrer als Meister unter hundert Schülern. Leipzig bei Hinrichs. 1816.

Natorp in der „Kleinen Schulbibliothek" 5te Aufl. (1820) sagt von dieser Schrift: „sie behandelt das Schulwesen aus dem höhern Gesichtspuncte. Der Verf. liefert die Darstellung der einer Elementarschule zu gebenden Verfassung, wobei eine Anzahl von 100 Schülern, unter welchen der Lehrer der Schulmeister sein soll, angenommen ist. Er stellt, nachdem er den Begriff eines Schulmeisters zur Unterscheidung von einem bloßen Schullehrer entwickelt hat, I. des Schulmeisters Ansichten von dem Endzweck und von der äußeren Lage der Volksschule, II. des Schulmeisters Anordnungen, 1) der Schulübungen, 2) der Schüler, 3) der Schulzeit, auf. Das Werk ist ein bemerkenswerther Beitrag zur Beförderung einer festen Schulverfassung und Schulordnung." In Denzels „Erziehungs- und Unterrichtslehre" wird freilich noch mehr über den vorliegenden Gegenstand gegeben. S. bes. den zweiten Theil.

Grahl (Cantor in Technitz bei Döbeln in Sachsen). Der practische Schulmann. Ein auf Erfahrung gegründeter Beitrag zur zweckmäßigen Volks-

erziehungs-Methode und gemeinnützigen Schullehrer-Wirksamkeit. Mit einer Vorrede vom Seminar-Dir. Otto in Friedrichstadt-Dresden. Neustadt a. d. O. 1834 b. Wagner (18 Gr.)

Das Ganze dieser, die aufmerksame Würdigung der Schullehrer verdienenden, Schrift hat zwölf Abschnitte, unter welchen die „über den Religionsunterricht" und „über das Lancastern," besonders beachtenswerth sind. S. den 2. Theil der „Zehn Jahre" ꝛc. S. 27.

Wir wollen in Betreff dieses Gegenstandes, der zunächst unter den Artikel „Classification der Schule ꝛc." gehört, noch zwei Stimmen vernehmen lassen, die eine sei die erfahrungsreiche Stimme des Probstes Zerrenner, der mit besonderer Rücksicht auf eine unter Einem Lehrer stehende ungetheilte Volksschule sich folgendermaßen ausspricht.

„Um den mancherlei Schwierigkeiten, welche der Einrichtung und Verwaltung einer solchen Volks- oder Elementarschule entgegentreten, zu begegnen, hat man sich theils durch gegenseitigen Unterricht, theils durch Unterlehrer oder Lehrgehilfen aus der Schüler Zahl, theils durch Theilung der Schüler in mehre Ordnungen zu helfen gesucht. Der Grund, welcher für solche Theilung angeführt wird, ist der, daß der Lehrer weit mehr leisten könne, wenn er, und wären auch nur halb soviel Stunden zum Unterrichte bestimmt, sich mit einer zusammen gehörenden Abtheilung von Schülern allein beschäftigen könne, als wenn er in noch einmal so langer Zeit seine Kraft unter mehre verschiedene Ordnungen vertheilen müsse; auch sei bei einer solchen Abtheilung der Schüler eine bessere und erziehende Schuldisciplin leichter, und die verschiedenen Abtheilungen werden nicht durch einander gegenseitig gestört und zerstreut." —

„In vielen Schulen ist eine solche Theilung ganz unvermeidlich, weil das Schulzimmer die ganze Schaar der Kinder auf einmal nicht fassen, und man kein größeres Schullocal schaffen kann. Gewöhnlich theilt man dann ohne Rücksicht auf das Geschlecht, was auch ganz zweckmäßig ist, alle Schüler in die Vorschule oder Elementarclasse, und in die eigentliche Schule oder Oberclasse."

„Diese Theilung in zwei Ordnungen ist die zweckmäßigste. Man hat auch hier und da drei Ordnungen gemacht, eine obere, mittlere und untere, und es dann so eingerichtet, daß die mittlere Abtheilung an dem Unterrichte der beiden übrigen Antheil nimmt. Diese Einrichtung ist nicht zweckmäßig, indem die mittlere Ordnung dann zwar eine Menge von Lehrstunden, aber keinen Unterricht hat, der ganz für ihr Bedürfniß berechnet wäre, und im Grunde beide Ordnungen aufhält."

„Will man bei der Abtheilung in zwei Ordnungen die Stundenzahl für die obere Ordnung noch vermehren, so kann man für dieselbe Nachmittags, wenn es der Raum des Lehrzimmers verstattet, noch während des Unterrichts der Kleinen einige solche Lectionen für sie ansetzen, in denen sie still beschäftigt werden können, z. B. einige Stunden zur Uebung im Schönschreiben, zur Einübung solcher Rechnenaufgaben, die sie in einer vormittäglichen Lehrstunde schon rechnen gelernt haben, zu Uebungen im Zeichnen, zum Abschreiben und dgl., wogegen dann in diesen Fächern die Zahl der Vormittagsstunden vermindert und für andere Lectionen mehr Zeit gewonnen wird."

„Die Frage: darf die Theilung in zwei solche Ordnungen zugelassen werden? wird von der Beantwortung folgender beider Fragen abhängig: 1) Was sollen die Kinder, die eine solche Volksschule besuchen, erlernen; welchen Bildungsgrad sollen sie erlangen? und 2) kann der Schulunterricht diese Kenntnisse und diesen Bildungsgrad bei jener Theilung bewirken? Man kann doch nicht mehr von einer in Abtheilungen getheilten Volksschule fordern, als man von ihr fordern würde, wenn ein tüchtiger Lehrer sie ungetheilt unterrichtete; (denn davon ist hier nur die Rede, ob diese Theilung oder der gemeinschaftliche Unterricht aller Kinder vorzuziehen sei), und ist dies die Antwort auf die erste Frage, so behaupte ich, durch Erfahrung belehrt und fest überzeugt, daß bei den verbesserten Methoden des Elementarunterrichts, bei deren Anwendung jedes Kind in der Elementarabtheilung — ich will annehmen — in zwei Jahren gewiß mechanisch fertig liest, langsame Dictate leserlich nachschreibt, die vier Species fertig rechnet, und die für das frühere Kindesalter bis zum siebenten oder achten Jahre nöthigen Religionskenntnisse, gemeinnützlichen Kenntnisse und die nöthige Sprachbildung erlangt hat, eine solche in zwei Abtheilungen getheilte Schule auf's vollkommenste die Bildung und die Kenntnisse und Geschicklichkeiten eintheilen kann, die solche Kinder, wie die sind, welche solche Schulen besuchen, erlangen sollen, ja, ich behaupte, daß, gleich gute Lehrer und ein gleich gutes Schullocal ꝛc. vorausgesetzt, bei der Einrichtung dieser beiden Abtheilungen mehr geleistet wird, als bei dem aufs Zweckmäßigste eingerichteten gemeinsamen Unterrichte aller Kinder geleistet werden kann."

„Ist aber dies, wie es wirklich der Fall ist, so möchte ich weiter fragen: Wozu die Kinder mehr Stunden als nöthig ist, zum Nachtheile für ihre körperliche Uebung und Abhärtung, in das dunstige Schulzimmer einsperren? Wozu den Eltern mehr, als nöthig ist, die Hilfe ihrer Kinder entziehen? Wozu täglich vielleicht in jedem Orte ein halbes oder ganzes Hundert von Händen der Arbeit, der Industrie, ohne Noth abwendig machen? — Noch verdient hier bemerkt zu werden, daß durch die sehr zweckmäßige Theilung manche kostspielige Vergrößerung der Schulstuben und Vermehrung des Heitzungsmaterials vermieden wird. Manche Gemeinde hat eine große Schulstube für 100 bis 150 Kinder bauen müssen, und ihre Kinder lernen nicht mehr als früher."

Der bisher behandelte Gegenstand der Zerlegung einer Volksschule in besondere Ordnungen und Abtheilungen ist überaus wichtig so daß wir es für nöthig erachten, auch das mitzutheilen, was Zerrenner noch als Fortsetzung gibt.

„Soll indessen — spricht er — die ganze Masse der Kinder durchaus den ganzen Tag in der Schulstube sitzen, und gemeinschaftlich unterrichtet werden, so sind bei der Anfertigung des Lectionsplanes außer den Rücksichten, welche für alle solche Pläne gelten, noch folgende besondere geltend:

1) Es dürfen für beide Ordnungen nie zu gleicher Zeit solche Lehrgegenstände angesetzt werden, welche die ganze und unausgesetzte Thätigkeit und Aufmerksamkeit des Lehrers erfordern.

2) Wo möglich muß die eine Abtheilung stille Pensa, stille Selbstbeschäftigung, z. B. mit Zeichnen, Schön-

schreiben, Abschreiben, Uebungen im Tafelrechnen und dergl. haben, während die andre laut thätig sein und beschäftigt werden muß.

3) Es müssen die Stunden, in denen die eine Abtheilung vorzugsweise unterrichtet wird, mit denen wechseln, in denen der Lehrer sich mehr mit einer andern beschäftigt.

4) Es müssen, wo es irgend möglich ist, alle Ordnungen nach dem Maaße ihrer Kraft an dem gemeinschaftlichen Unterrichte Theil nehmen, wo es freilich in der Natur der Sache liegt, daß nicht jeder Schüler, auch nicht einmal jede einzelne Ordnung, in jedem Augenblicke ihrer Kraft ganz angemessen beschäftigt werden kann. Der Lehrer muß da die Kunst verstehen, seine Fragen und sonstigen Aufgaben gehörig zu vertheilen.

5) Der Lehrer muß in vielen Lectionen sich so einrichten, daß er von einer Ordnung in der ersten halben Stunde üben läßt, was er in der letzten Hälfte der vorigen Stunde lehrte, und dann wieder eine andere Ordnung in der zweiten halben Stunde lehrt. Dies ist namentlich beim Rechnen anwendbar.

6) Was durch Schüler an Lehrers Statt geschehen kann, muß durch dieselben geschehen, damit der Lehrer sich unterdessen einer andern Ordnung widmen könne, z. B. beim bloßen Hersagen und Vorzeigen und dergl. Doch bleibt hier immer Aufsicht des Lehrers nöthig.

Gewöhnlich macht man in solchen Schulen ebenfalls zwei Abtheilungen, und berücksichtigt bei Aufstellung des Lectionsplans nur sie, ohne auf die weitere Verschiedenheit der Schüler in diesen Ordnungen, wiewohl der Lehrer sie bei seinem Unterrichte und seinen Aufgaben stets berücksichtigen muß, nähere Rücksicht zu nehmen."

Alle diese Vorschläge zur Entfernung mancher Schwierigkeiten bei der genannten Einrichtung erledigen sich, sobald man der ungetheilten Volksschule die wechselseitige Schuleinrichtung gibt. Allein auch diese scheint nur eine andere mechanische und geregeltere Form zu sein, und das Geistige, was der Schule in allen ihren inneren und äußeren Einrichtungen zum Grunde liegen muß, fehlt oder dessen ist zu wenig. Zweckmäßiger erscheint die Volksschule eingerichtet, wenn sie zwei bestimmte Classen oder Ordnungen hat, von welchen die eine Vormittags, die andere Nachmittags, oder die eine jeden Tages früher, die andere später zur Schule kommt. Beide können noch besondere Abtheilungen haben. Je einfacher die Theilung ist, desto besser ist sie, denn die Wirksamkeit des Lehrers wird um so leichter und der kleine Schulstaat kann mehr zur Einheit herangebildet werden. Eine gute Methode leistet mehr als die künstlichste Theilung der Schüler.

S. über vorangeführten Gegenstand Zerrenners „Grundsätze der Schulerziehung, der Schulkunde und Unterrichtswissenschaft ꝛc." Zweite verbess. Aufl., Magdeburg, bei Heinrichshofen, 1833, von §. 93 an und fgg.

Eine zweite Stimme in dieser Angelegenheit ist die des Seminar-Dir. C. Barthel zu Paradies bei Meseritz im Großherzogthume Posen. Dieser spricht in der von ihm (Leipzig und Lissa, 1839) herausgegebenen „Schul-Pädagogik" S. 277 ff. also:

„Bei Weitem die allergrößte Sorgfalt ist in der Elementarschule auf die Eintheilung der Schüler nach ihren Kenntnissen zu wenden, sonst ist eine angemessene Einwirkung auf den Einzelnen, ein gleichmäßiger Fortschritt desselben gar nicht denkbar. Manche Elementarschule kommt nicht vorwärts, blos weil es an einer genauen Eintheilung der Kinder fehlt. Ist an einer Schule nur ein Lehrer vorhanden, und das ist der gewöhnlichste Fall, so bringe man die Kinder alle in drei Classen. Zur ersten Classe gehören die Kinder vom sechsten bis zum achten oder neunten Jahre; denn über drei Jahre sollte kein Kind einer Classe angehören; in der zweiten Classe befinden sich die Kinder von acht bis eilf Jahren; in der dritten die von eilf oder zwölf bis vierzehn Jahren. Sind gegen hundert Kinder in einer Schule, so kommen die Schüler der zweiten und dritten Classe des Morgens von 8 bis 11, auch wohl in den kalten und kurzen Tagen von 9 bis 12 Uhr; die Schüler der ersten Classe erscheinen von 1 bis 3 oder 4 Uhr des Nachmittags besonders."

„Jede Classe zerfällt wieder in zwei Abtheilungen, die Abtheilung der Schwächern und die der Stärkern. Mehre Abtheilungen zu machen hüte sich ja der Lehrer! Er hat des Morgens im Rechnen und im Freischreiben vier Abtheilungen zu übersehen und damit wahrlich genug zu thun! Sollten auch einzelne Schüler einer Abtheilung leichter fassen, so mache er doch aus ihnen ja keine neue Sonderung, der andere Aufgaben als den übrigen gegeben werden müßten; sondern er lasse die Fähigeren tüchtig das Erlernte einüben, bis die schwächern Schüler nachkommen; auch verwende er die Umsichtigeren zu Helfern. Im Lesen, im Religionsunterrichte, im Schönschreiben, in der Weltkunde, auch selbst im Freischreiben darf von Abtheilungen eigentlich gar nicht die Rede sein, außer, daß die Aufgaben und Fragen nach der Fassungskraft der Kinder vertheilt werden. Eigentliche Abtheilungen gibt es nur im Rechnen. Außer in Bezug auf den Unterrichtsstoff ist die Bestimmung der Abtheilungen auch nöthig, um die Kinder anzueifern und ihren Ehrtrieb zu erregen. Es sei die Versetzung in eine höhere Abtheilung, die vielleicht halbjährig, bei Einzelnen wohl auch unter der Zeit vorgenommen werden kann, eine Belohnung, das längere Sitzenbleiben in einer Abtheilung, oder das Zurückversetztwerden — eine Bestrafung. — Jede Abtheilung zerfällt wieder in Bänke; jedes Kind hat auf derselben seinen bestimmten Platz, der auch mit einer Nummer versehen sein sollte, so daß der erste Platz der für das geschickteste Kind wäre."

So weit Herr Barthel. Seine Stimme ist hörbar und vernehmlich. Ob die Elementarschule in zwei Classen, wie Zerrenner will, oder nach dem Vorschlage der letzten Stimme, in drei Classen abgetheilt werde, mag sich zunächst nach der Schülerzahl, nach Zeit, Ort und Umständen richten. Es gibt Zeiten, wo in der Schule ein regerer, besserer Geist waltet und wo sich die Mehrzahl der Schüler und Schülerinnen wohl zusammenhalten und glücklicher bearbeiten läßt, als wieder zu einer andern Zeit. Der Schulgeist steigt und fällt wie ein Barometer. Das ist freilich zu beklagen und wird oft von dem treuen Lehrer beklagt, aber es ist und bleibt so. Suche nur der Lehrer immer einen guten, lebendigen, ja, ich möchte sagen, christlich-frommen Geist anzuregen und zu erhalten in

seinen Zöglingen, und er wird damit auch Fleiß, Thätigkeitstrieb, Lust zu Anstrengung und Wetteifer erwecken, und auf solche Weise werden sich ihre Seelen vereinter und fröhlicher heranbilden lassen.

Bei dieser Gelegenheit verweist Verf. dieses Aufsatzes den wacker strebenden Lehrer auf die neulich vom Seminar-Dir. Dr. Harnisch in Weißenfels herausgegebene Schrift hin: „Die Erziehung zur Gottesfurcht und zur Kunstfinnigkeit. Für alle aus allen Ständen, welche zu helfen Lust haben." (Eisleben, 1839). Es ist das dritte Bändchen von Desselben wohlbekannter Schulschrift: „Frisches und Firnes zu Rath und That." Darin ist manch Wort zu seiner Zeit gesprochen, das auch dem mattgewordnen Lehrer neue Anregung geben kann.

Um noch einmal auf die in der Schule zu veranstaltenden Abtheilungen zu kommen, so bleibt es wohl auch für die Bürgerschule, die niedere und die höhere, und für andere Lehranstalten — Regel: divide et impera. Was sind die sogenannten „Selecten-Classen" in den Bürgerschulen anders als Abtheilungen! Wo ein gefüllter Schulfonds ist, da macht sich das Werk der Theilung besser, denn es verlangt ein ausreichendes Lehrerpersonal, sonst bleibt es immer nur ein halbgethanes Werk.

Accent in der deutschen Sprache. Accent heißt ursprünglich, was zum Gesange (ad cantum) gehört. Wenn nämlich gehörig gesungen werden soll, so müssen alle Sylben und Wörter richtig betont werden, dergestalt, daß man einige länger, andere kürzer, einige stärker, andere schwächer vernehmen läßt. Dazu bediente man sich in der Schrift gewisser Zeichen, welche nun auch Accente genannt und zum Theil selbst für die nicht singende Rede beibehalten wurden, weil diese doch ebenfalls einer verschiedenen Betonung der Sylben und Wörter bedarf, wenn sie wohllauten und gehörig verstanden werden soll. So erklärt man sich am natürlichsten den Gebrauch der Accente in gewissen Sprachen. Denn nicht alle bedienen sich dieser Zeichen in der Schrift, obwohl keine Sprache, wenn sie wirklich geredet wird, ohne Accent oder völlig accentlos sein kann. Man unterscheidet den musikalischen, grammatischen und logischen Accent, der von dem Sinne und Zwecke der Rede abhängt, indem nach demselben die wichtigeren oder schwereren Gedanken stärker, die unwichtigern oder leichtern schwächer accentuirt werden müssen. Darum hat auch der Redner dies zu beobachten und z. B. bald das Subject, bald das Prädicat stärker hervorzuheben. Er ist daher in der deutschen Sprache entweder ein Wortaccent oder ein Redeaccent.

Der Wortaccent ist ein auf die Stammsylbe gelegter Nachdruck. Daher hängt, wie bekannt, unser Zeitmaaß vom Begriffe ab und unterscheidet sich von der Prosodie der Griechen und Römer, die nicht nach dem Sinne des einzelnen Wortes, sondern nach seinen Buchstaben fragten. Wir urtheilen, sie zählten blos. Obgleich nun der Wortaccent in verschiedenen Sprachen höchst verschieden sein kann, und bei einem Volke das Ohr, bei einem andern der Verstand ihn bestimmt; so bringt es doch die Natur des Redeaccents mit sich, daß er bei allen Völkern derselbe sei, weil die Denkgesetze des menschlichen Geistes dieselben sind; z. B. er hat eine scharfsinnige Abhandlung geschrieben. Dieser Gedanke mag in einer Sprache ausgedrückt werden, in welcher er will, so behält scharfsinnig den Redeaccent. Fragt man: was ist der Redeaccent? so ergibt sich, er ist ein auf den Hauptsinn gelegter Nachdruck. Außer dem Worte des Hauptsinns dürfen in einem Satze nicht mehre Wörter accentuirt oder betont werden, weil zu viel Licht blendet und anstatt Klarheit nur Schatten hervorbringt. Ein Hauptsinn kann nur in einem Satze sein, weil ein Gedanke nicht zweierlei aussagen kann, und in demjenigen Worte, worin der Hauptsinn liegt, da liegt auch der Accent. Die einzelnen Wörter des Satzes, er sei klein oder groß, geben zusammen den Sinn; nun muß in irgend einem einzelnen Worte des Satzes der Hauptsinn sich offenbaren, denn sonst wäre in allen Wörtern, die einen Satz bilden sollen, gar kein Sinn. Man nehme die Worte: Du bist der glücklichen Kinder — — so ist damit noch nichts gesagt; man setze hinzu: glückliche Mutter; so offenbart sich in dem Worte „glückliche" der Redeaccent, die Seele des Gedankens.

Es ist nur ein Accent in einem Satze zulässig, z. B. der Lehrer hat dem Schüler ein rühmliches Zeugniß gegeben. Hier ist „rühmlich" das bedeutende Wort, weil in ihm der Hauptsinn ruht. Eine scheinbare Ausnahme machen Beispiele wie folgende: Gott ist groß, gnädig und allmächtig. Er kam, sah und siegte. Er hat seine Einsicht, Tugend und Gerechtigkeit bewiesen. Allein hier bildet jedes neue Urtheil einen neuen Satz, und bei dem ersten und letzten Beispiele ist, nach grammatischer Strenge genommen, jedesmal das Zeitwort zu wiederholen. Eben so: Du, du bist der Mörder. — Wer ist der Höchste? Gott. Hingegen: Er hat seine Einsicht, Tugend und Gerechtigkeit durch Proben bewiesen. Hier hat nur das Wort „Proben" die Betonung, weil es allein den Hauptsinn hat.

Daß der Accent bei denselben Wörtern sich verändert, wenn der Sinn sich verändert, ist bekannt; z. B.: Fahren Sie heute in die Stadt? Hier kann fahren, Sie, heute, Stadt die Betonung erhalten, je nachdem der Gedanke es erheischt. Allein zweierlei kann ich in einem Satze nicht sagen wollen zu gleicher Zeit. Ich muß selbst wissen, was ich sagen will, und bei einem Andern muß mich der Zusammenhang es lehren. Es kommt daher zugleich auch auf ein richtiges Gefühl an. Wo ein Zeitwort ist, da ist auch nur Ein Satz; wo ein Satz ist, da ist auch nur Ein Hauptsinn, und also auch nur Ein Accent.

Wer keine Regel anerkennen und vom Ohre Belehrung hernehmen will, der wird nie mit sich einig werden; das Gefühl darf erst dann mitsprechen, wenn der Verstand angeredet ist. Dies hat das Gute, daß wir wissen, was wir thun, und von der Declamation als von einer Wissenschaft reden können.

Achtsam, Achtsamkeit. — Dem Lehrer und Erzieher muß daran gelegen sein, in das Reich der Vorstellungen und Begriffe immer tiefer einzudringen und daher die einzelnen wie das Ganze, auf das sich die einzelnen beziehen, immer genauer zu erfassen. Daher darf auch die Achtsamkeit in diesem Wörterbuche nicht wegbleiben, obschon das Umfassendere darüber dem philosophischen Wörterbuche angehört. Eberhard in seinem „synonymischen Wörterbuche"

setzt achtsam, aufmerksam und bedachtsam mit einander in folgende Verbindung. Der Aufmerksame richtet seine Gedanken auf etwas, um es mit dem Verstande zu fassen und in dem Gedächtnisse zu behalten; der Achtsame, um es zu nutzen; der Bedachtsame überlegt Alles wohl, ehe er sich zu einer Handlung entschließt, er erwägt die Folgen von Allem, was er thut, um gewiß zu sein, ob sie nicht etwa schädlich sein möchten. Ein kluger Hausvater richtet seine Aufmerksamkeit auf Alles, was in seinem Hause vorgeht, er hält Alles mit Achtsamkeit zu Rathe, damit nichts zu Grunde gehe, und macht seine Einrichtungen mit größter Bedachtsamkeit, damit sie seinem Hauswesen nicht schädlich, sondern nützlich werden. Gewissermaßen ist die Achtsamkeit ein höherer Grad der Aufmerksamkeit, und wir gewahren sie schon an Kindern in den ersten Wochen ihres Lebens.

Bekanntlich ist es das Licht, das in dem Kinde den Keim des ganzen Erkenntnißvermögens hervorlockt. Daher entwickelt sich bei ihm der Gesichtssinn am ersten; aus diesem kommt der Gehörsinn hervor, ja, von der eigentlichen Thätigkeit des Gehörsinnes entdeckt man wohl schon in der zweiten Lebenswoche einige Spur, als wahres Aufmerken in dem Hinsehen, wenn der Lautreiz zugleich das Gehör aufregt. Diese Association zwischen Sehen und Hören, die, so wichtig sie ist, doch noch zu wenig beachtet worden, erwächst nun mit jedem Momente zu einer lebhaften Seelenthätigkeit. Sie erweckt jenen höhern Grad der Aufmerksamkeit, den man gemeinlich unter Achtsamkeit versteht, worin nämlich Hinsehen und Hinhören sich wechselsweise verstärken. Ersteres wird alsdann zum wahren Anschauen, und mit der Zeit zum Betrachten, das letztere gibt alsdann das Horchen; und in diesem regen Achten liegt der Keim von Gehorchen sowohl, als von der eigentlichen Achtung, denn es ist immer die freie Hinwendung gegen andere Wesen mit einem Fügen nach ihnen, und einem gewissen Grade von Selbstvergessen, der künftigen Selbstverläugnung. — Um das Aufmerken bei Kindern zu erregen, muß man eigentlich immer sprechen: „gib Acht!" nicht, wie gewöhnlich gesprochen wird: „gib Achtung!" denn Achtung ist mehr mit „achten," d. h. schätzen, verwandt, und ich kann wohl sagen: sich in Acht nehmen, aber nicht sich in Achtung nehmen, wohl aber etwas in Achtung bringen, aber nicht in Acht bringen. Auch ist unterschieden Acht geben und Acht haben; jenes ist eine einzelne Handlung, dieses ist ein fortdauernder Zustand. Ein Kind gibt Acht auf Das, was ihm seine Eltern oder Lehrer sagen, und seine Eltern und Lehrer haben Acht auf seine Erziehung, sie verlieren diese nicht aus den Augen. — Mit Bedacht sind hier diese Begriffsbestimmungen gegeben, weil es selbst sonst denkende Männer, auch Zerrenner an mehren Orten, nicht eigntlich genau mit ihnen nehmen.

Achtung, Hochachtung. — Beide stammen von achten ab, wenn es so viel heißt als schätzen und bezeichnen also das Gefühl von der Größe der Vollkommenheit einer Person. Sie unterscheiden sich aber dadurch, daß Achtung sich auf einen geringern, Hochachtung auf einen größern Grad der Vollkommenheit bezieht. Daher muß jeder Mensch Achtung vor sich selbst haben, d. i., ein Gefühl von der Würde seiner vernünftigen Natur, und diesem Gefühle gemäß handeln. Achtung ist daher die Anerkennung einer Würde, nicht eines Werthes, denn diesen erhält auch eine Sache durch den Gebrauch, der von ihr gemacht werden kann. Würde hat etwas durch sich selbst, insofern es Zweck an sich ist, und den hat nur eine Person. Es heißt aber eine Person ein für sich bestehendes Wesen, welches mit Vernunft und Freiheit für unbedingte Zwecke wirksam ist. Sachen und Objecte außer uns sind ein Gegenstand der Willkür, welchen kein Unrecht geschieht, wenn sie einem freien Willen untergeordnet werden, weil sie selbst für Pflicht und Recht nicht empfänglich sind. Eine Person hingegen ist ein Gegenstand der Achtung, an der sich die Willkür bricht, weil sie für sich selbst besteht und unbedingt über ihre Gedanken, Vorsätze und Endzwecke gebieten kann. Daß nun der Mensch diese Persönlichkeit besitze, kann nicht geläugnet werden, weil der Träger seines Bewußtseins, die Ichheit, oder eine geistige Einheit ist, aus welcher unmittelbar Gedanken und Vorsätze hervorgehen, welche, frei von der Gewalt äußerer Eindrücke, sich in der Unendlichkeit verlieren. Alle Gegenstände um uns her haben nur einen Preis und sind daher käuflich, der Mensch allein auf Erden hat einen Werth, welchen kein Preis aufwiegen kann, weil er selbst eine Würde oder den Vorzug sittlicher Selbstständigkeit besitzt, durch welchen er zur Aehnlichkeit mit Gott erhoben wird. Menschenwürde und Besitz des göttlichen Ebenbildes sind daher vollkommen gleichbedeutende Worte. — Der Mensch muß die Menschheit achten in seiner eigenen Person und in der Person jedes andern. Der Lehrer muß den Schüler achten als eine Person, die immer mehr zur Selbstständigkeit, zum Gefühl ihrer Würde und zum Bewußtsein des göttlichen Ebenbildes herangezogen, herangebildet werden soll. Der Lehrer muß aber auch sich selbst achten, er darf das Gefühl seiner Würde, seiner Selbstständigkeit und seiner Aehnlichkeit mit Gott nicht aus der Seele verlieren, und er muß diesem Gefühle gemäß denken, wollen und handeln. Dadurch wird er sich nicht nur die Achtung seiner Mitmenschen überhaupt, seiner Vorgesetzten und anderer Personen, sondern auch die Achtung seiner Zöglinge erwerben. Wie er daher diesem zurufen mag: achte dich selbst, so muß er auch beständig denselben Zuruf an sich ergehen lassen. Sehr leicht ist daher nun die Frage zu beantworten: Wie erwirbt sich der Lehrer und Erzieher die Achtung seiner Zöglinge? Eine Aufgabe bei einer Lehrerconferenz.

Adam. — Eigentlich geht die Erziehungsgeschichte der Menschheit hinauf bis zu Adam, dem Ersten des Menschengeschlechts nach der Schöpfungsurkunde, 1. Mos. 2, 3 ff, oder beginnt mit dieser, aber wer weiß etwas davon? Es ist keine Kunde darüber uns zugekommen, und nur philosophisch oder poetisch ließe sich etwa sagen, wie es in der antediluvianischen Zeit auf der bevölkerten Erde mit der Erziehung des Menschengeschlechtes stand. Und doch wird noch immer der alte Adam bei Erziehung durch Religion allegorisch aufgeführt und wir lassen unsre Kinder noch heute aus Luthers Katechismus lernen, wie das Wassertaufen bedeute, es solle der alte Adam durch tägliche Reu' und Buß' in uns ersäuft werden und sterben

mit allen Sünden und bösen Lüsten, und auferstehen ein neuer Mensch, der ꝛc.

Die Rabbinen indeß haben mancherlei berichtet, mit Hilfe ihrer vermeinten Ueberlieferungen. Sie und zum Theil der jüdische Geschichtschreiber Josephus sagen, Adam redete die hebräische Sprache; er hatte eine Schule. Auch Kain stiftete eine Schule, und in dieser wurde Grenzscheidung, Maaß und Gewicht gelehrt. Seth errichtete ebenfalls eine, in welcher Astronomie gelehrt wurde; auch stellte er Säulen mit geschichtlichen Nachrichten auf. So ging es weiter. Enoch hatte seine Schule, die der erste Kirchenstaat war, Jabal hatte seine für die ersten Viehhirten, Jubal hatte seine für die Tonkünstler im Gesang und auf den Instrumenten, Thubalkain hatte seine, worin er die Schmiedekunst, und seine Schwester Nauma die ihrige, worin sie die von ihr erfundene Webekunst lehrte. So vor der Sündfluth. Noah brachte seine Bildung in die neue Welt herüber, und errichtete eine Anstalt für Theologie, Philosophie, Astronomie und Agricultur. Dergleichen Abgeschmacktheiten mehr erzählen die Rabbinen. — Im Talmud heißt es auch, daß Sem die frühen Lehren, wozu 5 Mos. 18, 10 — 13 gehöre, fortgepflanzt und eine Schule gestiftet habe, in welcher die Einheit Gottes gelehrt worden; sein Urenkel Eber habe sie fortgesetzt; zu ihm sei Isaak, nachdem er vom Berge Morijah gekommen, gesandt worden, um Unterricht zu erhalten; auch Jacob, wie er vor Esau geflohen und ehe er zu Laban gereiset, habe sich 14 Jahre bei ihm aufgehalten.

Doch zu Adam selbst. Sein Name ist hebräisch und man bezeichnet bekanntlich damit den ersten (männlichen) Menschen, von welchem allein das ganze Menschengeschlecht abgeleitet wird. 1. Mos. 3, 20, vergl. Apgsch. 17, 26. Letzteres ist unläugbar die Vorstellung des Concipienten, so wie sie auch in den Anthropogonien anderer Völker herrscht, (im Zend-Avesta oder der Bibel der Perser). Die ganze Darstellung, 1. Mos. 2, 3 — 3, 24, ist übrigens am richtigsten als das Ergebniß eines sehr richtigen Nachdenkens über die Entstehung der Erde (der Menschen) und den Ursprung des Uebels aufzufassen, zeichnet sich durch eine gewisse Natur (V. 6. 7. 3, 15) und Menschenbeobachtung (19. 25. 3, 1 ff. 12.) aus, steht aber der (älteren) Urkunde 1. Mos. 1 an einfacher Erhabenheit bedeutend nach. Die Bildung des Menschen aus Erde, V. 7., knüpft sich zwar an das stammverwandte hebräische Wort (אֲדָמָה) „die Erde" an, geht aber zunächst von der täglichen Wahrnehmung, daß der todte Leib in Staub zerfällt und sich mit der Erde vermischt, aus. 1. Mos. 3, 19. Hiob 10, 9. Ps. 90, 3.

Wenn in der moralisch-religiösen Ascetik vom alten Adam die Rede ist, so versteht man darunter jeden ungebesserten, noch in der Sünde beharrenden Menschen, oder dessen sündhaften Zustand, auch wohl die Sünde selbst, die von jenem ersten Menschen herkommen soll. Daher sagt man in jener ascetischen Sprechweise, der Mensch müsse den alten Adam ausziehen und einen neuen Menschen anziehen; oder man betrachtet die Besserung des Sünders als eine göttliche Wiedergeburt (Palingenesie). Merkwürdig ist in dieser Hinsicht auch der Widerspruch, in welchen sich die Kirchenlehre dadurch verwickelt hat, daß sie den Adam vor dem Falle als höchst vollkommen darstellte, weil er unmittelbar aus Gottes Hand hervorgegangen, die nichts Unvollkommenes schaffen könne, nach dem Falle aber höchst unvollkommen an Leib und Seele verdorben.

Eva war nach einem bekannten anthropogonischen Philosophen der Hebräer die Frau des ersten Menschen, die, nachdem das Bedürfniß des Weibes (ganz im Charakter der zweiten Schöpfungsurkunde) motivirt worden, 1. Mos. 2, 19 f., aus einer Rippe des Mannes gebildet ward und ihn bald zur ersten Uebertretung des göttlichen Gebotes verleitete. Die Absicht einer solchen Dichtung war wohl keine andere, als Mann und Weib zur gegenseitigen, zärtlichsten Liebe zu ermuntern, und namentlich dem andern Geschlechte seine, im Oriente so verkannte menschliche Würde zu sichern.

Der Wohnplatz des ersten Menschenpaares war nach der alten hebräischen Sage, die uns Moses aufbehalten hat (1. Mos. 2. 8 fgg.), ein Garten im östlichen Theile einer Gegend, Eden, das ist, Anmuth, genannt. Der Name Paradies, als Bezeichnung des Wohnplatzes für das erste Menschenpaar, ist in die europäischen Sprachen zunächst aus der alten lateinischen Kirchenübersetzung oder der Vulgata übergegangen.

J. G. Herder in seinen trefflichen „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit," Bd. 2. S. 331 der ersten Ausgabe malt das Erscheinen der ersten Menschen sehr schön und mit pädagogischem Scharfsinne also aus:

„Ein Garten war der erste Wohnsitz des Menschen, und auch dieser Zug der Tradition ist, wie ihn immer nur die Philosophie ersinnen konnte. Das Gartenleben ist das leichteste für die neugeborne Menschheit, denn jedes andere, zumal der Ackerbau, fordert schon mancherlei Erfahrungen und Künste. Auch zeigt dieser Zug der Tradition, was die ganze Anlage unserer Natur beweist, daß der Mensch nicht zur Wildheit, sondern zum sanften Leben geschaffen sei, und also, da der Schöpfer den Zweck seines Geschöpfes am Besten kannte, den Menschen, wie alle andere Wesen, gleichsam in seinem Elemente, im Gebiete der Lebensart, für die er gemacht ist, geschaffen habe."

Vorher spricht Herder S. 298: „Das Menschengeschlecht, das zur Humanität bestimmt war, sollte von seinem Ursprunge an ein Brudergeschlecht aus Einem Blute, am Leitbande Einer bildenden Tradition werden, und so entstand das Ganze, wie noch jetzt jede Familie entspringt, Zweige von Einem ursprünglichen Garten. Mich dünkt, jedem, der das Charakteristische unsrer Natur, die Beschaffenheit und Art unserer Vernunft, die Weise, wie wir zu Begriffen kommen und die Humanität in uns bilden, erwägt, ihm müsse dieser auszeichnende Plan Gottes über unser Geschlecht, der uns auch dem Ursprunge nach vom Thiere unterscheidet, als der angemessenste, schönste und würdigste erscheinen. Mit diesem Entwurf wurden wir Lieblinge der Natur, die sie als Früchte ihres reichsten Fleißes, oder wenn man will, als Söhne ihres hohen Alters auf der Stelle hervorbrachte, die sich am besten für diese zarten Spätlinge geziemte. Hier erzog sie solche mit mütterlicher Hand und hatte um sie gelegt, was vom ersten Anfange an die Bildung ihres künstlichen Menschencharakters erleichtern konnte. So wie nur Eine Menschenvernunft auf der Erde möglich war und die Natur daher auch nur Eine Gattung

vernunftfähiger Geschöpfe hervorbrachte; so ließ sie diese Vernunftfähigen auch in einer Schule der Sprache und Tradition erzogen werden und übernahm selbst diese Erziehung durch eine Folge von Generationen aus Einem Ursprung."

Weiter sagt Seite 336 f. der geistvolle Herder: „Von allen Wunderdingen und Abentheuergestalten, womit die Sage des gesammten Asiens ihr Paradies der Urwelt reich besetzte, hat diese Tradition nichts als zwei Wunderbäume, eine sprechende Schlange und einen Cherub; die unzählbare Menge der andern sondert der Philosoph ab, und auch jene kleidet er in eine bedeutungsvolle Erzählung. Ein einziger verbotener Baum ist im Paradiese und dieser Baum trägt in der Ueberredung der Schlange die Frucht der Götterweisheit, nach der dem Menschen gelüstet. Konnte er nach etwas Höherem gelüsten? Konnte er auch in seinem Falle mehr getadelt werden? Man vergleiche, auch nur als Allegorie betrachtet, die Erzählung mit den Sagen anderer Nationen, sie ist die feinste und schönste, ein symbolisches Bild von dem, was unserm Geschlechte von jeher alles Wohl und Wehe brachte. Unser zweideutisches Streben nach Erkenntnissen, die uns nicht ziemen, der lüsterne Gebrauch und Mißbrauch unsrer Freiheit, die unruhige Erweiterung und Uebertretung der Schranken, die einem so schwachen Geschöpfe, das sich selbst zu bestimmen erst lernen soll, durch moralische Gebote nothwendig gesetzt werden mußten; dies ist das feurige Rad, unter dem wir ächzen und das jetzt doch beinahe den Cirkel unsers Lebens ausmacht. Der alte Philosoph der Menschengeschichte wußte dies, wie wir's wissen und zeigt uns den Knoten davon in einer Kindergeschichte, die fast alle Enden der Menschheit zusammenknüpfet."

Die Geschichte Adams oder überhaupt die Geschichte des ersten Menschenpaares und ihrer Kinder zu betrachten, ist und bleibt für den Pädagogen ein höchst interessanter Gegenstand, insbesondere wird der psychologische Pädagogiker in dieser Geschichte einen reichen Stoff zum Nachdenken über Uranlagen und Menschenerziehung von Seiten Gottes finden. Der ursprüngliche Erzähler selbst hat mit psychologischem Geiste das Ganze zusammengestellt und das Charakteristische der ersten Menschen so ansprechend und ausdrucksvoll gezeichnet, daß wir noch heute das Bild derselben in und an uns wiederfinden. Diese Geschichte hat daher auch seit den ältesten Zeiten die Geister der Gelehrten und Weisen beschäftigt und es ist viel darüber philosophirt und geschrieben worden. Wir erinnern hier nur an „die Erziehung des Menschengeschlechts," herausgegeben von Gotth. Ephr. Lessing, Berlin, 1780. 8. (mit Noten, herausgeg. von Chh. Heinr. Schobelt. Stendal, 1780. 8.), und an J. Fr. W. Jerusalem in Betrachtungen über die vornehmsten Wahrheiten der Religion. Bd. 2. Th. 2. 4te Abtheilung, die noch immer gelesen zu werden verdienen.

Sehr köstliche Bemerkungen und Betrachtungen finden sich hierüber in Fr. Ad. Krummachers „Paragraphen zu der heiligen Geschichte." (Berlin, 1818.) S. 46 ff. Wir theilen hier nur einige davon mit. §. 10 S. 47 heißt es:

„Die Menschheit muß eben so wie der einzelne Mensch ein Zeitalter der Kindheit und Unschuld gehabt haben. Die ersten Menschen, die Gott erschuf, waren das Urbild der ganzen Menschheit, eben so wie die erschaffene einzelne Ceder alle Eigenschaften aller Cedern der Nachwelt in sich vereinigte. So müssen wir in Adam und Heva die Repräsentanten, und in ihrer Geschichte die Geschichte der Menschheit erkennen. Laßt uns Menschen machen! sprach Gott, und er schuf sie Mann und Weib, so wie der Mensch noch da ist, mit einem Geist aus Gott und einem Körper aus irdischem Stoffe."

„Aber kam der Mensch aus Gottes Händen, wie die Geschichte sagt und wie die Vernunft nicht anders denken kann, so mußte der erste Mensch, als solcher, d. h., als ein irdisches, mit göttlichen Anlagen begabtes Wesen, deren Gebrauch und Anwendung aber ihm selbst, als freiem Wesen, überlassen blieb, — in seiner Art ein vollendetes Geschöpf sein, wie es z. B. in ihrer Art die Blumen des Feldes und die Vögel unter dem Himmel sind. Diese Vollendung konnte in nichts anderm bestehen, als in der Harmonie der sinnlichen und geistigen Natur des Menschen, so wie, um wieder ein Beispiel aus der niedern Welt zu nehmen, der körperliche Bau der Biene und ihr Kunsttrieb, worin, wie die Alten sagten, Gott ist, auf das innigste zusammenstimmen."

„Daraus folgt aber nicht, daß sowohl die geistige als sinnliche Natur des ersten Menschen in ihrer höchsten Vollendung gewesen seien, sondern nur, daß ihrer beiderseitigen menschlichen und folglich allmähligen Entwickelung und Vollendung nichts entgegenstand — daß also der Leib dem Geiste, und der Geist dem Leibe so zustimmte, daß beide durch einander zu einer immer größern, irdisch- und menschlich-möglichen Entwickelung und Vollendung mit Freiheit gelangen konnten. In dieser ursprünglichen Harmonie des Geistigen und Sinnlichen — gleichsam Gott und Welt in dem Menschen — bestand auch das Ebenbild Gottes, so fern dieses ein Mensch an sich tragen kann — nämlich ebenfalls als Anlage, die, nach der Geschichte, sich in der Herrschaft des Geistes über alles Fleisch, des Göttlichen über das Irdische, des Menschen über alle andere Geschöpfe kund thun und offenbaren sollte, nicht aber schon offenbaret hatte. Noch nicht gewonnen war ihnen dieses Ebenbild Gottes, sondern nur gegeben, als Verheißung oder Anlage. Denn Gerechtigkeit, Güte und Wahrheit, die Früchte des Geistes legt ihnen die Geschichte nicht bei, konnte es auch nicht."

„Sie stellt vielmehr die ersten Menschen dar als in dem Zustande der Kindheit, nicht der physischen, sondern in so fern dieser Zustand dem Stande der Cultur und Ausbildung entgegensteht. Kindheit ist hier also ungefähr gleichbedeutend mit Unschuld, oder unentwickelte Harmonie der geistigen und sinnlichen Kräfte. Bewußtlose Schönheit, Unschuld und Einfalt ist der Character der Kindheit, oder die Kindheit. Wie in dem Frühlinge unter den Jahreszeiten, so offenbart sich in diesem Lebensalter das Göttliche mehr als in den andern. Wenn in heiligen Bildern die Engel, um sie zu erkennen, kindlicher Gesichtszüge und anderer Attribute bedürfen, so kann das Kind im Schooße der Mutter oder in der Krippe aller äußeren Kennzeichen entbehren; es bedarf nur der ursprünglichen Schönheit und Einfalt, um für ein Mensch gewordenes Göttliches erkannt zu werden. Je näher dem Ursprunge, desto näher der Gottheit; die Quelle rinnet aus der göttli-

chen Urne, in und über Strom und Meer waltet und herrscht nur die Gotteskraft (Numen). Die aufgehende Sonne scheint aus dem Schooße des Schöpfers hervorzugehen; so erweckt sie Bewunderung, Anbetung und Freude, ihr Untergang Wehmuth und Selbstbetrachtung; am hellen Tage ist sie nur ein Gestirn, ein Himmelskörper. Jeder Anfang eines physischen oder geistigen Lebens ist geheimnißvoll, gemischt aus Licht und Schatten, weshalb die alte Welt die Nacht zur Erzeugerin der Dinge machte."

Mögen diese Mittheilungen Jeden, dem Krummachers „Paragraphen" ꝛc. zugänglich sind oder werden können, dringend veranlassen, noch weiter dem Strom der Rede zu folgen, den er über die Geschichte der ersten Menschen, über ihre Verführung, ihren Fall, ihre Erhebung und dergleichen mehr mit wahrhaft classischem Geiste und das Göttliche schauendem Herzen sich ergießen läßt. Außer den bereits genannten Schriften können noch folgende nachgelesen werden:

Winer, Dr. G. B.: „Biblisches Realwörterbuch," 1r und 2r Bd. Leipzig, 1833 u. 38. 2te Aufl. — Bes. die Artikel: Adam, Eva, Eden ꝛc.

Rosenmüller, Dr. E. Fr. C.: „Handbuch der biblischen Alterthumskunde." 1r. Bd. 1r. Th. Leipzig, bei Baumgärtner, 1823.

Mohnike, Dr. G.: „Die älteste hebräische Zeitrechnung bis auf Moses, nach den Quellen neu bearbeitet und mit einer Karte vom Paradiese versehen von Rasmus Rask." Aus dem Dänischen. Leipzig, bei Barth. 1836.

Addition und **Adition** sind in Abstammung und Bedeutung sehr verschieden. Jenes (von dem lateinischen Worte addere, hinzugeben) bedeutet die Hinzufügung des Einen zu dem Andern und ist auf die erste und einfachste Rechnungsart übertragen ($1 + 1 = 2$). Dieses aber von adire, hinzugehen, bedeutet außer der bloßen Annäherung an einen Ort oder Gegenstand auch eine Handlung, durch die man sich entweder etwas zu- oder aneignet, die daher auch im Deutschen eine Antretung oder ein Antritt genannt wird. So tritt man ein Amt oder eine Erbschaft an. Es ist also dabei von Rechten oder Befugnissen die Rede, aus denen auch Pflichten und Verbindlichkeiten hervorgehen können, z. B., die Verbindlichkeit, das Amt gehörig zu verwalten, oder zu erfüllen, die Bedingungen, unter welchen man zum Erben eingesetzt worden. — Es bedarf wohl keiner Rechtfertigung, wenn auch dergleichen Wörter, wie die beiden vorhergehenden u. a. dergl. in ein Universallexicon der Pädagogik und des Schulwesens aufgenommen werden; das erste gehört schon an sich dahin, und das zweite mag sich der gebildete Schullehrer wohl auch zu erklären verstehen.

Adel. — Ohne hier die Geschichte des Adels berühren zu wollen, welche man in dem bei Brockhaus in Leipzig erschienenen ältern und neuesten „Conversations-Lexicon" ausführlich findet, so ist doch bei diesem Worte überhaupt an die höheren und selbst höchsten Stände zu denken. Diese haben ihre besondern Lehr- und Erziehungsanstalten, oder gebrauchen zur Unterweisung oder Erziehung ihrer Kinder den Beistand der Hauslehrer oder Hofmeister, wie man dergleichen Lehrer auch zu nennen beliebt. Ueber beiderlei Gegenstände soll sich dieser Artikel verbreiten, nachdem wir einige Bemerkungen über das Wort „Adel" vorausgestellt haben.

Wenn es wahr ist, was einige Etymologen behaupten, daß das altdeutsche adhal oder athal nicht blos als Adjectiv ausgezeichnet oder vortrefflich, sondern auch als Substantiv Abkunft oder Geschlecht bedeutet, so läge hierin schon eine Andeutung der natürlichen Gültigkeit des Geburtsadels. Eben so in dem Spruche des römischen Dichters: Fortes creantur fortibus et bonis (Horat. od. IV, 4), und in dem Ausspruche der Griechen: ἐξ ἀγαθῶν ἀγαθοί. Indessen dies beruhet doch nur auf einer Induction, die besonders in der Menschenwelt, wo das Physische vom Moralischen so sehr modificirt wird, allzuviel Ausnahmen leidet, als daß sie irgend zu Recht Beständiges darthun könnte. So Krug im „philosophischen Lexicon" 5r. Bd. 1838.

Wie es schon in den älteren Zeiten besondere Institute oder Erziehungsanstalten für die Kinder adeligen Standes gab (früher rechnete man bekanntlich auch zu diesem Stande die Classe der Priester, Geistlichen ꝛc.), so hat man dergleichen auch bis hieher beibehalten, aber sie zweckmäßiger und der Bildung zur Humanität angemessener organisirt. Dahin gehören die sogenannten Ritteracademien, (Cadettenhäuser, Militairacademieen, Kriegsschulen,) die in vielen Ländern, wenn auch hier und dort unter einem andern Namen, bestehen. Schon in dem Namen „Academieen" liegt etwas, was dem Zwecke einer richtigen Elementarbildung, die doch auch die Jugend adeligen Standes bedarf, widerstreitet, und eine Diesterweg'sche Feder wird ihnen gewiß das Todesurtheil schreiben. Academieen verlangen Professoren, wo aber solche angestellt sind, da werden gewöhnlicherweise Vorlesungen gehalten, und zwar nicht selten dergleichen, wie sie Diesterweg in seiner Schrift „über Universitäten" mit Recht verworfen hat. Solche Vorlesungen widerstreiten aber der so nöthigen Elementarbildung, die allen höheren Bildungsmitteln vorausgehen muß.

Da es in unsern Tagen wohleingerichtete Bürgerschulen, niedere und höhere, und andere höhere Bildungsanstalten gibt, so kann es für die Geistesbildung der Kinder von Adel nur höchst wohlthätig sein, wenn sie mit Kindern aus verschiedenen bürgerlichen Ständen in Einer Schule zugleich unterrichtet werden. Hier gilt nur der Zögling etwas und wird geachtet, der etwas Tüchtiges lernt und leistet, und das erweckt einen edlen Wetteifer und spornt zu Anstrengung der Geisteskräfte an. Hiernächst bleibt es auch nicht ohne Wirkung auf den Charakter, wenn Kinder von hoher Geburt, von ansehnlichem Vermögen und glänzenden Aussichten in die Zukunft mit Bürgerlichen, minder Begüterten, vielleicht von fremder Unterstützung und Stipendien Lebenden, völlig gleich erzogen und behandelt werden, und der Unvermögendste vielleicht der erste in der Classe oder der Censur, und der Reichsgraf der letzte ist. Außerdem lernen die Kinder in Schulen, wo die Stände gemischt sind, recht anschaulich, wie die Natur keine Stände kennt, und in der Vertheilung der Gaben und Fähigkeiten auf keine Stamm- und Rangliften Rücksicht genommen hat. Sie schließen sich daher enger an einander an, und die Kinder der höhern Stände oder Begüterten bringen,

wenn der Ahnen- und Reichthumsstolz nicht zu tiefe Wurzeln geschlagen hat, mehr weltbürgerlichen Sinn aus den Schulen. Und wie nöthig ist dieser in unsern constitutionellen Staaten!

Dieser bisher gedachten Vortheile entbehren die Institute, welche blos für den Adel gestiftet sind. Dazu kommt noch ein anderes Uebel. Man hat sich in Absicht des Unterrichtes gewöhnt, zu glauben, daß der junge Edelmann die Wissenschaften zwar gerade nicht ganz zu versäumen, aber doch die ritterlichen Exercitien mehr als Hauptsache zu betrachten habe; in Absicht der Erziehung aber, daß er anders als der Bürgerliche behandelt werden müsse. Doch die Verkehrtheit dieser Begriffe haben verständige Edelleute längst eingesehen.

Was bisher in besonderer Rücksicht auf die von andern Ständen abgesonderte Erziehung und Unterweisung adeliger Jugend aus dem männlichen Geschlechte gesagt worden ist, das gilt auch mehr oder weniger in Bezug auf das weibliche Geschlecht adeligen Standes. Höhere Töchterschulen, Fräuleinstifte oder wie sie sonst heißen mögen die Erziehungsanstalten, worin ausschließend adelige Töchter unterrichtet und erzogen werden, haben ihre besonderen Nachtheile sowohl für die Jugend selbst als für das Haus und den Staat.

Doch nun zu dem zweiten Gegenstande, der unter der Rubrik „Adel" verhandelt werden soll; er ist ganz practischer Natur, es ist die Frage: „Wie hat sich der Erzieher — oder wie man höher zu sprechen beliebt — der Hofmeister bei der Erziehung der Kinder aus höheren Ständen, insonderheit adeligen Standes, zu verhalten?"

Vor Allem müssen wir hierbei wünschen, daß Gott jedes Haus, jede Familie, jeden Zögling vor solch einem Hauslehrer oder Hofmeister behüten möge, von dem gilt, was J. P. Richter in seiner classischen „Levana" unter der Rubrik: Komischer Anhang und Epilog des ersten Bandes sagt: „Geträumtes Schreiben an den seligen Professor Gellert, worin der Verf. um einen Hofmeister bittet." S. 303 spricht er: „Um in Bildern zu reden, Gellert, so verstümmeln Hofmeister — wie Bettler — die Kinder, um sich zu beköstigen. — Oder sie scheuern durch langes Zuschleifen des Kindes sich selber die reine Form weg, wie die Glasschüsseln, worin man mühsam Kunstgläser erhebt, zuletzt selber ihre abgemessene Tiefe verschleifen." — Doch der ganze hier berührte komische Anhang und Traum sollte von keinem Hauslehrer oder Hofmeister ungelesen bleiben.

Dieser Voraussetzung zufolge ist denn erforderlich, daß der Hauslehrer und Erzieher oder Hofmeister zu seinem wichtigen und schweren Geschäfte eine dergleichen tüchtige Vorbereitung und dergleichen Haupteigenschaften überhaupt und insbesondere in das adelige Haus mitbringe, wie sie der selige Niemeyer in seinen „Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts," 3. Th. 2. Abschn. 1. und 2. Capitel unter der Rubrik: „Von den Erziehungsgehilfen, ihrer Bildung, ihren Verhältnissen und ihren Pflichten" — erzielt und verlangt.

Wenn er schon an sich ein vir bonus, ein in des Wortes edelstem Sinne tugendhafter Mann sein muß, so werden außerdem folgende eigenthümliche Charaktereigenschaften erfordert: Bescheidenheit bei der Uebernahme seines Geschäfts, aus dem Gefühle seiner Schwierigkeiten hervorgehend; Besonnenheit, Selbstbeherrschung, Geduld; Festigkeit des Charakters, Gegenwart des Geistes, wodurch die Festigkeit der Erziehung zur practischen Tugend wird.

Bei der Behandlung adeliger Kinder, besonders in den Häusern, welche man von dem natürlichen Erbfehler des Adelstandes nicht freisprechen kann, wird in mehr als einer Hinsicht ein hoher Grad von Vorsicht und Klugheit erfordert. Denn zuvörderst kann schon der Erzieher bürgerlichen Standes dem Verdachte nicht ganz entgehen, daß er eben so ungerecht gegen den Adel sei, wie der Arme oft gegen den Reichen ist, blos weil er selbst der Vorzüge desselben entbehrt, und daß er im umgekehrten Falle wahrscheinlich ganz anders urtheilen würde. Ueberdies gibt es Eltern, welche neben einer Menge der vortrefflichsten Eigenschaften (die man — aufrichtig gesagt — unter dem Adel und den höheren Ständen nicht ganz selten findet), neben ausgezeichnetem Verstande und feiner Herzensbildung, doch von der Schwachheit ihres Standes nicht frei sind, und darin im Grunde nicht anders fehlen, als der Gelehrte durch Gelehrsamkeit, der Kaufmann durch Reichthumsstolz. Ein Hauslehrer, der stets satyrisch und sarkastisch über den Adel spricht, würde bei allen sonstigen Verdiensten adeliger Eltern eben so natürlich mißfallen müssen, als dem Prediger und dem Kaufmanne stets Satyrisiren über seinen Stand mißfällt. Besonders aber macht der Geist des Zeitalters und insonderheit das constitutionelle Staatensystem die Sache schwierig, wo die Rechte und Verhältnisse lauter als je zur Sprache gebracht sind und jeder Stand die seinigen eifersüchtig bewacht. Selbst die verständigsten Mitglieder der höhern Stände wollen, daß man ihre Kinder die Vorrechte, welche sie nach der Verfassung geerbt haben, so lange sie bestehen, zwar gut gebrauchen, aber nicht schwärmerisch wegwerfen lehre. — Endlich ist auch wirklich kein Sinn darin, wenn man irgend einen Stand an sich herabsetzt. Man soll, in jedem das Achtungswürdigste aufsuchend, jedem zeigen, wie er den Gefahren, wozu Versuchung da ist, glücklich entgehen, wie er seine Vorrechte und zufälligen Vorzüge als Mittel zu vortrefflichen Zwecken gebrauchen und gerade dadurch sich selbst sicher stellen, eine allgemeine Achtung und wohlthätigen Einfluß erwerben könne.

Wenn also der Erzieher, was so häufig der Fall ist, nur nicht in ein kriechendes Schmeicheln verfällt, sich selbst als ein Wesen betragend, das auf einer weit tieferen Stufe der Menschheit stehe, als seine gnädige Herrschaft, so kann er, ohne der Wahrheit und Sittlichkeit etwas zu vergeben, auch die Rechte des Adels ehren, und seine Zöglinge aufmerksam machen auf die glückliche Lage, welche sie durch ihren Stand der Vorsehung zu danken haben.

In dem bisher Gesagten liegt gewissermaßen schon der Grundton, der im Umgange mit Kindern, besonders der höheren Stände, des Adels, vom Erzieher gebraucht werden soll. Wenn der Erzieher überhaupt Alles zu vermeiden hat, was in Wort und That mit den Gesetzen der Wohlanständigkeit streitet, so hat er insbesondere jeden seiner Zöglinge, er sei klein oder schon er-

wachsen, edel zu behandeln. Je edler der Mensch behandelt wird, desto mehr wird er für sich selbst und für die Achtung gegen Andere gewonnen. Der Ton modificire sich daher blos nach dem Alter und nach dem Betragen. Wenn man gleich zu Erwachsenen in der Sprache des Freundes sprechen kann, so ehre man doch auch im Kinde schon die Würde einer vernünftigen Natur. Und er verharre in dem einmal angenommenen würdigen Tone, wenn er mit seinen Zöglingen allein ist und unter vier Augen, wie in Gegenwart anderer Personen. Gerade durch dieses Gleichbleiben wird er sich die Achtung derselben erhalten und die Liebe vor der Ausartung in ein familiäres Wesen sichern, das, einmal begünstigt und verstattet, sehr schwer zu verbessern ist.

Hier noch Etwas, betreffend die Frage: Soll der Lehrer zu den Zöglingen des Adels oder der höheren Stände „Du" oder „Sie" sprechen?

Ohne Zweifel klingt das „Du" vertraulicher, und schwerlich hat selbst das jetzt häufig eingeführte gegenseitige Du und Du zwischen Eltern und Kindern so gefährliche Folgen, als Brandes in seiner Schrift: „Ueber das Du und Du zwischen Eltern und Kindern," (Hannover, 1809, 16 Gr.) davon fürchtet.

Inzwischen wird ein angehender Lehrer wohl thun, sich hierin nicht den Eltern gleichzustellen. Es kommen doch bald die Jahre, wo er wieder aufhören würde, jenen Ausdruck zu gebrauchen, und dann ist's besser, ihn nie gebraucht zu haben. In der Privaterziehung, in der, beiläufig gesagt, mehr das Gemüthsleben vorwaltet, werden es die Eltern schon selbst sagen, wenn sie wünschen, daß der Lehrer ihre Kinder eben so, wie sie, nennen soll. — Der Adel ist größtentheils in unsern Zeiten verständig genug, die älteren Distinctionen von Junker, Baron, Graf, Fräulein, Comtesse, für Kinder nicht mehr zu verlangen. Und sollte auch diese und jene einzelne Mutter adeligen Standes noch unverständig genug sein, ihren eigenen Sohn oder ihre eigene Tochter mit Sie und mit Distinction anzureden (exempla sunt in promtu), nun, der Erzieher nehme dann Rücksicht auf die Eltern oder bespreche sich mit dem Vater über die einzuführende Benennung. — Für Kleinere ist der Vorname, für Erwachsenere der Zuname die passendste Benennung.

Scherznamen und gemeine Formen lasse man nicht zur Gewohnheit werden. Das weibliche Geschlecht wird früher reif. Ein junger Lehrer sollte selbst das Gefühl haben, in gewissen Jahren die familiären Namen mit denen zu vertauschen, die ihnen nun in der Gesellschaft gegeben werden. Eben darum ist das Du bei fast erwachsenen Töchtern von jungen Lehrern lieber ganz zu vermeiden, und selbst ältere Lehrer haben es nur in seltenen Fällen bei erwachsenen Zöglingen zu gebrauchen.

Was die Erziehung der höchsten Stände, des höchsten Adels oder der Fürstenkinder, der Fürstensöhne und Fürstentöchter betrifft, welche gewöhnlich wieder von Personen adeligen Standes besorgt wird, so mag dieser Punkt hier unberührt bleiben, und wir verweisen blos auf Niemeyer, der im 3ten Theil seiner „Grundsätze ꝛc." von §. 112 bis 117 viel Treffliches sagt, und auf J. Pauls „Levana," wo im 2ten Bde. S. 121 ff. Cap. 5. §. 101 und 102 die beiden eben so tief in die Verhältnisse dieser höchsten Stände eingreifenden als genial behandelten Abschnitte vorkommen: „Geheime Instruction eines Fürsten an die Oberhofmeisterin seiner Töchter," und „Ueber die Bildung eines Fürsten." —

Doch die zum Regieren Bestimmten sind wohl zunächst mit ihrer Bildung an die Gymnasien und Universitäten gewiesen. Diese nun haben dafür zu sorgen, daß sie Solchen diejenigen Bildungsmittel darbieten, welche den Anforderungen der Zeit entsprechen. Die Zu-Regierenden aber haben sich in unsrer Zeit an Bildung höher gehoben, darum sind auch den künftigen Regenten passendere und den Geist der Zeit erfassende Bildungsmittel auf Schulen und Universitäten darzureichen. Daher findet F. E. Benecke für die Gymnasien den Unterricht in den neuern Sprachen, wenigstens in der französischen und englischen, wesentlich nothwendig. S. einen trefflichen Aufsatz Desselben in der „Central-Bibl." (September-Heft, 1839) unter der Aufschrift: „Allgemeine Bestimmungen über den Zweck und die Mittel der Gymnasialdisciplin." S. 39. f.

Adelung (Johann Christoph). Obschon dieser Mann nicht in die Reihe der eigentlichen Pädagogen und Schulmänner gehört, so war er doch sonst und ist noch heute in der pädagogischen Literatur als Lexicograph, Grammatiker und als Sprachforscher bekannt, obschon seine Arbeiten früher von Voß und Campe, später von Becker, Grimm, Schmitthenner u. A. weit überboten sind. Daher verdient er es wohl, daß sein Andenken auch in diesem Conversations-Lexicon erhalten werde. Er wurde im J. 1732 (nach Anderen im J. 1734) zu Spantekow in Pommern geboren, genoß den ersten Schulunterricht theils zu Anklam, theils zu Klosterbergen bei Magdeburg und vollendete seine Studien in Halle auf der Universität. Im J. 1759 ward er zum Professor an das Gymnasium nach Erfurt berufen, ging aber zwei Jahre darauf nach Leipzig. Hier widmete er sich bis zum J. 1787 den weitläuftigen Arbeiten, wodurch er der deutschen Sprache und Literatur so nützlich geworden. In diesem Jahre erhielt er von dem damaligen Churfürsten von Sachsen Friedrich August III. den Ruf als Oberbibliothekar bei der öffentlichen Bibliothek in Dresden und zugleich den Charakter als Hofrath. Diese Stelle bekleidete er bis zu seinem Tode im September 1806.

Adelung allein hat für die deutsche Sprache geleistet, was für andere nur ganze Academien leisteten. Sein „Grammatisch-kritisches Wörterbuch der hochdeutschen Mundart," das zu Leipzig von 1774 bis 1786 in 5 Theilen erschien, übertrifft das englische von Johnson in Allem, was die Definitionen, die Abstammung, die Ordnung der Bedeutungen und hauptsächlich die Etymologie der Wörter betrifft; aber es steht ihm nach in der Wahl der classischen Schriftsteller, welche für die Bedeutungen angeführt werden. Er hatte als Norm den meißnischen Dialect festgestellt, und verwarf Alles, was in den höhern Ständen und bei den berühmtesten Schriftstellern der meißnischen Provinz nicht gebräuchlich war. Adelungs gemessener und methodischer Geist erschrack über die Anarchie und die

Fluth neuer Wörter, womit er die deutsche Sprache bis ins Unbegränzte bedroht sah, und darüber verkannte er ihre bewunderungswürdige Beugsamkeit und Bildsamkeit, die sie allein mit der griechischen gemein hat. Die von 1793 bis 1801 erschienene zweite Auflage des Adelung'schen Wörterbuchs liefert eine Menge von Zusätzen, die an sich schätzbar sind, aber mit den inzwischen erfolgten Fortschritten der Sprache in keinem Verhältnisse stehen. Von seinen übrigen Werken nennen wir nur folgende:

Adelung, Joh. Chr.: Ueber den Ursprung der Sprache und den Bau der Wörter. Leipzig, 1781. 8.

— — — Deutsche Sprachlehre für Schulen. 4te Aufl. Berlin, Voß, 1806. (21 Gr.)

Auch ist aus dieser ein Auszug in verschiedenen Auflagen erschienen. (8 Gr. Ebendas.)

— — — Lehrgebäude der deutschen Sprache zur Erläuterung der deutschen Sprachlehre für Schulen. 2 Bde. Leipzig, bei Breitkopf. 1782. (2 Thlr. 16 Gr.)

— — — Ueber den deutschen Styl. 2 Thle. Berlin, Voß. 1800 (1 Thlr. 16 Gr.)

Theod. Heinsius gab einen Auszug aus dieser Schrift. (Ebendas. 1800. 16. Gr.)

— — — Magazin für die deutsche Sprache. 2 Bde. Ebendas. 1783. (3 Thlr. 16 Gr.)

— — — Kleines deutsches Wörterbuch für die Aussprache, Rechtschreibung, Biegung und Ableitung ꝛc. Sechste, ganz umgearbeitete Auflage, ausgearbeitet von Dr. K. Benj. Schade, vormal. Schulinspector und Schloßprediger in Sorau ꝛc. 1834. S. Allgem. Schulzeitung No. 16. 17. †

— — — Geschichte der Philosophie für Liebhaber. 3 Bde. Zweite Auflage 1809. Die erste erschien anonym.

Als Mensch charakterisirte sich Adelung durch die unbescholtensten Sitten und sehr liebenswürdige Eigenschaften. Er lebte unverheirathet. Täglich widmete er vierzehn Stunden der Arbeit, von welchen er sich im Kreise seiner Freunde und an einer gutbesetzten Tafel erholte.

Aegypten. Aegyptische Pädagogik. — Eins der bekanntesten und wichtigsten Bildungsvölker. Die frühesten Bewohner des Nilthales waren ganz rohe Menschen, sogenannte Fischesser (Ichthyophagen); nach den eigenen Sagen der Aegypter. (Vergl. Jes. 19, 8—10). Osiris und seine Gemahlin Isis wurden als die Götter verehrt, welche Ackerbau und Gesetze in das Nilthal gebracht hätten. — Ein fremder Völkerstamm hat die Cultur nach Aegypten gebracht; er war von heller Farbe, ursprünglich aus Indien, kam aber zunächst südlich über die Katarakten des Nils her, vermuthlich aus Meroe, ließ sich zuerst in Oberägypten nieder, bebaute dann weiter Mittel- und zuletzt Unterägypten. So entstanden nach und nach die einzelnen Staaten Elephantine und Thebä, This, Herakleopolis, Memphis und später einige im Delta, vornehmlich Sais. Doch dieser Gegenstand gehört weniger hieher und ist vorzüglich behandelt in A. H. L. Heeren's „Ideen über die Politik, den Verkehr und den Handel der vornehmsten Völker der alten Welt." (Dritte Aufl. Göttingen, 1835.) Bd. II. 2. Abth. S. 100 fgg. S. auch Desselben „Handbuch der Geschichte der Staaten des Alterthums." (Dritte verbesserte Aufl. Göttingen, 1817), unter dem Artikel „Aegypter" S. 60 ff.

Die Civilisirung Aegyptens fällt in die früheste Vorzeit, wenigstens 2000 Jahre vor Chr. Seit dieser Civilisation wurde das Volk in erbliche Stände oder Kasten eingetheilt, der indischen Weise gleich, nur nach der Lage des Landes etwas verschieden. Die oberste Kaste waren die Priester, hierauf folgten die Krieger, zu welchen auch das Geschlecht der Könige, der Pharaonen, gehörte; diese beiden waren der Adel. Die Priester aber waren wieder untereinander, wie in ihren wissenschaftlichen Fächern und in ihren Verrichtungen im Range verschieden, und jeder einzelnen Priesterschaft stand ein Oberpriester vor, dessen Stelle ebenfalls erblich war; seine Benennung Piromis bezeichnete die höchste Adelswürde. Als Joseph zur höchsten Staatsstelle erhoben werden sollte, welches für einen Fremden etwas Außerordentliches war, mußte er erst die Tochter des Oberpriesters zu On heirathen, (1. Mos. 41, 45) und dadurch in die Priesterkaste eintreten.

So wie die Priester die eigentlichen Bildungsmänner in Aegypten waren, so hatten sie auch die Philosophie, Geschichte, Naturforschung, Arzneikunde, Astronomie und Astrologie oder Sterndeutekunst, die Mathematik, die Baukunst bei Gebäuden und Canälen, und überhaupt das Wissenschaftliche an sich und für das Leben zu ihrem Berufe. Da sie bei dem Volke „wegen ihrer Frömmigkeit gegen die Götter sowohl, als wegen ihrer vorzüglichen Geistesbildung" in großem Ansehen standen, so hatten sie neben der obrigkeitlichen und priesterlichen Gewalt auch noch eine väterliche und, indem sie die ganze Lebensweise bis auf die Diät vorschrieben und auch den Kindern bei ihrer Geburt den Horoskop*) stellten, einen mächtigen Einfluß bis ins innerste Privatleben. Ihre ehrbare Sitte, ihr edlerer Ehestand, da sie in Monogamie lebten, ihre Reinlichkeit und Einfachheit, selbst ihr Aeußeres in der Kleidung flößte Ehrfurcht ein. Der König nahm an der Wissenschaft der Priester wenigstens einigen Antheil, und seine Angehörigen konnten, wie wir aus der Geschichte des Moses wissen, in aller ihrer Weisheit unterrichtet werden. Apgsch. 7, 22. Dabei hatten sie den bestimmtesten Einfluß auf sein öffentliches und auf sein Privatleben. Er war (nach Diodor von Sicilien 1. S. 81—103) durch ein Ceremonialgesetz sehr fest gehalten, so daß dies ihm seine ganze Tagesordnung genau vorschrieb, ihm die Zeit der Staatsgeschäfte, der Opfer, ja der Tafel sogar, und die seiner häuslichen Beschäftigungen bestimmte. Die Gewalt des Königs war nur die executive, und zwar nur nach dem Ausspruche der Gesetze. Diese aber waren vorgeschrieben durch die Priester, die Diener der Religion, und ihnen allein war auch nur die Kunde der Gesetze gegeben; sie waren es auch, welche die Gerechtigkeit hand-

*) Horoskop — die Nativität eines Menschen; der Stand oder die Stellung der Sterne von dem Aufgange des Gestirns bei der Geburt eines Menschen; Stundenzeiger — die Eltern der Aegypter pflegten ihrem Kinde von einem kundigen Sehr unter den Priestern gleich nach seiner Geburt die Nativität stellen, um sich seine Lebenszeit, Todesart u. s. w. voraussagen zu lassen.

haben und auf den Richterstühlen saßen, zu richten das Volk in Wahrheit und Gerechtigkeit.

Sie waren durch ganz Aegypten vertheilt, und haben oft die Könige Unterdrücker des Volks und Feinde der Götter genannt, wenn diese Despotismus auszuüben und das Volk unter denselben zurückzuführen suchten. Dagegen setzten sich nun stets die Priester und geboten als Gesetz Sicherheit der Person und des Eigenthums gegen willkürliche Eingriffe der Gewaltigen, Heiligkeit der Ehen und des Eides, gleiche Strafe auf den Mord eines Freien und eines Sclaven, wie sich Diodor ausdrückt (d. h. eines Aegypters und eines Knechtes). Und dies, sowie die Idee einer Fortdauer nach dem Tode, und der mit ihr verbundenen Strafe und Belohnung nach demselben, und endlich das Todtengericht, auch über die Könige, zeigen schon höhere Ideen von der Würde der menschlichen Natur, und vom Rechte, und von einem Streben nach Aufrechthaltung desselben, als bei andern Völkern der Fall ist.

Die Volksreligion der Aegypter war von der höher stehenden der Priester verschieden; sie war aber nicht blos Fetischismus *) und Thierdienst, indem sie manche Gewächse und Thiere und den Nil selbst vergötterten, sondern auch Sterne, Heroen, himmlische und geistige Wesen. Ueberhaupt war die Religion in Aegypten auf eine ganz eigene Weise der Mittelpunct der Cultur. Der Wahnglaube hatte ihre Naturkenntnisse, und der Naturglaube ihre Götterlehre durchdrungen, und so war das ganze Leben des Menschen von religiösen Vorstellungen geordnet und bewegt. Doch dürfen wir nicht übersehen, daß Götzendienst und Aberglaube auch den Geist niederdrückte, und während ihn die Priester zu einer helleren Region erhoben, wo es doch ebenfalls nicht an Unglauben fehlte, hielten sie das Volk in seinem düstern Wahne gefesselt.

Aber es standen bei den Aegyptern die Wissenschaften auf einem so hohen Gipfel, wie wir sie nirgends sonst im Alterthume finden, und die Griechen lernten von ihnen. Ihre Sternkunde hatte es durch Beobachtungen und Berechnungen sehr weit gebracht, ihre Mathematik hat in den Wundern ihrer Baukunst ein unzerstörbares Zeugniß hinterlassen; ihre chemischen Kenntnisse werden in Mehrem, z. B. in ihren Mumien und in ihrer Farbenkunst noch bewundert; ihre Baukunst, Sculptur, Malerei, Musik, Arzneikunde, aber auch Zeichendeuterei u. s. w. wurde im Alterthume gerühmt und hat zum Theil noch merkwürdige Spuren hinterlassen. Die Priester gaben dieses Alles an, und ihre Studien gingen in die Speculationen der Philosophie, wie in die gemeinnützigen Kenntnisse ein.

Was die Sprache der Aegypter betrifft, so gehörte diese unter die gebildete, und zwar als Schriftsprache. Diese war, wie der freilich nicht zuverlässige Schriftsteller Porphyrius berichtet, von dreierlei Art: die erste eigentlich blos Zeichenschrift, welche nur die Priester verstanden, die Hieroglyphen, wie wir sie noch auf den alten Denkmälern sehen; die zweite war die hieratische Schrift, ein Uebergang von jener zu den andern Schriftzeichen, zum Geschwindschreiben der hieroglyphischen, ebenfalls nur bei den Priestern; die dritte war die Volksschrift, deren Charaktere von diesen beiden abgeleitet und zunächst von der einfacheren hieratischen genommen waren; diese war auch unter dem Volke verbreitet. Die Aegypter schrieben von der Rechten zur Linken, ungleich den Griechen. Das Schreibmaterial aus dem zubereiteten Papyrus war ziemlich bequem, und die schwarze und rothe Dinte, womit sie schrieben, ist jetzt noch nach Jahrtausenden auf den wohlerhaltenen Papyrusrollen leserlich und frisch erhalten.

Die Bildung der Aegypter war nur der Priesterkaste eigen und also eine verschlossene; allein es floß doch davon auch Manches an Kenntnissen, namentlich Lesen und Schreiben, also eine Grundlage der Geistesbildung, und noch mehr im Practischen auf Andere über. Das Aegyptische Volk lernte und verstand Vieles, worin andere Völker zurückblieben. Ueberhaupt erscheint es uns nach dem, was auf uns gekommen ist, als ein an Bildung reiches und in vielen Kenntnissen und Künsten des gemeinen Lebens erfahrenes, thätiges Volk, und zwar mit höchst religiöser Gesinnung und mit einem Charakter des Ernstes und der Düsternheit, und einer Gesetzmäßigkeit, welche sich in seiner ganzen Entwickelung zeigt. Diese ist darum auch vollendeter als bei den Hindus. Sie macht, nach Herodotus, einen Hauptzug des ägyptischen Lebens aus. Doch trotz einer mannigfachen Cultur war diese dennoch nur in der Priesterschaft abgeschlossen.

Aber wie mögen die Aegypter zu der in Kunst und Wissenschaft bedeutend von andern Völkern sich auszeichnenden Bildung gekommen sein? Diese auch dem Pädagogen wichtige Frage wirft der verewigte Dr. Chr. L. Wilh. Stark (vormaliger Prof. in Jena), in dem geistreichen Buche auf, das den Titel führt: „Universalhistorische Ueberblicke über das Leben und die Entwickelung der Völker von Anfang bis auf unsere Zeit ꝛc." (Jena, 1817), und er beantwortet sie auf folgende klare Weise. (S. 60 f.)

„An den Aegyptiern ist deutlich zu ersehen, wie innere und äußere Verhältnisse, unter denen der Mensch sich entwickeln muß, u. s. w., diese Entwickelung sehr bedeutend bedingen, und begünstigen oder hemmen. — Während nämlich in den Gefilden des mittägigen Asiens Nomadenhorden sich zu Völkern vergrößerten, die dem alten Geiste getreu, wandernd, sich stets auf einander warfen, und Eins des Andern kaum etwas zur Blüthe gediehene Civilisation rasch wieder zerstörten, oder durch den Druck einer kriegerischen Herrschaft hemmten; so wohnte dagegen der Aegyptier ruhiger als sie, und ungestörter in seinem engen Nilthale, welches keine reichen Weideplätze für Heerdenweidende Nomaden darbot, wurde durch die segensvolle Fülle seines alljährlich von dem Nil befeuchteten Bodens, gleichsam zum Ackerbau gezwungen, und gedieh schon auf diese Art zu schnellerer Civilisation. — Denn es ist eine alte Erfahrung, daß der Ackerbau und der dadurch erlangte feste Besitz sanfter und für Recht und Gesetz empfänglicher machen, als das wilde, ungehemmte Wanderleben. — Dadurch schon und durch die Abgeschlossenheit seines Landes zu einer ruhigeren,

*) Fetischismus (vielleicht vom Portug. Fetisso, eine bezauberte Sache.) Mit diesem Worte bezeichnet man den, natürliche oder künstliche Körper, belebte oder unbelebte Wesen als göttliche anbetenden Religionsdienst. S. das b. Brockhaus erschienene „Conversations-Lexicon" u. a. dergleichen Schriften; auch Krugs „philos. Wörterbuch" unter diesem Artikel.

sanfteren Lebensart geführt, wurde ihm eine stille, aber bedeutende Ausbildung in den Künsten des Friedens möglich gemacht. Dazu kam ferner, daß durch den Nil Wasserbauten, Dämme und Canäle nothwendig gemacht wurden. Die Noth aber ist die beste Lehrerin der Künste. Und so geschah, daß durch diese Nothwendigkeit von Bauten und zugleich durch die Zeiten des Nils, der zu bestimmten Zeitabschnitten wuchs, austrat, blieb und endlich wieder in seine Ufer ging, der Aegyptier auch zeitig zu astronomischen, mechanischen und mathematischen Kenntnissen geführt wurde, oder dieselben, wenn er sie auch wo andersher bekommen haben sollte, wenigstens schneller und besser ausbildete, als andere gleichzeitige Völker. Auch hat es Aegypten darin wirklich weit gebracht, so wie in mehren andern Fächern des menschlichen Wissens."

So weit geht der Entwickelungsversuch des Prof. Stark als Antwort auf die obengestellte Frage. Ein sicheres Urtheil läßt sich freilich nicht fällen, weil es uns an Nachrichten fehlt.

Eben so wenig haben wir genaue Kunde von der Erziehung des ägyptischen Volkes. Schwarz und Cramer haben unter eigenen Bemerkungen und Reflexionen das bekannt Gewordene zusammengetragen, von dem wir hier einige Mittheilungen machen. Cramer ist hier als reflectirender Geschichtsforscher noch vorzüglicher als Schwarz.

Mit der allgemeinen Bildung, welche ein Volk hat, steht freilich die besondere, welche sich in der Erziehung des heranwachsenden Geschlechts zu erkennen gibt, in genauer Verbindung. Ein einseitig gebildetes Volk hat und gibt auch gewöhnlich eine einseitige Bildung, indeß ein rohes und verbildetes Volk für Erziehung des jungen Geschlechts wenig oder gar nichts thut und nur die Naturanlage walten läßt, oder die Jugend durch allerlei verkehrte Anstalten verbildet. Bei den Aegyptern geht die allgemeine Bildung mit der besondern oder der Erziehungsweise im Hause und öffentlich in ziemlich gleichem Schritte, und wir stellen hier beiderlei wieder mit einander in Berührung.

Was vor allen Dingen die Gestaltung des häuslichen Lebens in Aegypten betrifft, so muß uns die Nachricht Herodots besonders wichtig sein, daß der Aegypter, wie der Grieche, nur Eine Frau hatte, die, nach Diodor, sogar seine Schwester sein konnte. Diodor behauptet jedoch, daß die Monogamie nicht allgemein gewesen sei, sondern daß der Priester nur Eine Frau nehmen durfte, jeder andere aber, so viele er wollte. Das häusliche Leben selbst aber muß ein wunderbares Gemisch gewesen sein, denn wir finden hier eine Umkehrung der sonstigen Verhältnisse. Die ägyptischen Weiber verrichteten nämlich die Geschäfte des Marktes und Handelns, während die Männer zu Hause am Webestuhl beschäftigt waren, woher das geringe patriotische Gefühl der Aegypter mit rühren mag. Das weibliche Geschlecht genoß eine nicht geringe Achtung und wurde, nach Diodor, sogar über die Männer gesetzt; und es scheint auch nicht ohne geistige Bildung gewesen zu sein. Die Kinder mögen auch auf diese Weise schon früh, sobald die Zeit des Säugens vorüber war, wozu wenigstens die Vornehmeren Ammen hatten, unter die Aufsicht der Männer gekommen sein. (2. Mos. 1, 15 fgg. 2. 7. fgg.)

Der Tag der Geburt hatte für den Aegypter eine besondere Bedeutung, denn man konnte von ihm auf das besondere Schicksal der Gebornen schließen. So glaubten sie auch, daß die Knaben mit der Kunst der Weissagung begabt wären, und legten dem eine besondere Bedeutung bei, was sie in den Tempeln spielend und von Ungefähr ausgesagt hatten. Schreibt sich doch auch noch in unsern Tagen selbst mancher gebildete Vater diese und jene Aeußerung seines Kindes als merkwürdig auf und findet darin eine Bedeutung. Es bleibt auch wahr, was der seelenkundige Pestalozzi sprach:

Was kein Verstand des Verständigen sieht,
Das siehet in Einfalt ein kindlich Gemüth.

Es ist jedoch keine ägyptische, sondern mehr eine neuplatonische auf die Aegypter übergetragene Vorstellung, behauptet Cramer, wenn Proclus, ein späterer Schriftsteller, erzählt, sie hätten das menschliche Leben in sieben Stufen eingetheilt und gemeint, die erste stehe unter der Herrschaft des Mondes und sei die vegetativ-animalische Periode, worin das Ernährungsgeschäft die Hauptsache und die Seele der Kinder noch unschuldig sei, weil sie noch nicht völlig von der Weltseele abgesondert und von der Materie umdüstert sei; die zweite stehe unter dem Hermes (Merkurius), der Intelligenz im höchsten naturphilosophischen Sinne, der als Führer der Seelen die Kinder in's Leben hinabführe. Dies soll die Munterkeit des Knabenalters bezeichnen, wo der geistige Trieb zum Lernen, und der körperliche zur Gymnastik auflebe und regsam werde, weshalb auch Hermes als Vorsteher der Gymnasien verehrt wurde. Die dritte Stufe ist die Aphrodisische (der Venus), wo der Morgen- und Abendstern das junge Leben zur Entwickelung der Zeugungskraft beherrscht. Es sind hiermit die drei Perioden der Jugend angegeben: das Kind, der Knabe, der Jüngling. Die übrigen Stufen gehören weniger hierher.

Die Kost des Kindes war einfach und wohlfeil. Man gab ihm etwas, das aus werthlosem Stoff, z. B. Mark aus dem Papyrusschilfe, das in der Asche geröstet wurde, oder Wurzel und Stengel von anderen Wassergewächsen, roh, gekocht, oder gebraten. Dann wurden auch die Knaben selbst gegen die heißen Sonnenstrahlen abgehärtet. Sie gingen nicht nur barfuß und durchaus nackend, sondern auch mit geschornem Haupte. Die Sparsamkeit in der physischen Aufziehung eines Kindes ging so weit, daß die ganze Erziehung desselben bis zu den Jünglingsjahren nur 20 Drachmen oder 4 Thlr. 14 Gr. betrug.

Arme Kinder wurden auferzogen, weil die Aegypter eine zahlreiche Bevölkerung dem Staatswohle für sehr förderlich hielten; deshalb war auch ausdrücklich geboten, daß schwangere Weiber nicht eher hingerichtet werden sollten, bis sie geboren hätten; auch herrschte nicht die Sitte des Aussetzens. Auch die Kinder, welche mit Mägden erzeugt waren, galten als echt, denn man hielt blos den Vater für den Urheber des Kindes, während die Mutter demselben nur Nahrung und Wohnung gebe.

Wie das Volk selbst in bestimmte Kasten abgesondert war, so war auch die Erziehung, nach den verschiedenen Classen des Volks, selbst eine verschiedene, sie war vielmehr, so lange Aegypten seinen eigenthümlichen Charakter der Absonderung bewahrte, d. h. bis zu den Zeiten des Psammetich,

656 vor Christus nur bei den Königen und Priestern im eigentlichen Sinne vorhanden, und die Söhne der Krieger wurden von Jugend auf mit kriegerischen Uebungen beschäftigt.

Schon in den ältesten Zeiten sollen die Aegypter den Werth der Erziehung, namentlich der gemeinsamen, anerkannt und ihr den großen Erfolg, den die Thaten des Sesostris hatten, zugeschrieben haben. Nach Diodor versammelte schon der Vater des Sesostris, als sein Sohn geboren war, alle Knaben aus ganz Aegypten, deren Geburt auf denselben Tag fiel, zugleich mit ihren Ammen und Pflegern, und bestimmte Allen dieselbe Erziehung und denselben Unterricht, in der Ueberzeugung, diejenigen, welche am meisten zusammen auferzogen, würden die besten Freunde und Kampfgenossen werden. Er übte die Knaben in beständigen Anstrengungen, keiner durfte Speise zu sich nehmen, wenn er nicht vorher eine gewisse Anzahl von Stadien durchlaufen hatte. So mannbar geworden, stark am Körper, kräftig am Geist, konnten die, welche mit Sesostris zugleich erzogen waren, hernach die größten Thaten vollbringen.

Die Umgebung und Dienerschaft des Königs bestand aus den Söhnen der vornehmsten Priester, die über 20 Jahre alt, und vor allen andern besonders gebildet waren, damit der König nichts Schlechtes thue. Diese waren gleichsam die Pagen der Könige, dergleichen wir auch bei den macedonischen Königen finden.

Wie in Aegypten Alles auf ein hohes Alterthum bezogen ward, und wie die Bewohner selbst behaupteten, nicht blos die klügsten, sondern auch die ältesten der Menschen zu sein, so war auch die Achtung, welche sie dem Alter zollten, sehr groß und wie bei den Lacedämoniern gingen auch bei ihnen die Jüngeren den Aelteren aus dem Wege und erhoben sich vor ihnen von ihren Sitzen.

Die Priester, welche besondere Bildungsanstalten zu Theben, Memphis und Heliopolis hatten, waren zugleich Lehrer. Doch scheinen sich nicht Alle mit dem Unterrichten abgegeben zu haben, sondern nur einige, welche den Knaben die sogenannten heiligen und später auch die profanen Wissenschaften lehrten. Sonst lernt der gewöhnliche Aegypter, sagt Diodor, von seinen Eltern oder Verwandten das, was ihm im Leben obliegt. Lesen und Schreiben lehren nicht alle, sondern die, welche sich besonders mit diesen Künsten beschäftigen. — Da der gemeine Mann in Aegypten lesen und schreiben konnte, auch rechnen, das auch die Weiber zu ihren Marktgeschäften bedurften, so mußten dies doch die Kinder lernen, und es konnte da auch nicht an Schulen fehlen. Auch sagt gelegentlich der griechische Weise Plato (in seinem Buche de legibus), daß die Kinder der Aegypter bei dem Lesen zusammen (im Chor?) lernten; übrigens ist uns keine Kunde zugekommen. Daher fragt auch Schwarz in seiner „Geschichte der Erziehung." (1ter Bd. 1te Abth.) S. 150. „Unterhielten vielleicht die Priester selbst Schulen für das Volk; und das unentgeltlich; etwa auch ganz freiwillig? Die Väter waren in dem Gewerbe die Lehrer ihrer Söhne. Theuth wird von den Aegyptern für den Erfinder der Rechenkunst, der Astronomie und der Buchstabenschrift gehalten. Wenn aber Theuth der mystische Erfinder dieser Wissenschaften gewesen sein soll, so wird dagegen der König Móris, eben der, welcher die kleinen Staaten Aegyptens in Einem vereinte, als der genannt, der das Studium der Geometrie besonders angeregt habe. Dabei standen sie in dem Glauben, jeder nur einigermaßen im Gebiete der Wissenschaften und namentlich der Mathematik große Mann habe seine Weisheit von ihnen entlehnt oder bei ihren Priestern gesammelt."

So viel ist gewiß, kein Zweig der Wissenschaften wurde weiter verbreitet als der mathematische, der mit den Elementen zugleich getrieben wurde, und die Methode der Aegypter war vortrefflich. Für Beides haben wir in dem vorher angeführten Plato in der angezeigten Schrift einen Gewährsmann. Derselbe sagt nämlich: „freie Kinder müssen alles das lernen, was den Kindern der gewöhnlichen Leute und des großen Haufens in Aegypten, zugleich mit den Elementen des Lesens und Schreibens beigebracht wird. Das Rechnen wird hier anfangs, ganz dem kindlichen Fassungsvermögen gemäß, mit Spielen und Vergnügen erlernt, indem mehr oder weniger Knaben Aepfel oder Kränze in einem gewissen Zahlverhältnisse erhalten, und indem dieselben bei der Anordnung von kriegerischen Spielen, wobei sie ihre Plätze ändern und bei dem Wechsel von goldenen, silbernen, ehernen und andern Schaalen, welche sie sich gegenseitig übergeben, die zum Spiele nothwendig gehörenden und passenden Zahlenverhältnisse herausbringen. So werden die Lernenden zu friedlichen Beschäftigungen, zur Führung des Kriegs und zur Verwaltung des Hauses angeleitet, so überhaupt mehr geweckt und mehr zu nützlichen Mitgliedern des Staates erzogen. Da in Allem, was zum Messen gehört und sich auf Länge, Breite und Tiefe bezieht, allen Menschen eine lächerliche und schimpfliche Unwissenheit von Natur eigen ist, so suchen die Aegypter solche von sich zu entfernen."

Aber bei der Allgemeinheit mathematischer Bildung bei den Aegyptern hatte das Studium der Mathematik, namentlich der Arithmetik, keineswegs den wohlthätigen Einfluß auf Verwaltung des Hauswesens und des Staates, kurz auf alle Künste des Lebens und auf Wirkung der trägen Geister, den es hätte äußern können, wenn in den übrigen Beschäftigungen und Thätigkeiten mehr Freiheit geherrscht hätte.

Musik und Gymnastik waren in Aegypten nicht im Gebrauch. Doch fehlte ihnen die Musik nicht gänzlich und Herodot bemerkt ausdrücklich, daß sie sehr fest an den musikalischen Weisen ihrer Väter hielten, und daß bei ihnen, wie in Phönizien und Cyprus, derselbe Trauergesang, welcher bei den Griechen Linus genannt wurde, unter dem Namen Maneros bekannt, ja ihre erste und einzige musikalische Weise gewesen sei. Dieser traurige Character ihres Gesanges entspricht ganz dem trüben und finstern Wesen des ägyptischen Volkes.

Was die gymnastischen Uebungen betrifft, so mangelten diese allerdings im griechischen Sinne des Wortes, als nothwendig zur freien Bildung des Menschen, weil mit der geistigen auch die leibliche Entwickelung gleichen Schritt halten müsse.

Noch ist aus der früheren Geschichte Aegyptens die Einrichtung Psammetichs zu erwähnen, der viele ägyptische Knaben in der griechischen Sprache unterrichten und von griechischen Lehrern erziehen ließ, woraus namentlich die lügenhafte Classe der Dolmetscher

und Mäkler gebildet wurde. Diese Maßregel, eine andere, als die Muttersprache erlernen zu lassen, hatte also nur einen besondern, keinen wissenschaftlichen Zweck, wie sich leicht aus der pädagogischen Richtung der alten Zeit ergibt. — Die Cleopatra von Aegypten verstand Hebräisch, Arabisch, Aethiopisch, Syrisch, u. s. w. (Plutarch M. Anton. 27 — 40).

Als durch Alexander den Großen Alexandria gegründet und der Sitz des Welthandels geworden war, konnte es nicht fehlen, daß diese Stadt auch zum Mittelpuncte der Bildung und Gelehrsamkeit erhoben wurde, besonders da namentlich die drei ersten Ptolemäer das lebendigste Interesse für Kunst und Wissenschaft zeigten. Wie Aegypten überhaupt in dieser Zeit ganz verändert ward, so hatte sich auch Erziehung und Unterricht ganz umgestaltet. Wenn wir früher in den Gesängen der Aegypter blos den düstern, traurigen Character vorwalten sehen, und die Musik bei ihnen in der größten Beschränkung finden, so treten später die Alexandriner als solche auf, die der größten musikalischen Bildung theilhaftig sind, und nicht blos im Citherspiel, wofür auch die Ungebildetsten Gefühl hatten, sondern auch in der männlichen und weiblichen Flöte. Ja, die Aegypter werden die Lehrer aller Griechen und Barbaren genannt, während der beständigen Bereisung unter Alexanders Nachfolgern. Barbaren aber nannten die Aegypter Alle, welche nicht in Einer Sprache mit ihnen redeten.

Wie schon der erste Ptolemäer griechische und ägyptische Religion zu vereinigen suchte, so war auch die ägyptische Musik ein Gemisch verschiedenartiger Elemente geworden, das wegen des nothwendigen Zusammenhanges des Lebens und der Sitten mit den musikalischen Weisen in der früheren Geschichte, auf die übrigen Einrichtungen des Lebens den größten Einfluß haben mußte. Die in sich gekehrte Richtung des Lebens, welche bei dem Aegypter bisher vorgeherrscht hatte, schlägt jetzt förmlich in das Gegentheil um und Aegypten, früher das Land tiefer Weisheit, wird jetzt der Sitz des Luxus und der Schwelgerei, wird jetzt die Heimath, nicht der Bildung, sondern der abstracten Verstandesgelehrsamkeit, welche der alexandrinischen Zeit so eigenthümlich ist.

Allein die Gelehrsamkeit, um nicht zu sagen die Bildung, hatte in den Einrichtungen der früheren Ptolemäer zu feste Stützen erhalten, als daß sie von irgendwoher ein unersetzlicher Verlust hätte treffen können; zu dem gehörte auch Beschützung der Künste und Wissenschaften zum Hofton. Darin offenbarte sich aber der Verfall der wahren Bildung, daß dieselbe nicht mehr aus dem freien Bedürfniß des Geistes hervorging, sondern mehr zu einer todten Beschäftigung, die zu treiben einmal die Mode mit sich brachte, herabgesunken, und daß es weniger auf innere Veredelung als auf äußern Vortheil abgesehen war, wobei sich die Gelehrten, statt durch geistige Bande vereinigt zu werden, mehr anfeindeten und verkleinerten. Daher finden wir bei aller Abstraction besonders die Richtung auf die practischen Wissenschaften und die realen Zweige der Erkenntniß vorherrschend.

Wie viel überhaupt die früheren Ptolemäer für die Wissenschaften thaten, läßt sich schon aus der Beschreibung des einen Stadtviertels von Alexandrien, des Bruchiums, welches freilich das berühmteste war, schließen. Hier befand sich auch eine Ring- und Reitschule und ein Gymnasium. Am berühmtesten aber war das Museum, wahrscheinlich vom zweiten Ptolemäer errichtet, der auch darin die von Ptolemäus Sotor gesammelte Bibliothek aufstellen ließ, und es zum Mittelpuncte der damaligen Gelehrsamkeit machte. Die große Ausdehnung des Gebäudes, verbunden mit der geschmackvollsten inneren Einrichtung, machte es möglich, daß die Gelehrten nicht blos zusammen darin speisten, sondern einige auch daselbst wohnten. In ihm befanden sich wahrscheinlich auch die Sammlungen für Naturseltenheiten, welche die ägyptischen Könige veranstalteten.

Zu derselben Zeit, wo in Alexandria die Wissenschaften eifrig betrieben wurden, blühete in Tarsus, dessen Bewohnern M. Antonius die Gymnasiarchie zugestand, ein Gymnasium, wo die Jugend Philosophie und andere encyclopädische Wissenschaften noch mehr trieb, als in Athen, Alexandrien und andern berühmten Orten.

Hiermit sei die geschichtliche Darstellung der ägyptischen Pädagogik beschlossen. Was die „Alexandrische Catechetenschule" betrifft, so wird dieselbe in unsrer Encyclopädie eine besondere Stelle erhalten.

Aesthetik und **ästhetisch.** — Schon die alten griechischen Philosophen wandten denjenigen Lustgefühlen oder Steigerungen, die wir Gefühle des Schönen und Erhabenen nennen, und welche in mehre Classen zerfallen, eine besondere Aufmerksamkeit zu, ohne jedoch eine besondere Wissenschaft zu hinterlassen. Erst in neuerer Zeit hat man diese für Erziehung und Unterricht so höchst wichtigen Gefühle wissenschaftlich behandelt und so ist eine philosophische Disciplin entstanden, die indeß bei aller sorgfältigen Bearbeitung noch gar sehr das Gepräge ihrer Jugend an der Stirn trägt. Nicht einmal über einen passenden Namen für dieselbe hat man sich bis jetzt vereinigen können. Einige nennen sie Geschmackslehre, Andere Theorie der schönen Künste und Wissenschaften, noch Andere Kunstwissenschaft ꝛc. Da die deutsche Sprache wohl schwerlich ein ganz passendes Wort als Titel für sie besitzen möchte, so sind die Meisten mit Recht bei dem Titel Aesthetik stehen geblieben. Dieses Wort kommt von dem griechischen Substantiv: Aesthesis her, welches sowohl den Sinn, als auch eine Vorstellung durch die Sinne, zuweilen auch das Gefühl bedeutet und sonach für eine Wissenschaft der Gefühle des Schönen und Erhabenen, wenn auch nicht vollkommen, doch im Allgemeinen paßt. Das Adjectiv: ästhetisch bezeichnet daher: das zur Aesthetik Gehörige, und wird besonders in den Redensarten: ästhetische Gefühle, ästhetische Begriffe und Urtheile, und ästhetische Bildung gebraucht (man s. diese Art.). Die neuere Psychologie, wie wir sie Beneken verdanken, wird auch für die Aesthetik eine heilsame Umgestaltung herbeiführen, und die genannten Artikel sind deshalb aus diesem neuern rein psychologischen Standpuncte hier bearbeitet. Die ästhetische Bildung, die wir der Jugend zu geben haben, kann nur gelingen, wenn man eine klare Einsicht in die Natur der ästhetischen Gefühle, Begriffe und Urtheile zum Leitstern nimmt, und so möge das hierüber Gegebene, das freilich erst durch die vollständige Lehre von den Gefühlen ganz verständlich werden kann, wohlwollende Berücksichtigung finden. D — r.

Aesthetische Gefühle. So heißen im engern Sinne die Gefühle des Schönen und Erhabenen, im weitern alle Gefühle der Lust und Unlust, des Angenehmen und Unangenehmen. Unter Gefühl nämlich versteht die neuere Psychologie das unmittelbare Bewußtsein oder die unmittelbare Ankündigung alles Dessen, was und wie es in unserem Innern vorgeht, also die Ankündigung von der Beschaffenheit der sämmtlichen innern Thätigkeiten und Zustände, wie sie in jedem Augenblicke unsers wachen Lebens von und durch sich selbst erfolgt. Mithin gehören auch die Vorstellungen und Begehrungen, in wiefern wir uns derselben unmittelbar bewußt sind, zu den Gefühlen in diesem weitesten Sinne des Wortes, während man im gemeinen Leben und in der bisherigen Wissenschaft nur die auffallendern innern Vorgänge Gefühle nannte und nennet, namentlich diejenigen, die wir eben als Lust und Unlust aller Art: als Freude, Trauer, Hoffnung, Furcht, Schmerz ꝛc. wahrnehmen. Allein da es keine Grenze gibt, wo die Beimischung der Lust oder Unlust zu unsern innern Vorgängen aufhörte und aufhören müßte; da auch die auffallendern Zustände des Innern nur dadurch Gefühle sind und heißen, daß sie sich unmittelbar ankündigen, warum sollten denn die weniger auffallenden von diesem Titel ausgeschlossen sein? Wer auf sein Inneres achten gelernt hat, wird auch die leiseste Veränderung darin unmittelbar gewahr werden, und so hat er ein Gefühl davon (s. Anschauung), das er in Worten vielleicht nicht klar zu beschreiben weiß, dessen Dasein ihm aber doch auch Niemand erst zu beweisen braucht und Niemand beweisen kann. Da ferner diese Ankündigungen sogleich wegfallen, wenn das Bewußte ins Unbewußtsein tritt (s. Bewußtsein), wo es für uns so gut wie gar nicht existirt; da nie ein Seelengebilde allein bewußt wird, sondern immer mehrere zugleich und neben einander, und die mit dem Bewußtsein wechselnden einander lückenlos ablösen, so folgt, daß jede innere Ankündigung stets im Verhältniß zu Demjenigen Statt finden muß, was unmittelbar neben (zugleich oder vor) ihr bewußt ist. Daher gehören zu jedem Gefühle eigentlich zwei Seelenthätigkeiten oder Zustände: eine, welche gefühlt (unmittelbar wahrgenommen) wird, und eine, gegen welche sie gefühlt wird, gegen welche sie sich unmittelbar ankündigt. Nun kommt es darauf an, welche von beiden die wahrnehmende, welche die wahrgenommene ist, denn sie können beide die Rollen wechseln, und so kann bald diese, bald jene Gefühle sein, bald diese, bald jene zur Gefühlträgerin werden. Allerdings wird hierbei immer die Vorstellung von uns selbst, die wir unser Ich nennen, mit in's Spiel kommen, so daß wir sagen können: ich fühle, ich bin der Gefühlträger; allein wir werden in dem Artikel Ich nachweisen, daß eben dieses Ich in jedem Augenblicke ein anderes, folglich bald dieses, bald jenes Gebilde (Gesammtgebilde) der Gefühlsträger ist, weil die Vorstellung von uns selbst, oder unser Ich ein doppeltes in jedem Augenblicke ist: ein concretes und ein abstractes; nur das abstracte bleibt sich fortwährend gleich; das concrete, das an das abstracte sich anschließt, wechselt unablässig und sieht nur darum immer wie dasselbe aus, weil es immer in dem nämlichen Worte: Ich — sich ausspricht, ein Wort, das eigentlich nur dem abstracten Selbst zukommt. Vor der Hand merke man daher bloß, daß nie die ganze Seele sich selbst vorzustellen vermag, denn dazu würde gehören, daß Alles in ihr bewußt sei, und dieß würde eine gänzliche Verwirrung der Vorstellungen herbeiführen. Auch das Selbstbewußtsein ist daher immer nur ein theilweises; wie die vorgestellten Seelenthätigkeiten, so wechseln auch die vorstellenden mit der Bewußtwerdung, und nur die eine Gruppe, in welcher sich das Vorgestellte und das Vorstellende als zu einem und demselben Subjecte gehörig ankündigt (das abstracte Ich), bleibt fortwährend wach, ausgenommen im Schlafe, wo auch sie ins Unbewußtsein sinkt.

Bildlich kann man das Fühlen auch so beschreiben, daß man sagt: alle unsere Seelenthätigkeiten, indem sie sich unmittelbar neben einander entwickeln oder entstehen, messen sich auch gegen einander in Hinsicht ihrer Verschiedenheit, ihres Abstandes von einander, und so kann natürlich die Gefühlsstimmung zuweilen in die Grundstimmung übergehen, das Gemessene zum Maßstabe, zur Messungsgrundlage werden.

Wie in dem Artikel „Gefühl" weiter auseinander zu setzen ist, lassen sich alle Gefühle unter vier Classen bringen, so unendlich viele Gefühlsverhältnisse auch möglich sind. Wir sind uns nämlich unmittelbar bewußt, daß 1) etwas Objectives von uns wahrgenommen oder subjectiv geworden ist und welche Beschaffenheit dasselbe hat; 2) welche Beschaffenheit die aufnehmenden Urvermögen und die auf sie einwirkenden Reize besitzen; 3) ob die durch diese Aufnahme zusammengebildeten Elemente gleichartige, oder 4) ungleichartige sind. Alle Gefühle werden durch das eine oder das andere dieser vier Verhältnisse bestimmt. Man sieht leicht, daß die Gefühle des Schönen und Erhabenen oder die im engern Sinne genannten ästhetischen Gefühle zu der zweiten Classe gehören müssen, denn sie können lediglich durch die Eindrücke oder Reize entstehen, welche in einem höhern oder niedern Grade der Stärke auf die ebenfalls stärkern oder schwächern, kraftvollern oder erschöpften Urvermögen wirken. Bedenkt man, daß die Außendinge eigentlich weder schön noch häßlich, wie sie weder wahr noch unwahr, weder gut noch schlecht sind, sondern daß sie bloß sind, bloß existiren und Eindrücke auf uns machen, die uns entweder bloß befriedigen, oder steigern oder herabstimmen, weil ihre Kraft unsrer Kraft entweder gleich kommt oder überlegen ist, oder schwächer als sie, so begreift sich, daß alle Gefühle der Lust oder Unlust, Steigerungen und Herabstimmungen sind, welche zuletzt aus dem Verhältnisse zwischen Urvermögen und Reizen stammen müssen, und zu den erstern gehören eben die Gefühle des Schönen und Erhabenen. Beharren diese Gefühle in dem unbewußten Innern der Seele und werden dann später zum Bewußtsein reproducirt, so werden sie freilich rein aus dem Innern zu kommen scheinen, was aber doch nur für ihr jetziges Hervortreten der Fall ist. Wie steht es aber mit den Gefühlen des moralisch-Schönen und Erhabenen, des intellectuell-Schönen und Erhabenen ꝛc., kurz mit Allem, was wir im Deutschen gewöhnlich mit dem Ausdruck Ideen bezeichnen, denen bekanntlich gar nichts in der Außenwelt entspricht? Denn, wo ist wohl außer uns das Wahre, das Gute, das Göttliche, das Ewige, das Vollendete ꝛc., das wir als Ideen in uns tragen und

dessen Schönheit und Erhabenheit sich uns in so starken Gefühlen (= Steigerungen) kund gibt? Soll auch dieses von Außen hineingekommen sein? Den Elementen nach allerdings; denn angeboren sind diese höchsten Gebilde der Seele, wie man sonst annahm, schon darum nicht, weil nicht einmal die niederen, die einfachern angeboren sind, und weil alle jene Ideen gar nicht zur Entstehung gelangen, wenn die verschlossenen Sinne, wie bei Taub- und Blindgebornen, die Aufnahme des äußern Reizes verhindern (s. Angeboren). Aber diese Elemente haben sich durch die Entwickelungsprocesse der Seele allmälig mit den Urvermögen so durchdrungen und im Abstractionsprocesse das Sinnliche so ausgeschieden (nicht aus der Seele, sondern aus dem Bewußtsein — s. Ausscheidung), daß nur das rein Geistige übrig blieb, welches vermöge einer eigenthümlichen Anziehung sich in sich selbst concentrirte und nun als Idee im Bewußtsein steht. Wird ein solches, auf der höchsten Stufenleiter der Entwickelung stehendes Gebilde neben anderen weniger vollkommenen bewußt, so muß sich freilich die Verschiedenheit, der Abstand desselben von diesen als ein sehr bedeutender ankündigen, es muß die Seelenstimmung entstehen, die wir Gefühl des Erhabenen nennen. Das Gegentheil von dem Gefühl des Erhabenen ist das Gefühl des Angenehmen, für welches eine leichte und lebendige Anregung der innern Kräfte erfordert wird, während jenes durch eine höhere Steigerung derselben entsteht; die Gefühle des Schönen halten, indem sie lebendige Anregung und Kraftsteigerung in sich verbinden, die Mitte zwischen beiden. Mithin nicht blos durch die Stärke, sondern auch durch den Rhythums, durch das Tempo ihrer Entwickelung zeigen sich die Gefühlsgattungen verschieden. So nennen wir angenehm die hohen Töne, die lebhaften Farben, die leicht geschwungenen Formen; erhaben finden wir die Purpurfarbe, tiefe und starke Töne, eine sich ins Unendliche hin ausdehnende Ebene, eine Felswand oder ein Gebäude, welche durch ihre Höhe den äußersten Grad der Aufmerksamkeit in Anspruch nehmen; als schön gelten uns die Farben und Töne, die mit lebendiger Anregung eine gewisse kräftige Gehaltenheit verbinden, die Formen, welche Mannigfaltigkeit vereinigen mit leicht überschaulicher Einheit.

Wie also diese Gefühle durch die Gegenstände und deren Eindrücke entstehen, so sind sie auf der andern Seite auch, und zwar hauptsächlich, durch die Beschaffenheit der angeregten Vermögen bedingt. Menschen, die eine geringe Kräftigkeit der Urvermögen besitzen, wie die Sanguiniker, werden nicht leicht Gefühle des Erhabenen bilden, überwiegend kräftige Seelen dagegen schwerer Gefühle des Angenehmen, wie die übrigen Temperamente. Die Anregungen der niedern Sinne können eben deshalb keine Gefühle des Erhabenen, ja, genau genommen, nicht einmal des Schönen, sondern bloß des Angenehmen begründen, weil den Vermögen dieser Sinne die hierzu nöthige Kräftigkeit abgeht. In einem und demselben Menschen werden daher dieselben Gefühle in verschiedenen Altersperioden und Stimmungen durch sehr verschiedene Gegenstände entstehen können und wirklich entstehen. Was in dem Kinde Gefühle des Schönen und Erhabenen hervorruft, macht auf den Erwachsenen nicht mehr diesen Eindruck, und was dieser als schön und erhaben fühlt, läßt jenes gleichgiltig. So kommt sich der Schulknabe erhaben vor, wenn er ein schwieriges Rechenexempel oder eine schwierige grammatische Unterscheidung richtig zu Stande gebracht hat, welche ihm noch kurz vorher das Maaß seiner geistigen Kraft zu übersteigen schienen; der in diesen Dingen geübte Mann empfindet hierbei Nichts in der Art. Also nicht die äußern Eindrücke und die unmittelbar durch diese bedingten Steigerungen sind in diesen Fällen verschieden, sondern die zu steigernden Seelen. Je vielfacher die Seele ausgebildet ist, um desto bedeutendere Eindrücke werden nöthig sein, um den gleichen Grad der Steigerung für sie zu bewirken, und um desto weniger stark wird ein und derselbe Eindruck im Verhältniß zu ihrer Gesammtentwickelung sich erweisen. Doch gibt es Gegenstände, die in allen Menschen ein Gefühl des Schönen und Erhabenen zu erzeugen geeignet sind, vorausgesetzt, daß sie insgesammt gebildet genug seien, um diese Gegenstände überhaupt vollständig auffassen zu können. So gibt es Gegenden, deren Anblick die Seele eines jeden Menschen, und wäre er auch noch so sehr in dieser Beziehung verwöhnt, zugleich kräftigt und lebendig anregt; und ein Gedicht oder ein Bauwerk kann von der Art sein, daß keine menschliche Seele gesteigert genug ist, um nicht durch die von ihm geweckten Vorstellungen noch höher gesteigert zu werden. Solchen Gegenständen kann man objective Schönheit und Erhabenheit zuschreiben, obschon, bei Licht besehen, alle Schönheit und Erhabenheit subjectiv bleibt, hier also nur das subjectiv-allgemein Schöne und Erhabene die Form des objectiven annimmt. Es ist daher falsch, das Schöne und Erhabene allein in den Objecten zu suchen und hierauf wohl gar die ganze Wissenschaft der Aesthetik zu bauen (s. Aesthetik). Die ästhetischen Gefühle werden nie auf volle Allgemeingiltigkeit Anspruch machen können, und das Sprichwort sagt daher mit Recht: der Geschmack ist verschieden, weshalb de gustibus non disputandum est. Auf der andern Seite bleibt es dagegen eben so wahr, daß es ein Zeichen von unvollkommener geistiger Bildung oder wohl gar schwächlicher Anlage ist, wenn Jemand durch Werke von geringerem Werthe befriedigt wird, oder Werke von höherem Werthe, der aber weniger oberflächlich sich darstellt, nicht in ihrer eigenthümlichen Höhe zu fühlen vermag. Der Erzieher hat hiernach weislich seine Maaßregeln zu nehmen (s. ästhet. Bildung.)

Uebrigens bedarf es wohl kaum noch der Bemerkung, daß zwischen dem Angenehmen, Schönen und Erhabenen gar viele Mittelglieder als Uebergänge von dem einem zum andern liegen. Dahin gehört das Anmuthige, das Niedliche, das Zierliche, das Feierliche, Prächtige, das Launige, das Naive, das Edle, das Tragische ꝛc. Verbinden sich mit diesen Gefühlen diejenigen Vorstellungsgruppen, durch welche wir uns selbst, oder andere Menschen, oder übermenschliche Wesen (Engel, höhere Geister, Gott) vorstellen (s. Ausdehnung), so bilden sich hieraus die Gefühle des Wohlgefallens, der Liebe, der Bewunderung, der Ehrfurcht, der Demuth, der Dankbarkeit, des Vertrauens ꝛc., lauter Verhältnisse, die bei der Betrachtung der Entstehungsweise der Gefühle gar sehr in Anschlag zu bringen sind. Man vergleiche: Aesthetische Begriffe und Urtheile, und besonders: Auffassen und Auffassungskraft.

Weitere Belehrungen über die ästhetischen Gefühle

gibt Beneke in seinem Lehrbuch der Psychologie S. 163 u. f. so wie in seinen psychologischen Skizzen I. Bd. S. 66 u. f. auch II. Bd. S. 370 u. ff. Den Gefühlen überhaupt ist der ganze erste Band der Skizzen gewidmet, ein Werk, das über das dunkelste Gebiet unsers Seelenlebens das vollste und klarste Licht verbreitet. D—r.

Aesthetische Begriffe und Urtheile.

Gäbe es, wie man zeither angenommen hat, einen Verstand und eine Urtheilskraft als gesonderte Vermögen in der menschlichen Seele, so würde folgen, daß die Begriffe und Urtheile über das Schöne und Erhabene, so wie über deren Mittelglieder (s. ästhetische Gefühle) in allen Menschen, sobald jene Vermögen überhaupt zur ausgebildeten Thätigkeit erhoben wären, eben so einstimmig hervortreten müßten, wie die Begriffe und Urtheile über Weiß, Schwarz, Rund, Naß, Schwer, Leicht ꝛc. Bekanntlich zeigt aber die Erfahrung gerade das Gegentheil hiervon. Wer keine Gefühle des Schönen und Erhabenen in sich ausgebildet hat, vermag auch keine Begriffe und Urtheile über sie zu bilden, wenn auch sein Verstand und seine Urtheilskraft sonst sehr gut entwickelt ist; denn das bloße Nachsprechen von Andern überkommener Sätze und Redensarten über das Aesthetische ist eben so wenig ein eignes Urtheilen als das Nachschwatzen des Papageies aus dessen Innerm kommt. Auch zeigt sich die für das Aesthetische ausgebildete Urtheilskraft in verschiedenen Personen so abweichend, daß man eher auf eine Vielheit von Urtheilskräften, als auf eine einzige geführt wird, wozu noch kommt, daß die ästhetischen Begriffe und Urtheile immer als das getreue Echo der besondern ästhetischen Gefühle erscheinen, die der Urtheilende in sich trägt.

Wie erklären sich nun diese scheinbaren Räthsel? Ganz einfach durch den Abstractionsproceß (s. d. Art.). Derselbe erstreckt sich durch die ganze Seele, mithin auch über die Gefühle. Gesetzt also, es seien eine Anzahl Gefühle des Angenehmen in der Seele vorhanden, so werden die Elemente derselben (die Spuren) in gewissen Beziehungen verschieden, in andern dagegen gleich sein. Verschieden werden sie z. B. sein in Hinsicht der Stärke, der Lebhaftigkeit, der Dauer u. s. w., gleich aber in Hinsicht der Steigerung, durch die sie eben als etwas Angenehmes sich unmittelbar ankündigen. Nach dem Gesetz der Anziehung des Gleichartigen (s. Combinationsgesetz) werden nun, unter Mitwirkung des Ausgleichungsprocesses (s. d. Art.), die gleichen Spuren zusammenerregt und dieser Act erhält sich ebenfalls im Innern der Seele, auch wenn die Erregung aufgehört hat und in die Nichterregung oder in das Unbewußtsein übergegangen ist (s. Bewußtsein). So entsteht ein neues Gebilde, das die einzelnen allesammt unter sich befaßt oder begreift, weil es aus allen entstanden ist, und wir nennen es eben deshalb einen Begriff, gleichsam einen Zusammengriff des Gemeinsamen, der nun als Gattungsvorstellung auf die sämmtlichen gleichartigen Einzelgebilde passen muß. Je öfter sich diese Abstraction des Gemeinsamen wiederholt, desto öfter bleibt dieser Act als Spur in der Seele zurück, und desto stärker, klarer und bewußtvoller beharrt er in seiner Gesondertheit, indem die Klarheit des Bewußtseins eben durch das Zusammenfließen der besondern gleichartigen Spuren entsteht. Er selbst, der Begriff, muß eben deshalb stets ein vollkommneres, ein klarer bewußtes Gebilde sein, als diejenigen, aus denen er abgezogen ist, weil er dasjenige Element, das in jedem derselben nur ein Mal sich vorfindet, so viele Male enthält, als besondere Gebilde zu ihm beigesteuert haben, und das Licht des Bewußtseins, das die Seele besitzt, muß daher vorzüglich in den Begriffen wohnen.

Wie entstehen nun aber die ästhetischen Urtheile? Genau wie alle andern Urtheile, nämlich einfach dadurch, daß die so entstandenen Gefühlsbegriffe auf die einzelnen Gefühle bezogen, d. h. mit ihnen zusammen erregt, zusammen zum Bewußtsein erhoben werden. Bilde ich z. B. das Urtheil: dieses Gefühl ist mir angenehm — so fließt der Begriff, der das Angenehme repräsentirt, mit dem besondern angenehmen Gefühle zusammen, das sich jetzt in mir regt; er wird von diesem aus zum Bewußtsein gesteigert und gibt ihm die Klarheit des Vorstellens, die das besondere Gefühl an sich nicht hat (s. Gefühle). Lediglich hierdurch eben wird das Fühlen zum Vorstellen, und nur hieraus erklärt es sich, daß man Stunden lang über Gefühle sprechen kann, ohne von einem einzigen der besprochenen besonderen Gefühle innerlich incommodirt zu werden. Spricht z. B. Jemand über die Gefühle der Trauer, des Unwillens, des Abscheues, der Furcht ꝛc. wie lange würde er es aushalten, wenn diese Gefühle sich wirklich in ihm regten? Somit ergibt sich ferner, daß die Gefühlsbegriffe etwas verloren haben müssen, was die einzelnen Gefühle auszeichnet, nämlich die Beweglichkeit und Flüssigkeit, die sie im Ausgleichungsprocesse oft auch andern Gebilden mittheilen und wodurch sie zuweilen beinahe die ganze Seele in eine heftige Aufregung versetzen. Auch diese Erscheinung aber ist sehr begreiflich. Je gleicher die psychischen Elemente sind, desto stärker wirkt der Combinationsproceß auf sie, desto inniger, fester und gleichsam dichter muß folglich ihre Verbindung werden und desto mehr müssen sie hierdurch die Beweglichkeit verlieren, die sie außerdem zu einer so starken Erregungsmacht für andere psychische Gebilde werden läßt. Die klaren Wahrnehmungen, gewöhnlich Vorstellungen genannt (s. d. Art.), besitzen aus demselben Grunde so wenig Streben, zumal da sie schon vor der Begriffsbildung zur Festigkeit gelangen, und bei den Begehrungsbegriffen werden wir dieselbe Erscheinung wieder finden. Auch über Begehrungen kann man ja Stunden lang Begriffe wechseln und darstellen, ohne durch die geschilderten Begehrungen hierin gestört zu werden. Kein Wunder demnach, daß die durch Begriffe und Urtheile zur Vorstellungsform gelangten besondern Gefühle zuweilen ihre Lebendigkeit und Frische (gewöhnlich Wärme genannt) verlieren, und so die ästhetischen Urtheile nicht selten kalt und todt hervortreten. Je inniger der Gefühlsbegriff im klaren Urtheile mit dem besondern Gefühle sich verbindet, desto mehr kann dieses die starre Natur desselben annehmen, und wo die höheren, durch einen zweiten, dritten ꝛc. Abstractionsproceß entstandenen Gefühlsbegriffe auf die niederen, also gar nicht auf besondere Gefühle bezogen werden, da kann vollends von Erregung in der Seele nicht die Rede sein. Allein diese erkältende Rückwirkung auf die besondern Gefühle bei der Verarbeitung der Gefühlsbegriffe zu Urtheilen ist keineswegs etwas Nothwendiges. Der Er-

fahrung zufolge kann die Wärme des Fühlens in jedem Grade zusammen sein mit der die Gefühle aufklärenden Begriffs- und Urtheilsbildung, wenn nur die Gefühle selbst nicht schon matt und schwächlich sind; und wie Jemand mit kalter Seele urtheilen kann: diese Rose, diese Musik ꝛc. ist schön, so kann ein Anderer dieses Urtheil mit der wärmsten Erregtheit des Innern vollziehen.

Daß die ästhetischen Urtheile noch weniger auf Allgemeingiltigkeit Anspruch machen dürfen, als die ästhetischen Gefühle, ergibt sich aus dem Gesagten von selbst. Denn die Gefühlsbegriffe können nicht allgemein gleich sein, wenn ihre Quelle, die besondern Gefühle, in Jedem verschieden sind (s. ästhetische Gefühle), und, was die Hauptsache ist, nicht in zwei Menschen ist der Abstractions- oder Begriffsbildungsproceß gleichmäßig wirksam. Die gleichen Worte, deren sich etwa die Urtheilenden bedienen, sind noch lange keine Bürgschaft für die psychische Gleichheit des dadurch Bezeichneten. Indeß bleiben die Urtheile überall ein nicht zu verachtendes Mittel, die zum Grunde liegenden besondern Gebilde, also hier die Gefühle, aufzufrischen, und je öfter dies geschieht, desto vollkommner kann das bisher Unvollkommene sich ausbilden. Daher ist der Geschmack, d. h. die Fähigkeit, das Schöne und Erhabene zu fühlen und zu beurtheilen, eben so sehr der Bildung fähig, als bedürftig, und der Artikel: ästhetische Bildung weist nach, auf welchem Wege sie erzielt werden könne und solle. Zum vollen Verständnisse der hier behandelten ästhetischen Urtheile werden die Artikel: analytisches Urtheil und Urtheil zu Rathe zu ziehen sein.

Uebrigens vergleiche man mit dem hier Gegebenen Beneke's „Lehrbuch der Psychologie" S. 97 u. ff, und dessen „Psychologische Skizzen," Bd. II. S. 231 u. ff. D—r.

Aesthetische Bildung heißt auch Geschmacksbildung, weil das Wort Geschmack oft auch vom Geistigen gebraucht wird und dann die Empfindung oder das Gefühl des Schönen und Erhabenen anzeigt. Daher die Redensarten: er hat einen guten, schlechten, verdorbenen Geschmack ꝛc. d. h. sein Fühlen und Beurtheilen des Schönen und Erhabenen ist gut, wenig gebildet, oder gar verbildet, und die Wissenschaft vom Schönen und Erhabenen heißt eben darum auch im Deutschen Geschmackslehre, griechisch Aesthetik (s. Aesthetik). Statt Bildung des Geschmacks sagt man auch oft Bildung des Schönheitssinnes, woraus jedoch nicht gefolgert werden darf, als habe der Mensch einen besondern Sinn für das Schöne, sondern die Sache verhält sich so. Alle unsre Sinnenvermögen (nicht die Sinnesorgane, denn diese haben hierbei Nichts zu thun — s. Auffassung) sind einer dreifachen Anregung durch die Außendinge fähig, die sich im unmittelbaren Bewußtsein kund thut: 1) einer zu schwachen und zu starken, welche dort als Ungenügen, als Unbefriedigung, hier als Unlust, Ekel und Ueberdruß und im höchsten Grade als Schmerz unmittelbar wahrgenommen wird; wir bezeichnen sie mit dem allgemeinen Ausdruck: Herabstimmung; 2) einer kräftigen und lebhaften, ohne daß sie eine übermäßige wäre, und welche sich als Wohlbehagen, als Lust unmittelbar ankündigt; wir geben ihr die allgemeine Benennung: Steigerung; endlich 3) einer zwischen der Herabstimmung und Steigerung in der Mitte stehenden, einer bloß vollen, dem Sinnenvermögen gerade angemessenen, die sich als ruhige Wahrnehmung dem unmittelbaren Bewußtsein bemerklich macht; wir nennen sie kurz: Genügung oder Befriedigung. Nur die Befriedigung und Steigerung vervollkommnen die Seele, vorausgesetzt, daß sie nicht unharmonisch entwickelt worden (s. Auffassung). Da nun die Sinnensysteme sich in Hinsicht der Kräftigkeit in der bekannten Maaße abstufen, so daß der Gesichtssinn der kräftigste, der Vitalsinn der schwächste ist, der Geschmackssinn gewissermaaßen in der Mitte steht (s. Sinn und die Art. über die einzelnen Sinne, auch Angeboren), so muß auch die Steigerung, welche die einzelnen Sinne erfahren können, an dieser Verschiedenheit Antheil nehmen, und hierin liegt der Grund, warum nur die Steigerungen der beiden höhern Sinne (des Gesichts- und Gehörsinnes) schön und erhaben genannt werden können, d. h. Gefühle des Schönen und Erhabenen sind. Man frage sich, was man von einer gehabten Lusterregung des Geschmackssinnes, der die Eindrücke noch am meisten unter den niedern Sinnen festhält, reproduciren, d. h. so hervorrufen oder erneuern könne, daß das Wohlbehagen wirklich auf der Zunge zurückkehrt, man wird sogleich die Schwäche desselben mit der That erfahren, während die Töne und Farben, die von den höhern Sinnen vor längerer Zeit aufgefaßt wurden, sogleich wieder vor dem Ohr und Auge erscheinen, als würden sie eben erst empfunden. Nur wo die erste Auffassung zu unvollständig war, zeigt sich auch hier die Reproduction unvollkommen; die Steigerung kehrt dagegen wirklich als Steigerung wieder, wenn sie es früher nur wirklich war. Da nun das Schöne und Erhabene nothwendig etwas Dauerndes, Beständiges und Gleichförmiges sein muß, wenn es diesen Titel verdienen soll, so erhellet, daß die Steigerungen der niedern Sinne nicht unter die Rubrik des Schönen und Erhabenen, sondern bloß des Angenehmen gehören, zumal, da selbst die höhern Sinne, wo sie leichter erregt werden, bloß Gefühle des Angenehmen bilden (s. ästhetische Gefühle). Der Schönheitssinn ist also der Gesichts- und Gehörsinn in Verbindung.

Hieraus läßt sich nun mit Sicherheit die Frage entscheiden, ob die ästhetische Bildung, wie man oft gefürchtet und behauptet hat, auch ihre Gefahren mit sich führe, indem sie der sittlichen Bildung, als der höhern und höchsten, Abbruch thue. Da der Mensch eben so wenig ein sittliches Wesen werden könnte, als die Thiere, wenn seine höhern Sinne so wenig Kräftigkeit, als der Gesichts- und Gehörsinn bei den Thieren, besäßen, so scheint zu folgen, daß die ästhetische Bildung mit der sittlichen in der innigsten Harmonie stehen müsse; denn beide wurzeln auf dem Boden der gleichen Sinne. Das Aesthetische wie das Sittliche besteht in Steigerungen und in den hieraus folgenden Werthschätzungen, welche die steigernden Dinge sich in uns gewinnen, warum sollte also hier eine Disharmonie eintreten? Allein diese Steigerungen sind doch ganz verschiedener Art. Das Sittliche kann, eben weil es uns steigert, nicht unschön oder häßlich sein, aber das Aesthetische ist keineswegs zugleich sittlich oder Tugend. Denn hier fehlt gänzlich, was dort den Ausschlag gibt, nämlich die Rücksicht auf Nebenwesen, namentlich auf

unsre Mitmenschen. Ob die Musik, die mich so eben steigert, noch Jemanden neben mir entzückt, oder nicht; ob ich bloß mir selbst musicire oder auch Andere das mir so entstehende Vergnügen mit genießen lasse, das ist, ästhetisch betrachtet, ganz gleich; ich stehe auf demselben Puncte der Steigerung, mag ich allein stehen, wie einer auf einer wüsten Insel, oder mögen noch Tausende in meiner Umgebung sein und die Steigerung theilen. Ganz anders ist es bei den sittlichen Steigerungen. Diese sind es nur dadurch, daß sie die richtige Mitsteigerung in sich abspiegeln, die Andere durch unsre Steigerung erfahren müssen, wenn die Sittlichkeit zur Vervollkommnung und Veredelung Aller gereichen soll. Ein einziges fühlendes Wesen, das durch meine Steigerung an wesentlichem Wohlsein, an wesentlicher Entwickelung seiner Natur mehr verliert, als seine und meine Lage unvermeidlich bedingt, macht meine Förderung zur unsittlichen, denn die Natur keines Wesens wird vervollkommnet durch fortgesetzte Herabstimmung oder Hemmung. Nur ist der Schluß falsch, als ob die eine Bildung die andere verdränge, die sittliche neben der ästhetischen weniger gedeihlichen Boden finde. Im Gegentheil, sie müssen einander eher befördern, da nur die Herabstimmungen den Steigerungen Elemente im Ausgleichungsprocesse (s. d. Art.) entziehen, und wo daher, wie die Erfahrung lehrt, ästhetisch gebildete Menschen zugleich der Unsittlichkeit ergeben sind, da liegt die Schuld lediglich in den Bildungsverhältnissen, welche keine sittliche Steigerungen herbeigeführt, folglich auch keine in der Seele haben zurücklassen können (s. Sittlichkeit). Denn wie Alles, was in der Seele herrschen soll, entstehe, und zwar besonders und einzeln entstehen muß, weil kein Gebilde das andere vertreten kann (die Vorstellung Schwarz kann nicht die Vorstellung Weiß vertreten, wenn diese mangelt, und so auch die ästhetische Steigerung nicht die sittliche), so muß auch das Sittliche im Menschen für sich entstehen, folglich müssen die Factoren zusammenwirken, woraus dasselbe als Product durchaus nur hervorgehen kann (s. Allgemein und Sittlichkeit). Und woran leiden denn jene unsittlichen Freunde des Aesthetischen eigentlich vorzüglich? An einer übermäßigen Entwickelung der niedern Sinnensysteme, vorzüglich des Geschmackssinnes und in Folge dessen auch des Vitalsystems; sie haben die höhern Systeme nur in sittlichen Nebendingen entwickelt: glatte Worte, gefällige Manieren von Andern abgelernt ꝛc., sonst aber sind sie Leckermäuler, Lüstlinge u. s. f.; das Höhere und Edlere geht ihnen mehr oder weniger ganz ab, und würde ihnen nicht dadurch ersetzt werden, daß man, wenn dies möglich wäre, die ästhetische Bildung ihnen entrisse. So lange man freilich in der Psychologie der Meinung war, die Sinnenvermögen seien nicht die Seele selbst, seien nur die Zugänge zu ihr, ihr gleichsam angewachsen (dies Letztere gilt allerdings von den Organen), sie selbst wohne gewissermaßen dahinter, so lange mußte man freilich die Sinnenentwickelung für weniger wesentlich für die Bildung halten, als sie dieß der Erfahrung zufolge doch unbestreitbar ist. Man mache sich aber von diesem Vorurtheil los, und das Verhältniß der ästhetischen zur übrigen Bildung, sowie die gegenseitige Förderung und Hemmung der niedern und höhern Bildungen wird in das vollste und hellste Licht treten.

Uebrigens steht fest: der bloß ästhetisch Gebildete, wenn es einen solchen gäbe, paßt in kein Lebensverhältniß; der sittlich Gebildete, dem alle ästhetische Cultur abginge, würde ihm immer vorzuziehn sein, und die sittliche (practische) Tüchtigkeit wird daher jederzeit das Uebergewicht im Menschen behaupten müssen, wenn die Cultur für das Schöne ihn nicht auf Irrwege führen soll. Nur kommen die Verirrungen nicht aus dem Schönen, sondern aus dem Mangel des Sittlichen oder vielmehr aus dem an seiner Stelle vorhandenen Unsittlichen.

Nach diesen Erörterungen werden sich nun sehr leicht die Regeln angeben lassen, die für die ästhetische Bildung des Zöglings zu befolgen sind. Es sind deren eigentlich nur zwei, eine negative und eine positive: Vermeide Alles, was durch seine Geschmacklosigkeit und Gemeinheit die Seele herabstimmt, und bestrebe dich dagegen, Alles auf sie wirken zu lassen, was sie wahrhaft zu steigern vermag.

Warum zeigen viele Menschen einen so schwachen Sinn für das wahrhaft Schöne, und warum ist der feine und gute Geschmack Andern wie angeboren? Beides stammt blos aus der frühesten Erziehung, obschon das Angeborne beiderlei Entwickelung begünstigen kann. Kinder, die in schmutzigen Umgebungen, unter rohen und unedlen Einflüssen aller Art aufwachsen, oder die wie in den höhern Ständen, nur Aftergeschmack um sich erblicken, sollen doch wohl nicht die wunderbare Erscheinung zu Tage legen, das wirklich Schöne und Erhabene in sich zu tragen? Man fange also damit an, das Kind an die möglichste Reinlichkeit zu gewöhnen; man entferne Alles aus seiner Nähe, was dem Sinne für Ordnung, Genauigkeit, Ebenmaß, Natürlichkeit und Feinheit entgegensteht, bestehe dasselbe nun in sichtbaren Gegenständen, wie in Geräthschaften, Kleidung, Einrichtungen ꝛc., oder in hörbaren, wie in Worten und Tönen. Schon lange, ehe das Kind moralische und unmoralische Verhältnisse aufzufassen vermag, empfindet es das Steigernde und Herabstimmende, was mit denselben verbunden ist, und so kann in unmoralischen Uebungen schon jetzt der Grund gelegt werden zu ästhetischer Mißbildung, die für alle Zukunft auch dem blos Schönen hinderlich in den Weg tritt. Wie in jeder andern Beziehung, so wirken nämlich auch diejenigen Spuren, die von schönheitswidrigen Eindrücken im Innern der Seele zurückblieben, bei den spätern Einflüssen der Art mit, verstärken und tragen dieselben und so muß es natürlich im Fortgange dieser Richtung immer schwerer werden, das entgegengesetzte Bessere ins Gemüth zu pflanzen. Ist daher in solchen Familien, wo der Sinn für das Schöne sonst nicht geflissentlich gefördert wird und werden kann, nur die Sittlichkeit herrschend, so werden die jungen Sprößlinge doch eine Vorbildung für das Aesthetische empfangen haben, die später sich gesondert neben dem Sittlichen in herrlichster Entfaltung erheben kann. Die Erfahrung bestätigt dieß an unzähligen Beispielen.

Wo auf der andern Seite das Aesthetische positiv gefördert werden soll, da vergesse man vor allen Dingen nicht, daß dasselbe seinem tiefsten Grunde nach Gefühl ist, nicht Begriff, nicht Urtheil. Begriffe und Urtheile sind bloße Abstractionen aus dem Besondern, als dem Concreten (s. Aesthetische Begriffe und Urtheile), hier also aus den besondern Gefühlen; und

wo daher diese fehlen, da kann man wohl Wörter und Sätze über die Verhältnisse des Schönen erlernen, die aber nicht aus dem Schönen selbst kommend, nur zur Geschmacksverderbniß führen werden, wie dies namentlich in unsern Tagen so häufig der Fall ist. Man spricht und ahmt nach, was die Mode schön nennet, und fühlt nicht, daß man damit in's Abgeschmackte und Häßliche verfallen ist. In einer Natur, wie in den Ländern des mittlern Europa, zu einer Zeit der Cultur, wie die unsrige, sollte eigentlich nichts leichter sein, als die Bildung zum Schönen und Erhabenen, und es wird nur darauf ankommen, diese Bildungsmittel sorgfältig zu benutzen. Man mache also das Kind frühzeitig auf die Schönheiten in der Natur aufmerksam, lehre es die Ordnung, Zweckmäßigkeit und Einfachheit in den Werken derselben fühlen, pflanze ihm so Achtung und Ehrfurcht vor ihrer stillen Größe ein; aber man gehe hierin nicht weiter, als die Fassungskraft des Kindes in jedem einzelnen Falle zuläßt. Sonst läuft man Gefahr, durch das Unverstandene, Ungefühlte zu verbilden und dem Richtigen für die Zukunft den Zugang zu versperren. Auch hier müssen vorher die Factoren erworben sein, aus welchen die Steigerung als Product entstehen soll, denn das Höhere gewinnt die Seele stets nur aus dem Niedern. Wollte man also z. B. die Erhabenheit des Gewitters mit seinen Donnern und Blitzen fühlbar machen, ehe das Kind nur die Furcht davor, die man ihm vielleicht früher einprägte, abgelegt hat, so würde man offenbar verkehrt zu Werke gehen und im glücklichsten Falle wenigstens erfolglos handeln. — Was in Bezug auf die Natur, das gilt auch von den Kunstgegenständen, die zu ästhetischer Bildung angewendet werden. Man zwinge dem Kinde im Schreiben, in der Malerei, in der Dichtkunst ꝛc. nicht auf, was über seine Vorbildungen, folglich über seine Fassungskraft hinausgeht; man lasse es erst das Einfachere, das Elementarische sich aneignen, aneignen nicht blos durch Anschauung, sondern auch, so viel als möglich, durch Nachbildung; man halte bei der letzteren streng auf Sauberkeit, Genauigkeit und Vollständigkeit, und führe es so von Stufe zu Stufe zu den Steigerungen empor, die mit diesen Beschäftigungen nothwendig verknüpft sind. Daß so viele, namentlich junge Leute blos Geschmack finden an dem Uebertriebenen, Abenteuerlichen, Seltsamen, daß sie nur groß und erhaben nennen, was gewaltsam, stürmisch, wohl gar verwüstend und zerstörend sich äußert (wie manche als groß gepriesene Kriegshelden), das verdanken sie gewiß größtentheils der übereilten, unnatürlichen Entwickelung, in die man sie in Bezug auf Gegenstände des Schönen und Erhabenen hinein zog und fortriß, während sie im Gegentheil vielleicht Menschen geworden wären, die vor allem Spitzfindigen, Gezwungenen und Unnatürlichen, so wie auf der andern Seite vor allem Platten, Kleinlichen und Gemeinen Widerwillen und Ekel empfänden, wenn man die Schönheitsproducte in ihrem Innern immer auf die wirklich vorhandenen Factoren gebaut hätte.

Ist so das Gefühl des Aesthetischen wirklich von Stufe zu Stufe emporsteigend begründet, so werden auch die Begriffe und Urtheile darüber nicht falsch ausfallen und unschwer zu erzielen sein. Meist kommt es hierbei bloß auf den richtigen Ausdruck an, der zu geben ist, denn der Act des Urtheilens kommt von selbst zu Stande, wo das zu Beurtheilende erworben ist. Indeß sei man doch auch hier genau und sorgfältig, schon deshalb, weil, wenn zwischen Wort und Sache falsche Associationen (Verknüpfungen) entstehen, auch die innere Fortwirkung eine falsche werden kann. So reproducirt Mancher das Unschöne zum Bewußtsein, weil es zufällig an ein gut klingendes Wort gebunden wurde, und wäre das auch nicht, so wird doch durch den Begriff und das Urtheil das zum Grunde liegende Concrete geweckt und aufgefrischt, und also auch von der richtigen Ausbildung dieser Abstractionen eine bedeutende Förderung der speciellen ästhetischen Gefühle gewonnen werden können (s. abstract und Abstractionsproceß).

Schlüßlich noch die Bemerkung, daß für das erste kindliche Alter Musik, Malerei (mit Schreiben und Zeichnen), Poesie und Baukunst die populärsten Künste und demnach zur Bildung des Schönheitssinnes am geeignetsten bleiben, wie schon daraus erhellet, daß diese Künste in dem kindlichen Alter der Menschheit zuerst hervorgetreten sind.

Was man über die Bildung des Geschmackes bei Niemeyer in dessen „Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts," Theil I. §. 79 u. ff., und in einer Beilage hierzu, der achten, am Ende dieses Theils findet, weicht zwar von dieser Darstellung, was die psychologische Grundlage betrifft, mehrfach ab, oder ist vielmehr auf eine solche Grundlage gar nicht gebaut, bleibt aber dennoch sehr lehrreich und lesenswerth und kann als eine weitere Ausführung unserer Darstellung angesehen werden. — Gleiches gilt von den lehrreichen Aufsätzen: „Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen; über den moralischen Nutzen ästhetischer Sitten; über das Erhabene," und andern, welche in Schillers Werken, 18tes Bdchn., Stuttgart und Tübingen in der Cotta'schen Buchhandlung, 1826, enthalten sind. D — r.

Affect (von dem lateinischen Worte afficere, anthun, reizen, beunruhigen) ist im Allgemeinen eine heftigere, aber vorübergehende Gemüthsbewegung. Da sie theils mit Lust, theils mit Unlust verknüpft ist, so zerfallen die Affecte in Lustaffecte (Entzücken, freudige Rührung) und in Unlustaffecte (Zorn, Aergerniß, Schrecken, Schaam ꝛc.). Von den Leidenschaften, mit denen sie oft verwechselt werden, unterscheiden sie sich wesentlich dadurch, daß sie auf einer Ueberreizung beruhen, die plötzlich durch Ausgleichung entsteht, während die Leidenschaften nicht durch Ausgleichung, sondern durch eine allmälig sich vermehrende Ansammlung gleicher Strebungsspuren zur Entstehung gelangen, so wie ein anderer wichtiger Unterschied der ist, daß mit den Leidenschaften keine Schmerzempfindungen, sondern vielmehr Lustempfindungen oder Lustvorstellungen verbunden sind. Dagegen haben sie allerdings, namentlich was die Unlustaffecte betrifft, ein starkes Streben gemeinsam; dieses ist aber bei den Unlustaffecten plötzlich erzeugt und daher heftiger, aber auch leichter erschöpft, bei den Leidenschaften dagegen andauernder, weil es hier in einer großen Vielspurigkeit begründet ist. Beide sind also in Hinsicht der Wirksamkeit, des Erfolges, einander sehr ähnlich und können auch, wie die Erfahrung lehrt, leicht in einander übergehn, der Affect zur

Leidenschaft, noch mehr aber die Leidenschaft zum Affecte werden; aber es gezieme Niemandem mehr, sie sorgfältig zu unterscheiden, als dem Pädagogen, der ja weniger mit Leidenschaften (Kinder haben in der Regel wohl Neigungen, aber noch keine Leidenschaften), als vielmehr mit Affecten in Kampf zu treten hat, und daher übel fahren würde, wenn er die inneren Vorgängen beider, getäuscht durch die Aehnlichkeit der äußern Erscheinung, verwechselte. Zu seinem Besten sollen daher die Artikel Lustaffect und Unlustaffect das Genauere nachbringen. D—r.

Africa. Africanische Pädagogik. — Was sich in neuester Zeit über diesen Erdtheil sagen läßt, ist recht klar und anschaulich zusammengestellt im „Conversations-Lexicon der Gegenwart," Leipzig, b. Brockhaus, 1838. 1ster Bd.; allein er bleibt immer noch ein dunkles Land, so viel Mühe und Menschen auch Europa geopfert hat, um es genauer kennen zu lernen. Uns interessirt hier zunächst, was die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in Africa angeht. Allein hier begegnet uns überall noch die rohe Natur. Die Erziehung ist bei Africa's Völkern, wie ihre Religion, eine rein sinnliche und bezieht sich nur auf körperliche Gestaltung und Abrichtung. Eben so sinnlich ist das Verhältniß der Eltern zu den Kindern. Sinn für Musik und Achtung des Alters ist bei einigen Stämmen.

Die Musik allein, als die Kunst der tiefsten Innerlichkeit, scheint den wohlthätigen Einfluß zu haben, auch die rohesten Gemüther zu besiegen, denn sie bethätigte auch hier ihre in den Mythen von Orpheus, Amphion und Arion verherrlichte Zaubergabe, indem sie in den Wilden einen Anklang fand, und menschliche Gefühle, die im tiefsten Schlummer begraben lagen, hervorlockte, weckte und belebte. Es war daher tief berechneter Plan, daß die Jesuiten, die unübertrefflichen Bekehrer wilder und fast entmenschter Horden, ihren streng katholischen Missionarien, namentlich Deutsche als Tonkünstler und Sänger beigesellten. Was sie dadurch bewirkten, gehört einer spätern Periode an, wo der Einfluß des Christenthums auf Bildung und Erziehung dargestellt werden wird.

Bei den Hottentotten, wo arme Aeltern, wenn die Mutter zwei Kinder zur Welt bringt, das Häßlichste, besonders wenn es ein Mädchen ist, an einen Baum binden, den Thieren zum Raube, oder in einen Busch werfen, herrscht viel Sinn für Musik, und ihre männlichen Chöre sollen sich besonders durch einen gedämpften Tenor und die weiblichen durch Reinheit der Intonationen und Fülle der Unterstimmen auszeichnen. Eben so haben die Slaven und besonders die durch ihre Mordlust beim Muckrennen berüchtigten Malayen viel Neigung zur Musik, so wie auch die Koossa, obgleich die letzteren weder Stimme noch Gehör haben. (S. Lichtensteins Reisen im südlichen Africa, I. 45, 247, 464.)

Diese Koossa oder Kaussa, ein Kaffernstamm, (welche nach Lichtenstein 1. S. 509 nicht niesen, nicht gähnen, nicht husten und sich nicht räuspern), haben folgende physische Erziehung ihrer Kinder: Die Neugebornen werden mit weißen Erdarten eingerieben, und nie durch eine Amme genährt; höchst selten hört man ein Kind schreien. Bis in's siebente oder achte Jahr bleiben die Kinder unter Aufsicht der Mutter, ohne daß der Vater sich um sie bekümmert. Nun kommen die Knaben unter die Zucht des Vaters und werden zu kleinen Geschäften gebraucht, die Töchter aber bleiben bei der Mutter zum Hausdienste. Alle Kinder über zehn bis eilf Jahre werden dann wieder gemeinschaftlich und öffentlich unter beständiger Aufsicht des Oberhauptes der Horden unterrichtet, die Knaben im Gebrauche der Waffen und sonstigen Leibesübungen, die Mädchen in Handarbeiten und Kunstfertigkeiten. Werden die Knaben mannbar, dann werden sie beschnitten, welche Ceremonie so oft statt findet, als ein Sohn des Oberhauptes das erforderliche Alter hat. Die Strafe der Kinder besteht aus Schlägen auf die zusammengehaltenen Fingerspitzen. Verwaiſ'te Kinder werden von den Brüdern ihres Vaters erzogen. Wer gegen die Achtung und Ehrbarkeit, die er seinen Eltern und bejahrten Verwandten schuldig ist, fehlt, wird verbannt und entehrt, denn die Achtung des Alters herrscht hier im hohen Maaße. Diese, die wir bei vielen Völkern finden, ist allerdings bei der großen Gleichgültigkeit, welche sonst hier überall herrscht, was das Verhältniß des Menschen zum Menschen, der Eltern zu den Kindern und der Kinder zu den Eltern betrifft, eine auffallende Erscheinung, sie mag aber ihren Grund in der unbeschränkten Gewalt haben, welche der durch keine positiven Gesetze gehemmte Naturmensch als Vater einer Familie und Aeltester einer Genossenschaft übte, und der Eindruck von der Ausübung solcher Gewalt, die sich auf einer so niedrigen Stufe des Daseins, wo die unter Gefahren bewährte Tapferkeit und die dem Leben abgemerkte Klugheit am höchsten geschätzt werden, unter mannigfachen Verhältnissen leicht geltend machen konnte, mag so bald ein Lebenserbtheil zuerst einzelner Familien, dann ganzer Stämme geworden sein. Anfangs erstreckte sich diese gewiß mehr auf blinden Gehorsam und äußere Furcht gegründete Achtung auch wohl mehr auf die Zeit der Abhängigkeit der Kinder von den Eltern und trat zurück, sobald das Vertrauen auf eigene Kraft und Selbstständigkeit sich entwickelte. Daher ist nach Mungo Park's Reise in's Innere von Africa Seite 237 die Anhänglichkeit der Neger an die Mütter viel größer als an die Väter, gerade weil jene für die physischen Bedürfnisse der Kinder am meisten sorgen.

Mit inniger Freude sieht der Menschenfreund in dieser Anerkennung einer gewissen lebensklugen Erfahrung und eines thatenreichen Alters von Seiten des jüngeren Geschlechts einen Fortschritt zum Bessern und eine wenn auch noch mannigfach getrübte Morgenröthe eines werdenden Tages. Diese Erscheinung aber als allgemeine bei allen Völkern, die im sogenannten Naturzustande leben, annehmen zu wollen, hieße dem eignen auch noch so edlen Herzenswunsche die Wahrheit aufopfern und ihn dadurch verunedeln. Daß dies aber geschehen ist, mag daher kommen, daß Viele in einer sich selbst unklaren und unbewußten Sehnsucht nach dem Stande der Unschuld und dem einfachen Naturleben, welches namentlich in der pädagogischen Welt große Epoche gemacht hat, jede einzelne Tugend mit der größten Wärme aufgegriffen und mit vergrößernder Begeisterung gerühmt haben. Der einzelne Mensch selbst, wenn er zurückschaut in die Kindheit seiner Tage, sieht darin gewöhnlich blos die Unschuld einer seligen Vergangenheit und das goldene Blüthenalter seines Le-

bens, ohne der Mühen Anderer um seinetwillen und der eigenen Hilfsbedürftigkeit und seiner jugendlichen Fehler zu gedenken.

Einen wohlthätigen Einfluß auf die Verbreitung milder Sitten und besonders der dem Alter zu zollenden Ehrfurcht hat in Africa die muhamedanische Religion gehabt. Jedoch blos im Allgemeinen und wir müssen dem ersten aller Geographen (Ritter in seiner „Erdkunde" I. 215.) vollkommen beistimmen, wenn er für ein Glück hält, daß unter den sanften, mit glücklichen Anlagen ausgestatteten Fuhah-Negern durch Einführung von Unterrichtsbüchern in der Muttersprache die schöne Eigenthümlichkeit des Volkes erhalten werde. Hier gilt das Schimpfen auf die Voreltern als die heftigste Beleidigung, und es ist ein gewöhnlicher Ausdruck „schlage mich, aber schimpfe meine Mutter nicht." Die muhamedanischen Mütter bestreben sich sehr, ihren Kindern strenge Wahrheitsliebe einzuflößen, daher sie auch, wenn sie die guten Eigenschaften derselben aufzählen, hierauf einen ganz besondern Werth legen. (Mungo Park's Reisen ꝛc. S. 39 und 87). Man hat in Cayor auch muhamedanische Schulen, die schon des Morgens um drei Uhr beginnen, wo sich die Kinder um ein Feuer versammeln. Mollien fand in Niacra, nicht weit vom Senegal, daß das Oberhaupt des Dorfes seine Söhne im Schreiben unterrichtete. Besonders die Knaben besuchen die Schulen der Marabuts oder Priester, die in großem Ansehen stehen, und neben einem vorwurfsfreien Lebenswandel vorzüglich der arabischen Sprache mächtig sein müssen; doch besteht der Unterricht fast blos in geistlosem Auswendiglernen von Stellen aus dem Koran. (Mollien „Reise in's Innere Africa's," übersetzt von Kuhn, S. 33, 57, 62, 86, 125).

Einen sehr eigenthümlichen Gebrauch haben die muhamedanischen Fellata's. Hat hier nämlich der Lehrer die an die Tafel geschriebenen arabischen Wörter, welche auswendig gelernt werden müssen, ehe er zu seiner neuen Lection übergeht, abgewaschen, so wird das Wasser, dessen er sich hierzu bediente, von den lernbegierigen Schülern getrunken, gleichsam in succum et sanguinem eingenommen. Zu Cobbé wohnen vier oder fünf Mectebs, welche die Knaben im Lesen, und wenn es verlangt wird, auch im Schreiben unterrichten. Diejenigen Fukkara, welche zu Vorlesern ernannt sind, ertheilen den Kindern der Armen unentgeltlichen Unterricht, von denen aber, deren Eltern in guten Vermögensumständen sind, bekommen sie gewöhnlich eine kleine Belohnung. Wie hier für die Armen gesorgt wird, so sollen auch die Jolofs für die Kinder ihrer Sclaven wie für ihre eigenen sorgen. (Brown Reisen in Africa, Aegypten und Syrien in der Bibliothek der neuesten und interessantesten Reisebeschreib. 6 Bd. S. 243 und Mollien ꝛc. S. 57). — Die Negerknaben gelten, so lange sie die Schule besuchen, für Hausselaven ihres Lehrers, weshalb sie, um ihre Dienste nicht zu versäumen, ihre Lehrstunden vor Tagesanbruch beim Scheine eines großen Feuers haben. Die Mädchen, deren im Verhältniß sehr wenige die Schule besuchen, genießen den Unterricht bei Tage. In der Schule, welche Mungo Park in Camelia sah, wurde der Schüler, sobald er den Koran durchgelesen und eine Anzahl öffentlicher Gebete verrichten gelernt hatte, geprüft. Der Schüler, mit dem der Buschrihn (Schulmeister) zufrieden war, mußte das letzte Blatt des Korans laut lesen, und dann das Papier an seine Stirn drücken, worauf er als ein Buschrihn aufgenommen wurde. Mit dieser Prüfung ist die Erziehung vorüber, und die Eltern müssen entweder dem Lehrer einen Sclaven oder den Werth desselben geben, oder er behält denselben als Hausselaven.

Die Mauren am nördlichen Ufer des Senegal sind sehr eifrige Muhamedaner; ihre Priester sind zugleich Schulmeister; die Zöglinge werden hier jeden Abend im Koran unterrichtet; sie schreiben ihre Lectionen auf dünne Brettchen, die sie bei ihren täglichen Geschäften über die Schulter hängen. Hat ein Knabe wenige Gebete auswendig gelernt, und kann er gewisse Stücke aus dem Koran lesen und schreiben, so weiß er genug, und stolz auf seine Gelehrsamkeit sieht er mit Verachtung auf die ungelehrigen Neger herab.

In Dongola ist fast in jedem Dorfe ein Fakir, d. h. eine Person, die lesen und schreiben kann, und die mit den muhamedanischen Religionsgebräuchen wohl bekannt ist. Dieser Fakir muß die männliche Jugend in der Religion, den Gebeten, im Lesen und Schreiben unterrichten. Kaum hat die Jugend das Alphabet gelernt, so ist schon ihr Studiencursus vollendet, in kurzer Zeit ist das Erlernte wieder vergessen. Diejenigen jedoch, welche sich gleichsam zum Amte eines Fakirs bestimmen, verfolgen ihre Studien weiter bei ihren Lehrern, bis sie geläufig lesen und schreiben können. Kein Eingeborner geht zur weitern Ausbildung nach Cahira oder einer andern muhamedanischen Universität im Auslande. Dagegen begeben sich die Scheiks oder politischen Oberhäupter der Schakir-Araber, welche zum Theil studierte Fakirs sind, gewöhnlich in der Jugend nach den Schulen von Damer und wohl nur selten nach Cahira.

Besonders von Cahira, dem berühmten Sitze wissenschaftlicher Bildung im heutigen Africa, wird manche Kenntniß und mancher Unterricht in das Innere des Landes verbreitet, wodurch zugleich die muhamedanische Religion immer mehr Eingang findet. So wurden z. B. in den Schulen der bonduischen Fulahs, wo die Vornehmen meist Muhamedaner sind, heidnische und muhamedanische Kinder zusammen im Koran unterrichtet und zwar von muhamedanischen Priestern, welche auch die heidnischen Kinder zu eifrigen Bekennern ihres Propheten heranbilden. (Mungo Park S. 50).

Das weibliche Geschlecht bleibt jedoch fast ganz von aller höheren Bildung ausgeschlossen und steht daher in Africa, selbst in sittlicher Hinsicht, auf einer sehr niedrigen Stufe, denn die Weiber gelten gleichsam als Wesen geringerer Art, wogegen wir in America oft die entgegengesetzte Erscheinung, und hierin gleichsam ein Vorzeichen für einen schnelleren Aufgang des inneren Lebens finden. Wenn auch bei einzelnen, namentlich muhamedanischen Stämmen Africa's die Mütter sehr auf das Wahrheitsgefühl der Kinder wirken, so gibt es doch auch solche, bei denen fast nur auf die Corpulenz und Dicke, die als die größte Schönheit besonders der Töchter gilt, Sorgfalt verwandt wird.

Allein so mannigfaltig und so verschieden auch die Erscheinungen auf der bezeichneten Stufe des Lebens

sind, so bleibt doch die Sinnlichkeit und die Natürlichkeit der gemeinsame Charakter. Wie die Natur die Offenbarung der Gottheit im Raume ist, ein Gegensatz gegen die zeitliche Offenbarung der Geschichte, und wie in jener Form sich das träge Nebeneinander ausprägt, so auch (wie noch zum Theil in Asien) bei den bezeichneten Völkern. Da finden wir keinen wechselseitig geistigen Verkehr, keinen Austausch von Gedanken und Ideen, sondern nur einen Kampf der sinnlichen Mächte um sinnliche Interessen gegen einander. Dies Verhältniß der geistigen Gleichgiltigkeit prägt sich nicht blos in der Physiognomie aus, die bei allen Völkern auf einer niedrigen Stufe der Cultur mehr hordenmäßig ist, sondern auch in Sprache, Sitten und Gebräuchen. Dies ist gemäß der frühesten Entwickelung der Kindheit in einzelnen Menschen, wo auch die Verhältnisse des Raums früher hervortreten als die der Zeit, denn das Kind vermag eher die örtlichen Unterschiede des Hier und Da, als die zeitlichen des Heute und Gestern aufzufassen. H. j.

Agricola (Johannes), eigentlich Schneider, oder Schnitter; er ward im Jahre 1492 am 20. Apr. zu Eisleben geboren, und wird daher gewöhnlich Joh. Agricola aus Eisleben, auch Eisleben oder Magister Eisleben genannt. In Eisleben verwaltete er eine Zeitlang das Amt des Schulrectors, begab sich aber im Jahre 1536 nach Wittenberg, wo er Vorlesungen hielt und predigte. Er starb im Jahre 1566 als Hofprediger und Propst zu Cöln bei Berlin und hat sich berühmt gemacht, theils als Mitreformator zu Wittenberg, Frankfurt a. M., Eisleben und in der Mark Brandenburg, als Mitverfasser des Interim und Urheber der antinomistischen Streitigkeiten, theils als geistlicher Liederdichter und Verf. einer großen Menge von Schriften. Dem Pädagogen ist er besonders wichtig durch eine Sprüchwörtersammlung, die in der Literatur dieses Fachs eine der ältesten ist und 21 Auflagen erlebt hat. Fälschlich schreibt sie Schwarz in seiner „Geschichte der Erziehung," 1 Bd. 2te Abth. S. 250 dem Rudolph Agricola zu, dessen Lebensgeschichte wir gleichfalls geben. Diese Sprüchwörtersammlung, dem Munde des Volkes entlehnt, ist bekanntlich für die Sitten- und Culturgeschichte der Deutschen, wie für die Geschichte der deutschen Sprache höchst wichtig und steht noch heute in verdientem Ansehen. Ueberhaupt hat Agricola, durch eine für seine Zeit classische Schreibart, vortheilhaft auf die deutsche Sprache gewirkt, und sich schon dadurch ein bleibendes Verdienst erworben.

Agricola (Rudolph). Rud. Agricola gehört zu den auf der Niederländischen Geistesschule zu Deventer im 15ten und 16ten Jahrhunderte (1450 bis 1520) gebildeten Sechsmännern, welche gewissermaßen die Verbreiter der neuen Bildung in ganz Deutschland geworden sind. Sie waren aus Friesland und Westphalen, nämlich: Rud. Agricola, Alex. Hegius, Ludwig Dringenberg, Anton Liber, Graf Moritz von Spiegelberg und Pyrmont, Rud. von Lange. Diese fanden sich in Deventer als Schulgenossen zusammen und haben ihre Freundschaft auch in ihrem wirkungsreichen Leben forterhalten. In der nächst folgenden Generation wurde Erasmus auf derselben Schule gebildet. Zur allgemeinen Kenntniß der Sechsmänner dient, daß sie die Schüler des Thomas von Kempen waren, und daß ihr Geist durch ihn den höhern Schwung erhielt, auch die Reicheren unter ihnen seinen Rath befolgten, nach Italien zu gehen, um dort die Meister der griechischen und lateinischen Sprache zu hören. Diesen Rath befolgte auch Rudolph Agricola.

Er hieß eigentlich Husmann oder Hausmann und wurde im Jahre 1442 im Dorfe Baffle oder Bafflou bei Gröningen geboren. Seine Eltern ließen ihn wegen seiner vorzüglichen Geistesgaben studiren, und schickten ihn in das Stift auf dem Berge St. Agnes bei Zwoll. Eben hier war er der Schüler des Thomas von Kempis. Von da ging er auf die Universität zu Löwen. Hier hielt er sich mehr zu den Franzosen, lernte ihre Sprache, erwarb sich im Malen und in der Musik viel Geschicklichkeit; er nährte aber auch seine Sehnsucht nach classischem Latein und gutem Geschmack. Nachdem er Magister geworden war, besuchte er Paris und reisete dann seinen Freunden nach — über die Alpen.

Etwa im Jahre 1472 kam er nach Ferrara. Hier fand er seine lieben Westphälischen Studiengenossen mitten unter den Lehrern der classischen Sprachen, und er schloß sich an sie an. Die Lehrer in dieser damaligen Bildungsschule lebten mit solchen Schülern gewöhnlich im vertrauten Umgange; so auch mit Agricola, besonders Theod. Gaza, Guarini, Carbo und Strozza. Er übte sich bei ihnen im Griechischen und Lateinischen, mit dem einen mehr in der Prosa, mit dem andern mehr in der Poesie. In diesem Kreise fand er einige Deutsche, den jungen von Dalberg, nachmaligen Kanzler der Universität Heidelberg, und Theodorich von Pleiningen. Unter ihnen ward ein Freundschaftsbund geschlossen, der bis an das Ende seines Lebens fortdauerte und für die Bildung in Heidelberg wichtig wurde.

Die Italiener bewunderten den Geist, die Sprache und schöne Rede des Agricola, da sie in ihm den ersten Deutschen erblickten, der diesen Vorzug besaß und in den Disputationen, welche späterhin selbst Erasmus nicht wagte, mit Italienern bewies; an Neid fehlte es dabei nicht. Auch sein musikalisches Talent fand allgemeinen Beifall. Gegen das Jahr 1481 kehrte Agricola in seine Heimath zurück und stärkte dort seine lieben Schulgenossen in ihrem gründlichen Eifer. Er selbst blieb nicht lange, denn seine Vaterstadt nahm seine Dienste in Anspruch, um Rechtssachen für sie und selbst eine bei dem Kaiser Maximilian in Ordnung zu bringen. Das Alles gelang; der Canzler von Burgund wollte ihn in die kaiserlichen Dienste ziehen; allein dies Leben hatte sein Mißfallen, denn er liebte die Unabhängigkeit zu sehr; auch klagte er, daß er an dem, was er sich in Italien erworben, jetzt nur verliere. Desto willkommener war ihm die Einladung nach Heidelberg zu jenen Freunden, als der Eine, der Canzler von Dalberg, Bischof von Worms geworden war. Eine kurze Zeit schwankte er, ob er nicht lieber nach Antwerpen gehen solle, um daselbst Lehrer der alten Literatur zu werden; aber da man Anstand nahm, ihm die Summe von hundert Goldkronen zu bewilligen, so entschied er sich, Pleiningens Bitte zu folgen.

Im Jahre 1442 kam er also nach Heidelberg, und wurde auch vom Kurfürsten Philipp freundlich empfangen. Die Anerbietungen Dalberg's, in dessen Hause

er mit Pleiningen wohnen sollte, waren in jeder Hinsicht liberal und anziehend, doch entschloß er sich nicht auf der Stelle, sondern begab sich erst auf eine Reise in die Heimath. Da traf ihn unterweges (in Bacharach) ein Brief seines Freundes Barbirianus von Antwerpen, welcher ihm nunmehr den Antrag als Lehrer und Vorsteher der Schule in dieser Stadt machte, wobei er noch einträgliche Vorlesungen über die classischen Sprachen halten könne. Das Unbestimmte in Agricola's Charakter ließ ihn und die nach ihm an der Schelde und an dem Neckar Verlangenden in Ungewißheit, bis er sich in Cölln von Freunden für die Neckarstadt bestimmen ließ.

Man möchte hier wohl, sagt Schwarz, in der kurzen Biograghie dieses Mannes (Gesch. der Erziehung, 1 Bds. 2te Abth. S. 252) — eine der müßigen Fragen hinwerfen, welche Wendung es mit der neuen Bildung, insbesondere der Reformation, würde genommen haben, wenn Agricola, statt an diesen geographischen Mittelpunkt zu gehen, in jener Stadt an der Westküste sein Licht hätte leuchten lassen? — Ihm grauete, wie er selbst schreibt, vor einer Schulstelle, und was die Vorlesungen über die Classiker betraf, so bemerkte er, daß sich wohl viele Zuhörer mit Eifer meldeten, daß man aber nicht selten, wo man mit hunderten angefangen, mit vier oder fünf endigen müsse. Daher kam er im Frühlinge des J. 1483 zu seinen Freunden nach Heidelberg, wo er sich einer unabhängigen Lage erfreuete, und man erfreuete sich daselbst auch seiner, seines Umganges, seiner Lehrvorträge, seiner geistreichen Unterhaltungen. Er selbst war immer gern Schüler, und so lernte er in dieser neuen Lage noch Hebräisch von einem zum Christenthume übergetretenen Juden, um die heilige Schrift und die Theologie zu studiren, wobei er jedoch, seinem etwas unstäten Charakter gemäß, nicht fest blieb. Eben so gern theilte er immer die Früchte seiner Studien mit. Daher hielt er Vorlesungen im Kreise mehrer Gelehrten und Studirenden über Classiker und die Geschichte, ohne sich jedoch auch hierin an eine geordnete Weise zu binden, bald in Worms, wo er indessen über den Zeitverderb des Disputirens klagt, wozu seine dortigen Zuhörer, meist Theologen scholastischer Bildung, mehr Neigung zeigten als für die classische Literatur, — bald in Heidelberg, je nachdem sich sein Freund, der Bischof von Dalberg bald in der einen, bald in der andern dieser nicht weit von einander entfernten Städte befand. Aber in den traulichen Abendunterhaltungen, wo diese gebildetsten Männer ihrer Zeit ein pythagoräisches Leben führten, befand sich sein Geist in seinem Elemente. Hier setzte man sich über die Hoffitte hinaus und erheiterte sich nach des Tages Arbeit zusammen mit reicher Gelehrsamkeit, feinem Witze und deutscher Aufgereimtheit. Vielleicht nahm der Kurfürst Philipp, der im Reiche der Gelehrsamkeit nicht fremd war, selbst Antheil an manchen Unterhaltungen; wenigstens soll Agricola für ihn eine Uebersicht der Geschichte von den vier Monarchien, von den Ursachen ihres Entstehens und Fallens geschrieben haben; gewiß aber suchte Dalberg noch von seinem gelehrten Freunde zu lernen, namentlich im Griechischen.

Für die Universität zu Heidelberg mußte das Alles ein neues Leben bringen, da ihr Kanzler den Mann, welchen Erasmus für den gelehrtesten diesseits der Alpen (fast zu bescheiden!), für den Stolz Italiens und Deutschlands, für einen göttlichen Mann erklärte, daselbst in solcher Thätigkeit erhielt, und selbst daran Theil nahm. Sie hat durch ihn den Vorzug erhalten, daß auf ihr zuerst diesseits der Alpen über die Geschichte und die griechische Literatur Vorlesungen gehalten wurden. Seine freien Urtheile über die Finsterniß in der Kirche, gegen Cölibat, Mönchthum, Wortheiligkeit u. dgl. wurden zwar nur im vertrauteren Kreise gehört, aber doch so ziemlich einheimisch, um hier den Boden der Reformation zu bereiten. Sein Ansehen in der Stadt und Umgegend, bei dem Churfürsten, bei den Gelehrten der Universität machte ihn auch durch Responsa, die man von ihm einholte, und die Mäßigung in den kirchlichen Satzungen empfohlen, und durch wichtige Berathungen wirksam. Nicht minder nützlich wurde er durch bisher unbekannte Schriften von Classikern, die er aus Italien mitgebracht. Er selbst schrieb nur Weniges und mußte immer zur Arbeit getrieben werden. Weil das zu Heidelberg mehr geschah, so schrieb er auch um diese Zeit mehr. Da ließ er sein Gedicht auf die heilige Anna drucken und schrieb für seine Freunde einen Entwurf über die Dialektik und Logik.

Sein Leben liebte eine gewisse Unruhe. Lange hätte er es ohnehin nicht in dieser so glücklichen Lage ausgehalten, indessen machte er im Jahre 1483 eine Reise in sein Vaterland, und 1485 mit dem Bischof von Dalberg eine Reise nach Rom, wo dieser dem neuen Papste Innocentius VIII. Glück wünschen sollte. Agricola hat die Glückwünschungsrede verfertigt. Sie ist in seinen Werken gedruckt, die erst über 30 Jahre nach seinem Tode gesammelt erschienen sind, und seine Gedichte, Reden, Uebersetzungen und Briefe enthalten.

Bald nach seiner Rückkunft aus Rom und Heidelberg wurde Agricola von einer Krankheit befallen, an welcher er, noch ehe die Hilfe eines berufenen und berühmten Arztes kam, starb, in demselben Jahre am 25. October 1485 — in dem noch frischen Alter von 43 Jahren, und wurde in der Minoritenkirche in einer Franciskaner-Kutte begraben. Als ob auch noch in den Gebeinen dieses Mannes die Unruhe seines Lebens nachwirkte, erfuhren sie im Jahre 1810 das Schicksal, daß sie bei Aufhebung des Capucinerklosters in Heidelberg aus ihrer Gruft, mit andern vermischt, auf den dasigen katholischen Friedhof gebracht und zur Erde bestattet wurden.

Agricola war in seiner unabhängigen Lage bis an sein Lebensende ehelos geblieben, blos aus Liebe zur Ungebundenheit, aber frei von jeder Ausschweifung. An Schulverbesserungen nahm er dadurch einigen näheren Antheil, daß er seinen Freunden Hegius und Dringenberg Rath ertheilte.

Nachrichten von seinem Leben geben, außer Schwarz am angeführten Orte, Meiners in den „Lebensbeschreibungen berühmter Männer aus den Zeiten der Wiederherstellung der Wissenschaften." 2ter Bd. S. 350 ff.

Heeren in seiner „Geschichte des Studiums der class. Literatur." 2ter Bd. S. 152 ff.; auch

Krug, Dr. Wilh. Tr., in seinem „Encyclopädisch-philos. Lexicon." 1ter Bd. S. 75.

Akroamatisch und **akroamatische Lehrform.** Akroamatisch kommt von einem griechi-

schen Worte her, welches hören, zuhören und zuhörend lernen bedeutet. Ein Unterricht, den man blos zuhörend, nicht mitsprechend oder dialogisch, auffassen durfte, hieß deshalb ein akroamatischer Unterricht, und noch jetzt nennt man einen Vortrag, aus dem der Schüler bloß zuhörend lernt, einen akroamatischen, zum Unterschiede von dem erotematischen (s. erotematisch), der den Schüler zum Mitsprechen veranlaßt, weil er ein fragender, ein in Frageform (s. Frage) gekleideter ist. Wenn man aber auf Grund dieser äußerlichen Vorgänge berechtigt zu sein glaubte, von einer akroamatischen und erotematischen Lehrmethode zu sprechen, so hat man die Schaale mit dem Kern, das Aeußere, die Nebensache, mit dem Innern, mit der Hauptsache verwechselt. Denn wenn wir auch gar kein Gewicht darauf legen wollen, daß die erste der genannten Bezeichnungen übel paßt, weil eine hörende oder hörbare = akroamatische Lehrmethode eigentlich ein Unding ist (hörend kann man wohl lernen, aber nicht lehren, und hörbar ist auch die fragende Lehrweise); daß ferner der wahre Gegensatz die monologische und dialogische Methode sein würde, wenn nicht auch diese Benennungen nur das Aeußere, das Nebenwerk bezeichneten (s. Lehrmethode), so können wir doch nicht von dem Grundsatze lassen, daß erst das wahre Wesen der Lehrmethode festgestellt und hiernach Titel und Anwendung derselben bestimmt werden müsse, ehe man über den Werth und die Bezeichnung des Uebrigen, was damit in Verbindung steht, sich verbreiten dürfe. Was würde man wohl von dem Arzte denken, der sein Heilverfahren das flüssige nennen wollte, weil er Flüssigkeiten, oder das pulverige, weil er Pulver anwendet, und der hierauf als auf die Hauptsache sein Augenmerk gerichtet sein lassen wollte? Hat er nicht vielmehr auf die inneren Vorgänge, auf die Steigerung oder Herabstimmung der erkrankten Kräfte, auf die Wechselwirkung zwischen den gesunden und leidenden Theilen ꝛc. sein Absehn zu richten und hiervon den verschiedenen Heilmethoden, wie den Titel, so den Fall ihrer Anwendung zu bestimmen? Das Lehrverfahren darf eben so wenig der Natur des Lernens zuwiderlaufen, als das Heilverfahren der Natur der Krankheit, und wenn dies unwiderleglich feststehen dürfte, so kann es nur zwei Lehrmethoden, eine synthetische und eine analytische geben, alles Uebrige an und bei diesen Methoden muß zum Aeußern derselben gerechnet werden, und demnach kann die sogenannte akroamatische Lehrmethode nur eine Lehrform sein. In dem Artikel analytische Lehrmethode wird diese Wahrheit vollständig ins Licht gesetzt, und so mag hier nur noch darauf aufmerksam gemacht werden, daß für die Richtigkeit dieser Behauptung schon der Umstand Zeugniß giebt, daß man mit einer und derselben Lehrform beiden Lehrmethoden, freilich nach Maaßgabe der Anwendung mit mehr oder weniger günstigem Erfolg, dienen kann, was unmöglich wäre, wenn die Lehrformen nicht blos die Natur der die Methode begleitenden Mittel hätten. In eine receptive (= bloß aufnehmende) Lernthätigkeit versetzt die synthetische Lehrmethode die Schüler, was das Wesentliche des Erfolges betrifft, auf gleiche Weise, mag man nun die akroamatische oder erotematische Lehrform anwenden und ebenso wird das analytische Lehrverfahren immer eine productive (= schaffende) Lernthätigkeit zur Folge haben, mag man sich dabei der fragenden oder der vortragenden Lehrform bedienen (s. Abfragen und Ablocken, auch Analysis). Wähnt man, die Lehrform habe bewirkt, was doch nur die Lehrmethode vermag, so ist das eine ähnliche Selbsttäuschung, als wenn der Arzt glauben wollte, die flüssige Form der Arznei habe zu Stande gebracht, was die Pulverform nicht oder entgegengesetzt geleistet haben würde und umgekehrt, während doch diese Formen, obschon kein völlig gleichgiltiges, doch ein sehr untergeordnetes, bloß ein secundäres Mittel zu einem Zwecke sind, der nur durch dynamische Mittel erreicht werden kann. Hängt die Wahl dieser Formen nicht größtentheils bloß von dem Umstande ab, daß die eine oder die andere die Arznei, deren wirkende Kraft in jeder Form dieselbe bleibt, für den oder jenen Kranken leichter einnehmbar macht? — Alles Lehren ist ein geistiges Thun; die Art und Weise oder die Methode desselben kann nicht ein sinnlicher Act sein, wie es doch die beiden genannten Lehrformen sind; und obschon sie das beste Mittel bleiben, bis an den Geist zu gelangen (der Taubgeborne kann von der besten gewöhnlichen Lehrmethode wenig erreicht werden, weil sein Geist der Lautsprache nicht zugänglich ist), so hängt der Erfolg des Lehrens doch zumeist von dem ab, was in dem Geiste gethan oder verhindert wird, d. i. von der Methode, wie man die psychische Entwickelung beherrscht, ihren Gesetzen gemäß leitet und zu dem gewollten Ziele führt. Dies müßte einem stummen Lehrer, der ein tiefblickender Psycholog und gewandter Mimiker wäre, eben so gut und vielleicht besser gelingen, als dem geist- und kraftlosen, der psychischen Entwickelungsgesetze unkundigen Worthelden, dessen Lehrform als Lehrform keinem Tadel unterliegt. Und wie sollte z. B. der geistliche Redner, dessen vorzüglichste Aufgabe es doch unstreitig ist, seine Zuhörer in eine productive Geistesthätigkeit zu versetzen, zurecht kommen, wenn die ihm allein gestattete akroamatische Form nur ein passives Aufnehmen zu bewirken geeignet wäre? Wo man also die monologische Lehrform mit der dialogischen zu vertauschen hat, kann der Grund bloß darin liegen, daß die Frage den schwachen, ungeübten Geist besser erreicht, besser trifft, als der ununterbrochene Vortrag, nicht aber darin, daß sie in demselben andre Vorgänge veranlaßte, als der fraglose Vortrag. Das beabsichtigte Product entsteht bei allen Lehrformen nur so weit sicher, als die vorhandenen Factoren durch die unsinnliche, unhörbare Lehr- oder Unterrichtsmethode seelengesetzlich angeregt werden. Nur durch geistige Operationen läßt sich der Geist entwickeln und bilden, nicht durch die grammatischen und rhetorischen Formen der Wörter und Sätze. Man sehe nach Methode, Lehrmethode und besonders Lehrton.

Was die Literatur des eben verhandelten Gegenstandes betrifft, so haben sich alle älteren und neueren Hand- und Lehrbücher der Erziehung und des Unterrichts darüber verbreitet. Wir verweisen hier auf einige der Neueren und Neusten. Vor andern auf

Denzel in seiner „Einleitung in die Erziehung- und Unterrichtslehre" 1sten Theils (dritte verbess. Aufl. Stuttgart 1825) S. 316. §. 199. d) „Akroamatische Lehrform."

Der verewigte Denzel spricht daselbst unter andern: „Herrschende Lehrform kann diese Form im Elementarunterrichte nicht werden und darf nur in Ver-

bindung mit andern Lehrformen, besonders der katechetischen hier und da angewendet werden. Vorzüglich läßt sie ein solcher Gegenstand zu, der schon an sich anziehend ist, und die Aufmerksamkeit von selbst fest hält. Diese Eigenschaft hat die Geschichte." — „Diese Lehrform wird aber auch da mit Nutzen angewendet werden, wo der Lehrer eine schon entwickelte Wahrheit durch seinen eigenen Vortrag, durch einen ernsten, feierlichen, oder auch rührenden, sanften Ausdruck, recht eindringlich machen, und dem Gefühle seines Schülers nahe bringen will. Diese Form ist theils am Anfange, theils am Ende der Stunde von Wirkung."

Auf ähnliche Weise urtheilen über akroamatische Lehrart: Niemeyer in seinen „Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts." 2r. Bd. S. 46 ff. — Schwarz in seiner Erziehungslehre ꝛc. 3r. Bd. S. 60 ff. — Zerrenner in seinen „Grundsätzen der Schulerziehung, der Schulkunde und Unterrichtswissenschaft" ꝛc. (2te Aufl. 1833) S. 323. §. 195. ff. S. auch desselben „Methodenbuch für Volksschullehrer." (5te Aufl. 1839.) S. 72. §. 16. — Scherr in seinem „leichtfaßlichen Handbuche der Pädagogik." 1r. Band (Zürich 1839) in der von ihm S. 478 ff. gegebenen Kritik der Methoden. — Barthel, E., in seiner „Schul-Pädagogik." (Lissa und Leipzig, 1839) S. 205. §. 7. und Harnisch in seinem „Handbuche für das deutsche Volksschulwesen." (3te Aufl. 1839) S. 120. §. 29. Wir theilen das von demselben über diesen Gegenstand Gedachte und Gegebene als besonders interessant mit:

§. 29. „Das Vortragen oder die akroamatische Lehrthätigkeit äußert sich dadurch, daß der Lehrer aneinander gereihete Gedanken der Auffassung des Schülers mit Verstand und Gedächtniß vermittelst der Sprache vorlegt. Die Kunst des Lehrers besteht dabei darin, daß er den Vortrag den Kräften der Zuhörer anpaßt und demselben einen Reiz gibt, indem er möglichst alle Kräfte des Zuhörers in Anspruch nimmt, in seinem Vortrage sein ganzes Wesen, Kopf, Herz und Gemüth darlegt, und darum zum Herzen redet, weil er aus dem Herzen spricht. Das eigentliche Auffassen eines Vortrags wird nicht dadurch bewirkt, daß der Zuhörer alle eigenen Gedanken aufgibt und sich Gedanken eingießen läßt, sondern dadurch, daß er das Vorgetragene zum Anreger derselben oder ähnlicher Gedanken macht." (Vergleiche: Ueber die Lehrmethode Schleiermachers, nebst Folgerungen für Schullehrer. Von A. D.; in Diesterwegs Rhein. Blatt neue Folge. 10r Bd. Hft. 2 u. 3.)

Ein ordentlicher Zuhörer empfängt (recipirt) und erzeugt (producirt) daher zugleich. Ein guter Vortrag muß eben so entwickelnd anregend sein, als ein gutes sokratisches Gespräch. Die Frageform schließt nicht nothwendig die geistige Entwickelung ein; es gibt z. B. sokratische Unterhaltungen in Menge, ja ich habe selbst solche von einem berühmten Sokratiker gehört, vor denen man davon laufen mochte, weil die Jugend dabei todt gelangweilt wurde. Der Vortrag schließt dagegen die Entwickelung nicht aus, wie Schleiermachersche, Tholuk'sche und Dräseke'sche Vorträge hinlänglich zeigen, und kann man deshalb mit Diesterweg zwei Lehrarten unterscheiden, die mittheilende (gebende), welche entweder in einem Vortrage oder in einem Fragen besteht, das man ein Scheinfragen nennen könnte, und die entwickelnde (erregende), welche gleicherweise in Fragen oder im Vortragen bestehen kann. Bei der ersten Lehrart werden die Stoffe zusammengehäuft, und wenn auch Fächer gemacht sind (disponirt ist), so hat man doch nur Gedankengehäufe. Bei der letzten Lehrart hingegen wachsen oder schießen die Gedanken an.

Die Hauptregeln für einen guten Vortrag sind:

1) Er enthalte wirklich gute Sachen!

2) Dieselben seien gut ausgebildet, übersichtlich geordnet, richtig eingetheilt und zu einem vollendeten Denkgewebe verbunden!

3) Die Sprache des Vortrags werde frei gehalten! Alle Ableserei, sie möge ins Ohr gehen oder vermittelst der Dinte auf das Papier, ist der Tod jedes Vortrags. Doch kann bei manchen Sachen, z. B. bei geschichtlichen Vorträgen und bei regelrechten Gedanken-Auseinandersetzungen oft ein ganz dünner, nur aus Wörtern bestehender, Faden gute Dienste thun, und das Hin- und Herschweifen mit den Gedanken verhindern. Zweckmäßig ist es, die Schüler haben bei längeren Vorträgen einen gedruckten oder geschriebenen Leitfaden, den sie jedoch weniger bei dem Vortrage als zu Hause gebrauchen.

4) Der Vortrag werde in guter, wohlklingender, reiner Sprache gehalten, von den gehörigen Bewegungen und Haltungen des Körpers begleitet und dadurch der Inhalt dem Hörer näher gebracht!

R. J. Wurst in seiner Schrift: „Die zwei ersten Schuljahre. Eine theoretisch-practische, auf das neue psychologische System von Dr. Beneke gegründete Anleitung zur Behandlung sämmtlicher Unterrichtsgestände in der ersten Elementarklasse ꝛc." (Zweite neubearb. Aufl. 1839) weicht von seinem Lehrmeister, von Dr. Beneke (S. Dessen Unterrichtslehre S. 239 ff.), in Ansehung der speciellen Methodik ab und nähert sich Diesterweg, (S. Desselben Wegweiser ꝛc. 1r Bd. S. 143. 2te Aufl. 1839) indem er die Lehrformen nach ihrer äußern Verschiedenheit und nach der Bildungskraft, mit der sie auf den Schüler wirken, unterscheidet. Nach der äußern Verschiedenheit unterscheidet er 1) die vortragende (akroamatische) und 2) die fragende (erotematische oder dialogische) Lehrform; nach der inneren Verschiedenheit oder Bildungskraft 1) die mittheilende (gebende) und 2) die entwickelnde (heuristische — findenmachende) Lehrform. Doch das Weitere hierüber siehe S. 111 ff. der genannten Schrift, die besonders jedem angehenden Lehrer der Volksschule zu empfehlen ist.

Ahndung der Vergehungen gegen die Schulgesetze. S. Schuldisciplin.

Albanus, Dr. Aug. Gehörte dieser Mann, seiner schriftstellerischen Thätigkeit nach, auch der homiletischen Literatur an, indem er Predigten in einer gottesdienstlichen Versammlung gehalten (Riga, 1791), und Predigten über freie Texte (1802 u. 1804 in 2 Bdn.) erscheinen ließ, so arbeitete und wirkte er doch zugleich für die Pädagogik, der er eine eigene Zeitschrift: „Liefländische Schulblätter (3 Jahrgänge 1813—1815)" widmete. Amtliche Verhältnisse ver-

anlaßten die Abfassung mehrerer Programme, wie 1802: Trajan und Alexander, 1810: Erfolg des Taubstummenunterrichts ꝛc. Auch gab er eine Schrift „über pädagogische Strafen und Belohnungen" heraus. (Riga, Meinshausen. 16 Gr.) Sie ist noch heute beachtenswerth.

Albanus war zu Beucha bei Leipzig am 14. Dec. 1764 geboren und ward, als Schulinspector, nach Riga berufen, ward dort 1804 Gouvernements-Schulen-Director, 1822 Pastor an der Domkirche und zweiter Consistorialassessor, worauf er zu der Würde eines evangelischen Consistorialrathes und Superintendenten daselbst befördert und mit dem Ritterkreuze des Wladimirordens geschmückt wurde. Er starb am 14. October 1839.

Alexandrinische Katechetenschule. — Obschon verschiedene theologische Gelehrte, früher Michaelis, später Guerike und Hasselbach, in besonderen Abhandlungen (1824 u. 1826) die Geschichte der Entstehung dieser Katechetenschule tiefer zu erforschen sich bemüht haben, so bleibt sie doch in Dunkel gehüllt. Daher können selbst die kirchenhistorischen Schriften von Schröckh (s. 3. Th. der chr. Kgsch. S. 184 f.), Henke, Gieseler, Neander u. A. nur wenig Zuverlässiges mittheilen. Auch die Hauptberichte, welche Eusebius, der sie eine Schule der Gläubigen und der heiligen Wissenschaft nennet, in seiner Hist. Eccl. VI. c. 26 und Hieronymus in seiner Schrift de vir. ill. c. 36 gibt, sind theils zu unbestimmt, um über die ursprüngliche Bestimmung der Schule sichere Auskunft zu geben, theils ist ungewiß, ob nicht Beide spätere Zustände mit früheren vermischt haben. Was Dr. Niemeyer (Sohn) im 3. Thle. der „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts" (9te Aufl. 1839) davon berichtet, dessen ist zu wenig; wir folgen zunächst dem K.R. Schwarz in der „Geschichte der Erziehung" 1sten Bds. 2te Abtheilung, der S. 10—28 über die „Katechetenschule zu Alexandrien" aus einer Abhandlung des Professors H. E. F. Guerike zu Halle (de schola, quae Alexandriae floruit catechetica) Vieles zusammengestellt hat.

Diese Schule war eine christliche Bildungsanstalt und auf Verbreitung gelehrter Erkenntniß des Christenthums berechnet. Anfangs nur für erwachsene Heiden errichtet, welche zum Christenthume übertreten, sich aber zugleich genauer mit demselben vertraut machen wollten, — nahm sie erst nach und nach und vielleicht ohne alle Berechnung von Seiten ihrer Vorsteher auch den Charakter einer Bildungsschule für christliche Lehrer an. Die Belehrung im Christenthume hieß Katechesis, daher der Name „Katechetenschule," und der Beiname „Alexandrinische" deutet auf Alexandria, wo diese Schule begründet und unterhalten ward.

Eine solche Bildungsanstalt mußte schon zu der Apostel Zeiten als Bedürfniß gefühlt werden, und zuerst war es Paulus, der den Timotheus eigens zum Lehrer des Christenthums durch mündlichen und schriftlichen Unterricht und Umgang bildete. Auf ähnliche Art bereiteten sich mehre, die um diese Geistesmänner waren, zu dem großen Berufe vor und vermuthlich hat auch der tiefe Johannes in seinem Wohnorte, der vielbesuchten Stadt Ephesus, nicht geringen Einfluß auf die Bildung junger Männer gehabt. Die Geschichte nennt unter diesen vor andern den Polykarpos, der Vorsteher (ἐπίσκοπος) der Christengemeinde zu Smyrna wurde und sich als Lehrer auszeichnete. Mag es nun sein, daß um ihn selbst sich Schüler sammelten, oder daß er schon die Idee einer Bildungsanstalt faßte, und diese also vielleicht in dem ruhig bildenden Johannes, der schon als Jüngling der Jünger des Täufers und des Herrn selbst geworden war, ihren würdigen Ursprung genommen haben, — genug, wir dürfen die Städte an der Küste Kleinasiens um so weniger von der Seestadt Aegyptens, mit der sie in vielfachem Verkehr standen, hierin so ganz trennen, weil sich frühzeitig ein sehr inniges Band zwischen den christlichen Gemeinden und eine lebenvolle Mittheilung zwischen den christlichen Lehrern knüpfte. Zuerst aber erscheint doch in Alexandria eine solche Bildungsanstalt.

Als durch Alexander den Großen Alexandria gegründet und der Sitz des Welthandels geworden war, konnte es nicht fehlen, daß diese Stadt auch zum Mittelpuncte der Bildung und Gelehrsamkeit erhoben wurde, besonders da namentlich die früheren Ptolemäer das lebendigste Interesse für Kunst und Wissenschaft zeigten. Am berühmtesten ward das Museum, wahrscheinlich vom zweiten Ptolemäer errichtet, der auch darin die von Ptolemäus Soter gesammelte Bibliothek aufstellen ließ und es zum Mittelpuncte der damaligen Gelehrsamkeit machte. Ueberhaupt zeichneten sich die Ptolemäer nach einander durch Liebe zu den Wissenschaften aus und erhoben ihre blühende Alexanderstadt bald zu einem allgemeinen Stapelplatze derselben, der das damalige Athen und das Athenäum zu Rom überglänzte. Sie ehrten und belohnten die Gelehrten königlich. Sie selbst stellten sie an, und gaben dem dortigen Zusammenleben derselben eine feste und gedeihliche Ordnung; die römischen Kaiser, als sie Aegypten dem Reiche einverleibten, ließen sie fortdauern.

Das war denn eine Aufforderung, daß Lehrende und Lernende von allen Nationen und Religionen dorthin kamen, und daß sich auch Privatanstalten einzelner Lehrer bildeten. Heiden verschiedener Art, Philosophen und Nichtphilosophen, Juden, sowohl auswärtige als Alexandrinische, und seit dem zweiten Jahrhunderte auch Christen, studirten daselbst friedlich mit einander, und besuchten dieselben Lehrer. Diese waren Heiden, und noch unter den christlichen Kaisern wurden nur heidnische Lehrer angestellt. Es waren Grammatiker, Rhetoren und Philosophen, nach Athenischer Weise, aber auch Mathematiker, unter welchen schon gegen 300 vor Chr. sich einer der größten, Euklides befunden hatte (s. Cramer „Geschichte der Erziehung ꝛc." 1. Bds. S. 138). Ein Hauptlehrzweig war die Auslegung der alten Schriftsteller geworden, die aber kleinlich und geistlos betrieben, das geschmacklose sogenannte Alexandrinische Zeitalter herbeiführte. Diesem reichte denn der dortige Encyklopädismus, nach der Siebenzahl bestimmt, treulich die Hand. Auch die christlichen Studien fanden da eine gewisse Nahrung, und jene Idee einer Lehrerbildung ihre erste Ausführung; so wie diesem Wunsche die dortige Anstalt willkommen war, so mußte diese aber auch auf der andern Seite bei den Christen den Gedanken aufregen, nicht zurück zu bleiben.

In dem zweiten Jahrhunderte war zu Alexandria der berühmte Ammonius Sakkas, Lehrer der Philosophie, ein Heide. (S. Neanders „Allgemeine Geschichte der christl. Religion und Kirche ꝛc." Bd. I. Abth. 3. 1827. S. 1183). Dieser, der mit einem christlichen Lehrer Ammonius nicht zu verwechseln ist, bildete das aus orientalischen und hellenischen Elementen gerade dort erwachsene eklektische System zum neuplatonischen, unter welchem Namen es seit Plotinus, seinem tiefsinnigen Schüler, bekannt geworden. Sein Zuhörer war auch Origenes, der als einer der vornehmsten Lehrer an der christlichen Katechetenschule, und überhaupt als einer der ausgezeichnetesten Kirchenlehrer auftrat. Er hatte dort als ein von christlichen Eltern geborner und im Christenthume erzogener angehender Jüngling die encyklopädischen Wissenschaften bei heidnischen Lehrern studirt, und setzte diese Studien noch fort, nachdem er dort selbst schon Lehrer geworden war. Die christliche Theologie aber hörte er bei dem ersten Lehrer, welcher daselbst, und überhaupt in dieser Wissenschaft, auftrat.

Dieser war Pantaenus, der eigentliche Stifter der Katechetenschule zu Alexandria, welche für die Bildung christlicher Lehrer bestimmt war, aber die übrigen Studien, die in dieser bedeutenden Stadt gelehrt wurden, dabei benutzte. Indessen kann gewissermaßen jeder frühere christliche Lehrer daselbst als Mitstifter angesehen werden, weil sie als christliches Institut aus den kirchlichen Lehren, und zwar, wie ihr Name andeutet, aus dem Katechumenen-Unterrichte erwachsen war. Auch hieß derjenige Lehrer, der solchen Unterricht ertheilte, Katechet (κατηχήτης und κατηχιστής), der gewöhnlich nicht einmal zum Priester geweihet war, wie z. B. Origenes. Nur gab Pantänus diesen Belehrungen einen höhern Gehalt für die Studirenden, damit sie zum geistlichen Lehrstande gebildet würden. Er war Philosoph aus der Stoischen Schule, und zum Christenthume übergetreten; er blühete unter dem Kaiser Commodus gegen 180 v. Chr.

Gleich vielen Andern, welche zu dieser Zeit das Christenthum fortzupflanzen suchten, soll er bis nach Indien gegangen sein und daselbst bei einigen Christen die evangelische Geschichte des Matthäus gefunden haben, welche der Apostel Bartholomäus, als er daselbst das Christenthum verkündigte, in hebräischer Sprache sollte zurückgelassen haben. Diese Nachrichten, deren Umstände Eusebius etwas zweifelhaft angibt, vermehrt Hieronymus noch mit folgenden, daß Pantänus, auf Verlangen der Indianer, von seinem Bischof Demetrius zu ihnen geschickt worden sei und das gedachte Evangelium bei seiner Zurückkunft nach Alexandrien gebracht habe. So wenig man zweifeln darf, daß Pantänus diese Reise unternommen habe, so unsicher ist das Uebrige, was man von dem Lande und von der Geschichte des Matthäus hinzusetzt. (S. Schröckh am oben angezeigten Orte).

Eusebius schreibt (in s. H. E. 5, 10 u. 11) von ihm: „Er war ein Mann von großer Klugheit und Gelehrsamkeit, sowohl in den göttlichen Schriften als in der weltlichen Literatur, und hat nach der alten Weise in Alexandria, die von dem Evangelisten Marcus an bis auf unsere Zeiten (gegen 325) fortdauert, eine Schule der heiligen Lehren errichtet, welche, wie wir gehört haben, von denen, die in Wissenschaften und im Fleiße für die göttlichen Lehren stark waren, häufig besucht worden. Er gehörte der Schule der Stoiker an; als er aber die göttliche Lehre der heiligen Schrift kennen lernte, trieb ihn die glühende Liebe zum Evangelium bis zu den Indiern. Zuletzt wurde er wegen seiner Vorzüge zum Vorsteher der Schule in Alexandria gemacht, wo er mit lebendiger Stimme so wie auch in Schriften die Schätze vortrug." Seine Schriften sind verloren gegangen; es waren Commentarien über die heilige Schrift, wie Hieronymus berichtet.

Dieses Vorsteheramt hatte Pantänus im Jahre 181 übernommen; wie lange er es bekleidet, ist nicht bestimmt auszumachen; so auch, wo er während der Christenverfolgung unter dem Kaiser Severus (203), als doch kein Lehrer an jener Schule sein konnte, gewesen und wenn er zu den Indiern gegangen. Um das Jahr 211 oder bald nachher ist er wahrscheinlich gestorben.

Auch Athenagoras soll Vorsteher der Katechetenschule gewesen sein und zwar noch vor Pantänus. Das wäre also zwischen 160 und 181 gewesen; aber es ist nicht wahrscheinlich.

Auf Pantänus folgt Clemens, einer der gelehrtesten, geistreichsten und wichtigsten Kirchenväter, und es ist wahrscheinlich, daß er noch zu seiner Zeit lehrte, etwa für ihn bei seiner Reise eintretend, oder sonst als sein Gehilfe, in den Jahren 203—211. (S. über die Theologie des Clemens von Alexandrien einen Aufsatz von Dr. Thienemann in Schuderoffs N. Jahrb. 10. Bds. 2tes H. S. 175 f.) Seine angesehensten Schüler waren Origenes und Alexander, dieser nachmals Episkopus in Alexandria, jener Katechet daselbst.

Origenes also war des Clemens und Pantänus Nachfolger und vielleicht der vorzüglichste Lehrer an jener Anstalt. Wir verweilen bei ihm, da er auch für christliche Jugendlehrer ein besonderes Interesse hat, und gehen bis in seine Jugend zurück. Er war 185 nach Chr. zu Alexandrien geboren, ein feuriger und talentvoller Knabe, von unermüdlichem Fleiße, weshalb er den Beinamen Ἀδαμάντιος erhielt (von Hieronymus auch Χαλκέντερος, der Eherne genannt), den er sowohl in den encyklopädischen als besonders in den heiligen Wissenschaften bewies. Sein Vater Leonides, der ein Christ war, und auch den Tod eines Märtyrers starb, unterrichtete ihn anfangs selbst, ließ ihn aber dann alles jenes lernen; und so studirte er schon als angehender Jüngling den Plato, und hörte einen Numenius, Longinus ꝛc. und noch als Katechet den Ammonius Sakkas, die Lehren des Christenthums insbesondere bei Clemens. Aber schon als Knabe glühete er, Märtyrer zu werden (Schröckhs christl. Kgsch. 3r. Thl. S. 314 f. und 4r. Thl. S. 27 ff.: „Leben, Meinungen und Schriften des Origenes"), doch ging bald sein frommer Eifer in den besonnenern des Jünglings über, so daß er, als sein Vater Märtyrer ward, und vorher im Gefängnisse schmachtete, seine Mutter und 6 kleine Brüder (weil das Vermögen des Vaters von der kaiserlichen Kammer eingezogen wurde) durch Unterrichtgeben in der Grammatik, obgleich er kaum 17 Jahre alt war, von seinem kärglichen Lohne ernährte.

Seit 213 kommt Origenes bestimmt als Lehrer

oder Katechet in Alexandrien vor, da vielleicht schon in diesem Jahre Clemens gestorben war (nach Andern erst 220); er hat aber vermuthlich früher noch neben jenen beiden Lehrern den Stuhl als Katechet betreten. Von früher Jugend auf schon in den Alexandrinischen Wissenschaften gebildet, mit genialen Geistesgaben und „der Diamantene" im Fleiße, dabei von dem Christenthume auf's Lebendigste begeistert, mußte er Vieles und Großes leisten; und so glänzt er unter den berühmtesten Gelehrten der christlichen Kirche. Er war erst 22 Jahre alt, als er Katechet wurde. Wegen der Unterbrechungen dieser Schule machte er in der Zwischenzeit Reisen, kam aber immer wieder zurück, bis er im Jahre 232 seine Stelle niederlegte und nach Cäsarea in Palästina zog. Seine Vorlesungen wurden sehr besucht. Die Zuhörer drängten sich zu ihm, und er bildete der Kirche manchen wichtigen Mann, z. B. den Gregorius Thaumaturgus, der als dankbarer Schüler einen Panegyrikus auf ihn schrieb. Auch führte Origenes eine strenge Lebensweise, und da er auch Mädchen zu Katechumenen hatte, so entmannte er sich lieber (mißverstehend Matth. 19, 12.), als daß er dieses aufgegeben. Er hatte etwas ungemein Anziehendes und das ausgezeichnetste und ausgebildetste Lehrtalent.

Unter seinen Zuhörern waren auch Heiden, wovon manche, z. B. sein Nachfolger Heraklas Christen wurden. Der Episkop Demetrius stellte ihn zu diesem Amte an, dem er auch allein vorstand. Da er vorher als Grammatikus gelehrt hatte, so setzte er dieses Lehrgeschäft noch einige Zeit fort, um sich seinen Unterhalt (4 Obolen täglich! — der Lohn manches armen Schullehrers unserer Tage?) zu verdienen; er gab ihn jedoch bald auf, als unverträglich mit der Uebung der heiligen Lehrgegenstände. Seine Vorlesungen bestanden eigentlich in der Bibelerklärung, in welcher er der allegorischen Exegese eine bessere Gestalt gab. Dabei belehrte er auch seine theologischen Zuhörer in den weltlichen Wissenschaften, in Mathematik, Logik, Rhetorik, Physik, Metaphysik, Ethik, Astronomie, und hielt überhaupt auf encyklopädische Vielseitigkeit. Seine Vorträge waren theils akroamatisch, theils dialogisch, und außer denselben lehrte er auch durch Umgang. Seine Streitigkeiten geben zu erkennen, daß er auch die Sophistik sokratisch zu bekämpfen verstand, aber überall von dem christlichen Lehrgeiste durchdrungen war. Diesen übte er denn auch in seinen vielen Homilien und kirchlichen Belehrungen und bewies darin eine bewundernswürdige Kraft und Fülle. Dahin ging auch seine ganze Geistesrichtung. Er theilte seinem Freunde Heraklas den vorbereitenden Religionsunterricht zu und behielt den der höheren Classe. Es ist nur nicht klar, ob diese noch aus Katechumenen bestand, oder ob es schon die theologischen Zuhörer waren, die er übrigens je nach ihren Fähigkeiten in diesem und jenem Gegenstande belehrte, z. B. nur die besseren Köpfe in der Philosophie.

„Die Theilung seiner Amtsgeschäfte — sagt A. Neander in seiner „Allgemeinen Geschichte der christlichen Kirche ꝛc." a. a. O. S. 1187 — von dieser Seite machte es ihm möglich, seiner Lehrthätigkeit eine desto weitere Ausdehnung zum Besten der Kirche zu geben. Ueberzeugt von dem Nutzen der allgemeinen wissenschaftlichen Bildung für das rechte Verständniß der Schrift und die rechte Verarbeitung ihres Inhalts; überzeugt, daß diese wissenschaftliche Bildung einem zu sinnlichen Glauben wie einer willkürlichen phantastischen Theosophie der Gnostiker am besten entgegen wirken könne, suchte er eine solche unter jungen Männern, die sich an ihn anschlossen, zu verbreiten. Er hielt Vorträge über das, was von den Griechen zur encyklopädischen Bildung gerechnet wurde, wie über die Philosophie. Er erklärte seinen Schülern alle alten Philosophen, in denen ein sittliches und religiöses Element war, und er suchte sie zu der Geistesfreiheit zu bilden, die das Wahre überall von der Beimischung des Falschen zu sondern vermochte, auch davor zu bewahren, daß sie Knechte einer Schule oder eines Systems wurden. Und bei Allem hatte er das letzte Ziel, seinen Schülern anschaulich zu machen und ihnen den Geist einzuflößen, wie sie Alles zum Dienste des Christenthums gebrauchen und auf das Göttliche Alles beziehen sollten. Dadurch erwarb er sich ein großes Verdienst um die Verbreitung einer freieren, christlich-wissenschaftlichen Bildung ꝛc."

Auch von den heidnischen Gelehrten wurde Origenes hochgeachtet. Der Episkop Demetrius, der ihm eben nicht hold war, schickte ihn zu einem arabischen Fürsten, der ihn zum Lehrer erbeten hatte; er kam aber bald wieder nach Alexandria zurück, und gerade in die Zeit der Unruhen unter dem Kaiser Caracalla, weshalb er nach Cäsarea in Palästina floh und dort auf Verlangen lehrte, bis er wieder zu seinem Amte nach Alexandria zurückgerufen wurde. Doch bekleidete er dasselbe nicht mehr lange. Die Mutter des Kaisers Alex. Severus, Mammäa, ließ ihn nach Antiochien holen, um seine Bekanntschaft zu machen. Von da wurde er von seiner Reise nach Griechenland zu Cäsarea zum Presbyter ordinirt, kam dann wieder nach Alexandria, und setzte dort sein Katechetenamt fort; allein durch die Verfolgungen seines Episkopen Demetrius genöthigt, verließ er nunmehr gänzlich diese Stadt und seine Stelle im Jahre 232. Jetzt begab er sich wieder nach seinem Cäsarea, wo er (wenn nicht nach Andern zu Tyrus) nach einigen Unterbrechungen von Reisen, und zuletzt nach den Leiden im Gefängnisse, da er in der Verfolgung des Decius sich als würdigen Bekenner des Christenthums bewiesen, doch wieder in Freiheit gesetzt war, — im Jahre 254 starb. Trotz aller dieser Beschwerlichkeiten und der unglaublichen Anstrengungen, da er sich oft nicht Zeit zum Essen und Schlafen gegönnt hatte, war er doch 69 Jahre alt geworden. Seiner Schriften war eine große Zahl, und unter den erhaltenen finden sich auch manche für die Pädagogik gehörige Lehren.

Auf ihn folgte sein Schüler Heraklas, der auch schon in seiner Abwesenheit seinen Lehrstuhl versehen haben mag, so wie er auch die untere Classe der Katechumenen ihm abgenommen. Er bekleidete indessen nicht lange dieses Amt, da er noch in demselben Jahre nach des Demetrius Tode Episkopus wurde. Sein Nachfolger war Dionysius von 233—255; als dessen Nachfolger werden mehre genannt, bis in den Jahren 340—395 der berühmte Didymus vorkommt, nach welchem noch Rhodo jenen Lehrstuhl auf kurze soll Zeit bestiegen haben. Dieser letztere war der Lehrer des Philippus Sidetes (von Side in Pamphylien), der die Folge der dortigen Lehrer mit Namen,

14 an der Zahl, vom Jahr 160 an bis 395 angegeben, und die Nachrichten über diese Katechetenschule während der 235 Jahre ihres Bestehens hinterlassen hat. Er ist eine der von Guerike benutzten Quellen.

So wie überhaupt diese Bildungsanstalt mit dem Unterrichte im Christenthume zusammenhing und bei manchen Lehrern vielleicht nur dem Grade nach von der Katechumenenlehre verschieden war, so waren es auch immer nur einzelne Lehrer, gleich den Katechisten, welche allein, und nur bisweilen mit einer Art von vicarirenden Gehilfen, das ganze Geschäft dieses Lehrstuhles besorgten, und hierzu von den Bischöfen gewählt und eingesetzt wurden. Daß sie dafür Besoldung erhalten hätten, wird dadurch unwahrscheinlich, daß Origenes sich nebenbei seinen kärglichen Unterhalt verdienen mußte; doch ist wahrscheinlich, daß sie von Zuhörern (ὁ φοιτήτης, Zugänger) eben so, wie es bei andern besoldeten und nicht besoldeten Lehrstühlen der Fall war, Geschenke erhalten haben, da sonst nicht abzusehen ist, wie späterhin Origenes hätte leben können. Schröckh in der christl. Kgsch. 4. Th. Seite 28 sagt zwar von ihm, daß er zu der Zeit, als ihm sein Vater durch die Verfolgung des Kaisers Severus im J. 202 entrissen war, und er es für seine Pflicht hielt, die in den dürftigsten Umständen lebende Mutter und die sechs Geschwister zu unterstützen, von einer reichen Christin den nöthigen Unterhalt empfangen und bald darauf durch Unterricht selbst so viel zu verdienen gesucht habe, als seine Bedürfnisse erforderten. Allein damals stand er noch im 18. Jahre, war der väterlichen Versorgung beraubt und hatte wenig oder keine Aussicht zu eigenem Verdienste; wird aber jene Wohlthäterin ihn auch weiterhin unterstützt haben? Nach seinen Zeiten ward es vielleicht gewöhnlicher, die Lehrer zu besolden, und besonders seit der Zeit Constantin des Großen. Uebrigens erhielten die angestellten Geistlichen ihren Unterhalt von den Gemeinden.

Obwohl der Bischof zu Alexandria die Aufsicht über die Katechetenschule hatte, so scheint doch dem Lehrer überlassen gewesen zu sein, wie er seinen Unterricht ertheilte, wenn er nur nicht gegen das Kirchliche verstieß, wie bekanntlich Arius, der in der Reihenfolge jener Katechetenschule genannt wird. Ein eignes Gebäude dazu findet sich nirgends bemerkt; die Vorlesungen wurden also vermuthlich in Privatwohnungen gehalten, vielleicht auch mitunter in einer Kirche, da man doch gottesdienstliche Uebungen damit verband, oder auch in den Sälen, die für den Katechumenenunterricht bestimmt waren. Der Lehrer saß vermuthlich vor dem Pulte und las vor, erklärte, ermahnte, betete auch wohl; daß er auch mitunter die Schüler befragte, läßt sich aus der Aehnlichkeit mit dem Katechumenenunterrichte schließen.

Die Katechetenschule erlosch allmählich, vegetirte aber nur noch nach den Arianischen Streitigkeiten bis über das erste Viertel des 4ten Jahrhunderts; möglich ist es, daß noch im fünften irgend ein kräftigerer Lehrer es versucht hat, sie wieder zu eröffnen, aber nach dieser Zeit verschwindet auch alle Spur.

Diese Anstalt war also die erste theologische Schule, welche in der christlichen Kirche errichtet worden, aber keinesweges in dem Sinne, als habe man damit etwas weiter als eine Gelegenheit zu tieferen theologischen Studien bezweckt. Die Alexandriner konnten höchstens nur für die Lehrer ihrer Gemeinde die Vorbereitung auf derselben zur Bedingung machen, aber auch das war nicht einmal der Fall. Die Lehrer und Vorsteher der Gemeinden wurden überhaupt gewählt, wie sie sich gerade fanden. Indessen wurde doch das Bedürfniß ihrer Bildung auf solchen Anstalten mehr und mehr gefühlt, und so entstanden auch einige, nachdem einmal jene ein Beispiel gegeben hatte. Je nachdem nun in einer ansehnlichen Stadt ein tüchtiger Lehrer war, so ließ er sich auf Bibelerklärung und andre geistliche Studien ein, und wenn sich daselbst Lehrer der weltlichen befanden, Grammatiker und Rhetoren, so entstand da leicht eine eigene theologische Schule. So zu Antiochia im vierten Jahrhunderte, indem dort mehre gelehrte Presbytern auf einander folgten, und die noch zur Zeit des Chrysostomus gegen 380 blühete. Allerdings hing in solchen Anstalten fast Alles von der Persönlichkeit des Mannes ab, deshalb war ihre Blüthe gewöhnlich nur von kurzer Dauer. Ein Beispiel gibt Cäsarea, dessen Anstalt nur mit dem Aufenthalte des Origenes bestand. So auch nach des Origenes Entfernung aus Alexandria hatte sich die alexandrinische Schule zwar über Palästina, Griechenland und Kleinasien verbreitet, allein von der Mehrzahl wurden gerade ihre Vorzüge, der Geist stets fortzusetzender Forschung und Zurückführung derselben auf die Urkunden, nebst ausgezeichneter Sprachkenntniß, weniger aufgenommen, als ihre Fehler: die allegorisirende Auslegung und die Einmischung fremder Philosopheme.

Zu Nisibis in Syrien bestand schon länger her eine Lehranstalt für Juden, vielleicht mit der Babylonischen nach Auflösung des Sanhedrins zu Jerusalem gleichzeitig begründet, vielleicht auch zufällig durch Rabbinen, angeregt von heidnischen Schulen daselbst. Auch Jünglinge, die Christen waren, machten dort etwa bei Grammatikern und Rhetoren ihre Studien; wenigstens rühmten manche jene jüdische Lehranstalt, und Junilius insbesondere auch eine christliche, und zwar als eine öffentliche theologische Bildungsanstalt gegen das sechste Jahrhundert hin. Cassiodorus, ein christlicher Gelehrter zu Rom, kannte jene jüdische Academie, und empfahl sie dem römischen Episkopen Agapetus im Jahr 535 als Vorbild zu einer christlichen, an der Stelle der Alexandrinischen. Dieser Papst war auch geneigt, eine solche zu Rom anzulegen, wäre nicht die Ausführung durch die damaligen Kriegsläufte gehindert worden, als Narses, die Longobarden u. s. w. Italien durchzogen. Der Papst Gregorius der Große gegen 600 war wenigstens auf dem Wege, eine solche Idee auszuführen, denn er zog mehre gelehrte Geistliche in seine Nähe; aber obgleich selbst einer der gelehrtesten Männer seiner Zeit, war er doch mehr gemüthlich als wissenschaftlich gesinnt, ein Feind der classischen Literatur, und mehr Freund vom Kirchengepränge; das, wodurch er sich ein Verdienst um die Bildung der Geistlichen erwarb, war der Kirchengesang. Man hat ihn übrigens nicht ganz mit Recht der Abneigung gegen die classische Literatur beschuldigt.

Einzelne Geistliche, welche sich durch Wissenschaften und kirchliches Ansehen auszeichneten, wurden oft die Lehrer von andern, ohne daß es einer besonderen Anstalt bedurfte, und mancher bildete sich wohl blos durch ihre Schriften. So hatten also die theologischen

Studien in der christlichen Kirche mehrere Jahrhunderte lang keine bestimmte Weise.

Bemerkungswerth bleibt auch darum das Studienwesen in Alexandria, weil dort alle Religionen einen Mittelpunkt suchten, und in einer eigenen Philosophie zu finden glaubten. Wer weiß, was aus diesem Gemisch geworden wäre, wenn nicht das christliche Element sich von allem Fremdartigen losgerissen und das wahre Leben gegen den sogenannten philosophischen Tod gerettet hätte. Zwar sank die christliche Bildung oder verirrte sich bald nach dieser, bald nach jener Seite, aber ihr lebendiger Keim blieb doch im Wachsthume.

Was den erwähnten philosophischen Tod betrifft, so ist zu bemerken, daß die Neuplatoniker das Versinken in Nichts, von dem die Völker des alten Orients reden, den philosophischen Tod nannten, als die Geburt zum höheren Leben. So erzeugte sich ein Mysticismus, der sich alle äußeren Religionsformen gefallen ließ, und in Alexandria befanden sich solche Philosophen und Gelehrte so friedlich zusammen, wie nur irgend der Indifferentismus unserer Zeit sie an Studienorten verbindet.

Algebra oder **Algeber**, (die starke, nämlich Wissenschaft oder Kunst, vom arab. Geber, stark), ist der Name einer mathematischen Wissenschaft oder Kunst, namentlich der Theil der Arithmetik, der sich mit Auffindung unbekannter Größen mit Hilfe der Gleichungen beschäftigt. Einige nehmen Algebra für gleichbedeutend mit Buchstabenrechnung, das Falsche dieser Annahme aber erhellt schon daraus, daß die Buchstabenrechenkunst eine Erfindung neuerer Zeit ist, während schon im vierten Jahrhunderte Mathematiker sich mit der Algebra beschäftigt haben. Andere nehmen die Algebra für Eins mit der Analysis; allein es scheint viel richtiger, sie als einen Theil der letztern anzusehen. Neuere Mathematiker wollen indeß den Begriff „Algebra" aus der Mathematik hinwegthun und die besondere und allgemeine, niedere und höhere Arithmetik unterscheiden, wozu alle Disciplinen gehören, welche man gewöhnlich zur gemeinen Algebra rechnet. Siehe den Recensenten von „J. F. Lorenz Grundlehren der allgemeinen Größenberechnung als Supplement zum Grundrisse der Mathematik." (6te Aufl. Helmstädt 1835. 1 Thlr. 4 Gr.) in der A. S. Z. 1839. Nr. 186.

Werfen wir einen Blick auf die Werke der alten Algebraisten selbst, so bemerken wir leicht, daß die Methode, unbekannte Zahlen zu finden, in der That der Hauptgegenstand ihrer Untersuchungen war, und es findet sich, daß sie dabei eben den Weg nahmen, den wir jetzt in unserm Verfahren mit Gleichungen beobachten, wenn wir dieselben auch ganz anders als sie bezeichnen. Es scheint daher, wenn wir überhaupt noch den Namen Algebra beibehalten wollen, am angemessensten, den oben angegebenen Begriff damit zu verbinden. Da übrigens diese Kunst in der That eine Analysis ist, und da es bei aufmerksamer Verfolgung des Ganges, welchen die Ausbildung derselben nahm, leicht in die Augen fällt, daß sich aus ihr der ganze Theil der Arithmetik, welchen wir Analysis nennen, entwickelte, so haben wir uns weniger über die Verwechselung beider Begriffe zu verwundern.

Wir haben die Algebra eine Kunst genannt. Da zu der Ausübung dieser Kunst gewisse Regeln gehören, und gewisse Lehrsätze über die Zahlenverhältnisse, wodurch die Auflösung gegebener Aufgaben möglich wird; so verstehen wir auch unter Algebra, als Lehrinbegriff oder Wissenschaft gedacht, den Inbegriff jener Kunstregeln und Lehrsätze, welche dazu dienen, unbekannte Zahlen durch Gleichungen zu finden. Jetzt nur Einiges, um den Begriff mehr zu verdeutlichen.

Die Aufgabe, welche die Algebra zu lösen hat, zerfällt in zwei Haupttheile. Zuerst muß sie aus angegebenen Thatsachen eine Gleichung bilden. Dies nennt man in der Kunstsprache: den Ansatz machen. Dann muß sie diese Gleichung so zu verändern wissen, daß die gesuchte unbekannte Größe arithmetisch bestimmt ist. Es seien z. B. folgende Angaben bekannt:

Ein Kapitalist hinterließ 12,000 Thaler und vermacht dieses Geld an 3 Personen A, B und C. — B soll 200 Thlr. mehr erhalten als A, und C noch einmal so viel als B; wie viel hat jeder bekommen? Die erste Aufgabe der Algebra wäre nun, aus diesen Thatsachen eine Gleichung zu bilden, welches in diesem Falle sehr leicht ist, denn B erhält, wenn man den Antheil von A, x nennt,

$$200 + x \text{ u. } C\ 400 + 2x.$$

Man hat also

$$x + 200 + x + 400 + 2x = 12{,}000$$

Sobald nun der Ansatz fertig, also die erste Aufgabe gelöst ist, so bleibt der Algebra noch übrig, die Gleichung so zu verändern, daß x, als die unbekannte Größe arithmetisch bestimmt ist, welches in diesem Falle wiederum sehr leicht ist. Man erhält sogleich:

$$4x + 600 = 12{,}000$$

$$x = \frac{12000 - 600}{4} = 2850$$

wodurch der Antheil der Andern auch bestimmt, und also die Aufgabe gelöst ist.

Das Erfinden oder Ansetzen der Gleichungen ist oft sehr schwierig, und da hierbei unzählig verschiedene Fälle vorkommen können, so lassen sich für die Erfindung durchaus keine bestimmten Regeln geben. Die Kunst, eine Gleichung richtig und schnell anzusetzen, kann nur durch fleißiges Ueben erlernt werden. Mehrere neue Mathematiker wollen das Erfinden der Gleichungen nicht mit zur Algebra gerechnet haben, vielleicht deshalb, weil es nicht auf sichern Regeln beruht, und beschränken dieselbe auf das bloße Auflösen der Gleichung selbst. Aeltere Algebraisten aber haben immer den Ansatz als Aufgabe der Algebra betrachtet. Auch das Auflösen der Gleichungen bietet oft große Schwierigkeiten; doch gibt es für die des ersten und zweiten Grades immer bestimmte Regeln, welche sicher zum Ziele führen.

Was die Geschichte der Algebra betrifft, so wissen wir soviel gewiß, daß die neueren Europäer diese Kunst von den Arabern haben. Diese brachten sie mit nach Spanien, und von dort kam sie zunächst nach Italien. Die Araber nennen einen ihrer Landsleute Muhammed Ben Mussa, als Erfinder derselben. Einige lassen sie auch zu den Arabern von den Persern, zu diesen von den Indiern kommen. Wahrscheinlicher ist es, daß die Araber sie von den Griechen empfingen. — Das älteste Werk, das uns über diese Kunst bekannt ist, hat Diophantus von Alexandrien im

ersten Jahrhunderte nach Christi Geburt geschrieben und darin schon reine Gleichungen des zweiten Grades aufgelöst. Dieses Buch ist frühzeitig ins Arabische übersetzt worden. Die Benennung Algebra finden wir bei ihm nicht, aber sein, aus sechs Büchern bestehendes, Werk enthält Algebra. Im Jahre 1494 erschien ein Werk von Lucas Paciolus, das den allgemeinen Titel hat: Summa de arithmetica geometria proportioni e proportionalita. In des Paciolus Arithmetik, womit das Werk beginnt, ist besonders merkwürdig, wie er schon irrationale Wurzeln durch Näherung findet, jedoch auf schwierigere Weise, als wir, und nicht in Decimalbrüchen. Uebrigens sind seine Verfahrungsarten in der gemeinen Arithmetik der unsrigen ähnlich. Zur Algebra schreitet er in dem Theile seiner Schrift, welchen er l'arte maggiore ditta dal vulgo la regola de la cosa, over alghebra e almucabala nennt. Durch die Schrift des Paciolus wurde das Studium der Algebra in Italien weiter verbreitet und höher belebt. — Um dieselbe Zeit (1494) schrieb auch Johann Regiomontanus ein Werk über Trigonometrie, das aber erst nach seinem Tode im Jahre 1533 herauskam und in dem man Spuren der Algebra findet.

Im 16ten Jahrhunderte beschäftigten sich in Italien mit der Algebra vorzüglich: Scipio Ferreo zu Bologna, Antonio Florido in Florenz, Nicolo Tartalea zu Venedig und Hieronymus Cardan in Mailand. Tartalea und Cardan erfanden Auflösungen für einige kubische Gleichungen (daher die Cardanische Regel). Cardan gab seine Schrift: Practica arithmetica generalis zu Mailand 1539 in 9 Büchern heraus, und fügte 1545 als zehntes Buch hinzu: Artis magnae sive de regulis algebrae liber unus. Er liefert vollständige Regeln für die Auflösung aller kubischen Gleichungen, nur mit dem sogenannten casus irreducibilis bemühete er sich umsonst. Er kannte die verschiedenen Wurzeln der Gleichungen, positive und negative, die er wahre und erdichtete nannte. Die unmöglichen Wurzeln nannte er fehlende, erkannte aber, daß sie allemal paarweise fehlten. Er fand den Zusammenhang der Wurzeln mit der Abwechselung der Zeichen und der Coëfficienten der Gleichung. Ferner lehrte er Glieder wegschaffen. Auch wendete er schon die Algebra zur Auflösung einiger geometrischen Probleme an. Die Auflösung der biquadratischen Gleichungen gibt er auch; doch erweiterte er sie nur, nachdem sie eigentlich Ferrari zu Bologna, den er dazu ermunterte, erfunden hatte. Sie ist unter dem Namen der Regel des Bombelli bekannt, weil sie durch diesen einigen Neueren zuerst bekannt wurde. — Tartalea gab im Jahre 1546 sein Werk heraus unter dem Titel: Quesiti ed inventioni diverse; das letzte Trattato di numeri e misure erschien 1556 u. 1560. Sein größtes Verdienst um die Algebra war die Entdeckung der Auflösung einiger kubischen Gleichungen. Der Tod verhinderte ihn, weiter zu gehen. In seinen Bezeichnungen folgte er meistentheils dem Paciolus.

Wenden wir von den italienischen Bearbeitern der Algebra unsern Blick auf die gleichzeitigen Deutschen, so leuchtet ein, daß diese die erstern nicht gekannt haben mögen; denn nicht blos weichen sie in der Bezeichnung sehr von ihnen ab, sondern sie bleiben auch in Kenntnissen hinter ihnen zurück.

Der älteste uns bekannte deutsche Algebraist war Christoph Rudolph in Schlesien. Seine Schrift erschien im Jahre 1524. Er geht nur bis zur Auflösung quadratischer Gleichungen und solcher höheren, die zu quadratischen gemacht oder wie quadratische behandelt werden können. Seine Schrift ist 1571 von Stiefel neu herausgegeben worden, und dieser ist der zweite deutsche Algebraist.

Michael Stiefel aus Eßlingen, der, beiläufig bemerkt, nach vielem Kampfe mit sich selbst Protestant wurde, würde vielleicht noch mehr geleistet haben, wenn er nicht viele Zeit mit mystischen und ominösen Rechnungen verschwendet hätte. Es erschien von ihm im Jahre 1544 zu Nürnberg eine Arithmetica integra, wozu Melanchthon eine Vorrede schrieb. Auch er ging nicht über die quadratischen Gleichungen hinaus. Besonders merkwürdig ist seine Untersuchung über das Verhalten der Exponenten der Potenzen durch Aufstellung der letztern in einer geometrischen Progression, mit der er eine arithmetische verband, woraus er fand, daß man Potenzen mit einander multipliciren und dividiren könne durch Addition und Subtraction der Exponenten, und daß daher Bruch-Potenzen negative Exponenten hätten. — Der nach Stiefel folgende Algebraist ward Johann Scheybl in Tübingen, dessen größtes Verdienst in einem damals guten Vortrage bestand. — Eben so wenig Fortschritte finden wir bei Robert Recorde in England, der um das Jahr 1552 schrieb; bei Jacob Peletarius, dessen Schrift über Algebra 1558 zu Paris erschien; bei Peter Ramus, der seine Arithmetik und Algebra im Jahre 1560 erscheinen ließ. — Zunächst nach diesen Schriften trat im Jahre 1579 zu Bologna die Algebra des Raphael Bombelli hervor, deren vornehmster Zweck Erläuterung und Erleichterung des Bisherigen war. Seine Hauptentdeckung ist, daß man vermittelst der kubischen Gleichung einen Winkel in drei Theile theilen könne.

Mehreres Neuere findet sich in dem Werke des Niederländers, Simon Stevinus, der im Jahre 1585 seine Arithmetik und bald nachher seine Algebra herausgab. Er gab zuerst den Potenzen Namen nach ihren Exponenten. — Franz Vieta, ein französischer Mathematiker, der gegen Ende des 16ten Jahrhunderts die Algebra bearbeitete, führte zur Bezeichnung aller Größen die Buchstaben ein, jedoch die großen; für die bekannten wählte er die Consonanten, für die unbekannten die Vocale, wodurch seine Untersuchungen allgemeiner wurden. Von ihm schreiben sich viele noch gebräuchliche Kunstausdrücke, wie z. B. Coëfficient, her.

Im 17ten Jahrhunderte ward die Algebra durch Albert Girard, Decartes, Taylor, Raphson, Nicole, besonders aber durch Newton und Leibnitz in den Stand gesetzt, weit größeren Anforderungen zu genügen. Newton gab neue Aufschlüsse über die Grenzen der Wurzeln der Gleichungen und suchte dieselben durch unendliche Reihen. Leibnitz und Nicole beschäftigten sich viel mit dem sogenannten casus irreducibilis.

Auch das 18te Jahrhundert war reich an geschickten Algebraisten. Lambert, Euler, d'Alembert, Hindenburg, Kästner zeichneten sich vortheilhaft aus. Besonders viel verdankt die Algebra Euler;

er vervollkommnete Newtons Methode, Wurzeln durch unendliche Reihen zu finden, er fand eine Methode, Gleichungen des ersten Grades aufzulösen, und wandte die Differenzialrechnung zuerst zur Auflösung der Gleichungen an. Auch dürfen wir Kästners Verdienste um den bündigen Vortrag und die Ergänzung manches Beweises nicht vergessen.

Algebra 1) numerische, der Theil der Algebra, welcher sich blos mit bestimmten Zahlen abgibt. Mehr that bis zu Vieta die Alegebra nicht. 2) symbolische, der Theil der Algebra, indem man mit unbestimmten Größen rechnet, wo also in den Gleichungen, außer der unbekannten Größe, noch andere bestimmt bleiben. Man bedient sich für diese unbestimmten Größen, nach Vieta's Vorgange, allgemein der kleinen lateinischen, selten der griechischen, Buchstaben. Jede Auflösung einer Gleichung mit unbestimmten Größen gilt als Regel für alle andern Gleichungen derselben Art. Dieses ist bei der numerischen nicht der Fall, da dort immer nur einzelne bestimmte Fälle abgehandelt werden.

Algebraische Auflösung heißt die Auflösung einer Aufgabe vermittelst der Algebra, und steht besonders der geometrischen Auflösung entgegen. Algebraische Formel, eine Formel, die man mit Hilfe der Algebra gefunden hat, oder der Ausdruck für eine Größe, wie ihn die Algebra zu geben pflegt.

Algebraische Function, entgegengesetzt der transscendenten Function (S. Function), ist eine Function, die eine endliche Anzahl von Werthen hat.

Algebraische Gleichung ist eine Gleichung, mit deren Auflösung sich ganz eigentlich die Algebra beschäftigt, um unbekannte Größen zu finden. Andere Gleichungen in der Analysis zu andern Zwecken heißen überhaupt analytische. Auch nennt man diejenige Gleichung algebraisch, welche keine Größe enthält, die nur durch eine unendliche Reihe dargestellt werden kann.

Algebraische Größe ist diejenige, welche durch eine endliche Anzahl von Größentheilen dargestellt werden kann.

Algebraische krumme Linie ist diejenige, deren Natur durch eine algebraische Gleichung ausgedrückt wird. (S. Krumme Linie).

Algebraische Summe, zwei oder mehrere Größen, durch das Additions- oder Subtractionszeichen mit einander verbunden, also Summe (S. d. A.) in weiterer Bedeutung, als sie die Addition gibt.

Algebraische oder kossische Zahl nennt man diejenige, welche mit einem Wurzel- oder Potenz-Zeichen verbunden ist. (Dieser Ausdruck ist aber nicht mehr gewöhnlich).

Algebraische Zeichen sind Bezeichnungen, wie man sie in der Algebra zu gebrauchen pflegt.

Literatur:

Leonhardi, Gttfr. Wilh.: Vorlesungen über die Algebra. Dresden in der Walther'schen Buchhandlung 1810. (20 Gr).

Meier Hirsch, Beispiele aus der Buchstabenrechnung und Algebra. Berlin 1816. (1 Thlr. 8 Gr) und S. Sachs Auflösungen derselben. Ebendas. 1821. (1 Thlr. 16 Gr.)

Uflackers Exempelbuch für Anfänger und Liebhaber der Algebra. 1816. (12 Gr). und die Auflösungen dazu. Ebendas. (1 Thlr).

Diesterweg, F. A. W.: Leitfaden für den Unterricht in der allgemeinen und practischen Arithmetik, so wie in dem algebraischen Schrift- und Kopfrechnen, nebst Beispielen, Formeln und Aufgaben für höhere Bürgerschulen, Gymnasien und Seminarien. Bonn, b. E. Weber 1823. 3 Thl. (1 Thlr.).

Erster Theil: Theorie der Arithmetik; zweiter Theil: Praxis der Arithmetik; dritter Theil: Algebra. Diesterweg selbst sagt im „Wegweiser" (2. Bd. S. 184) in Bezug auf diesen „Leitfaden" Folgendes:

In dem Vorworte werden folgende Rathschläge ertheilt:

1) vor der symbolischen Darstellung mache man die Schüler mit den zu bezeichnenden Begriffen bekannt. Erst die Sache, dann das Zeichen;

2) die durch Symbolik dargestellte Wahrheit lasse man gleich wieder in die gewöhnliche Wortsprache übertragen;

3) von den einzelnen, concreten Fällen steige man zu allgemeinen Begriffen und Bezeichnungen auf;

4) der Schüler bilde zu jeder gefundenen Regel und allgemeinen Formel Beispiele und Aufgaben.

Hieraus, wie aus dem Titel, erhellet, daß diese Schrift nicht für Elementarschulen bestimmt ist. Sie will zu einer allgemeinen, wissenschaftlichen Erkenntniß der Zahlgesetze Anleit geben, und dieses auf heuristischem Wege. Sie umfaßt das practische Rechnen, die allgemeine Arithmetik und die Algebra, das sogenannte algebraische Kopfrechnen mitinbegriffen.

Das, aus der Pestalozzi'schen Schule stammende elementarische algebraische Kopfrechnen (früher, wie bei l'Huilier, hieß es, Auflösung durch Raisonnement) veranlaßt treffliche Denkübungen; die Auflösung algebraischer Aufgaben (die Lehrer mögen darüber nachdenken, worin der specifische Unterschied zwischen arithmetischen und algebraischen Aufgaben und Rechnungen besteht — nur nicht mit Antworten kommen, wie die in einem noch nicht allzu lange erschienenen Buche: „die Algebra ist die Allrechnung") überhaupt besonders durch Verstandesschlüsse, bildet den Scharfsinn auf unvergleichliche Weise und nährt innerlichst die Lust zur Mathematik.

Kienbaum, E.: Sammlung von 500 stufenmäßig geordneten algebraischen Aufgaben, nebst einer Anleitung zur Auflösung derselben. Berlin, bei Logier. 1834. (12 Gr.).

Der Verfasser, Lehrer an der königl. Garnisonschule in Potsdam, hat M. Hirsch's Werk und andere benutzt. Er gibt Aufgaben des ersten Grades, jedoch nur mit einer unbekannten Größe. Sie sind nicht aufgelöst, das Facit steht jedoch unter jeder Aufgabe. Das Eigenthümliche dieser Sammlung liegt in der Anordnung, die so gemacht ist, daß Aufgaben derselben Art beisammen stehen, und jede Art mit einer allgemeinen endigt, welche aufgelöset ist, so daß diese Auflösung demjenigen, der dieses bedarf, als Norm für die Auflösung der unmittelbar vorhergehenden besonderen Aufgaben dienen kann. Da sämmtliche allgemeine Aufgaben schriftlich aufgelöst sind, so rechnet der Verfasser also auch auf schriftliche, durch Gleichungen vollzogene Auflösung der nicht aufgelösten Aufgaben. Die Sammlung eignet sich besonders zum Privatgebrauch solcher Schüler, die sich in der Lösung algebraischer

Aufgaben eine bedeutende Fertigkeit erwerben wollen. S. Rhein. Bl. für Erziehung und Unterricht ꝛc. 11. Bds. 3s Hft. 1835. S. 366.

Schulz, Carl: Exempelbuch für Denkrechner. Eine Sammlung von 274 durch Raisonnement aufgelöster practischen Rechenaufgaben, als ein Beitrag zur bildenden Rechenkunst. Berlin, bei Gropius. 1834. (10 Gr.).

Der Verf., Conr. zu Fürstenwalde, hat eine werthvolle Sammlung höherer (algebraischer) Aufgaben geliefert, weil er in der Meinung steht, daß sich an Aufgaben des niederen Rechnens der Geist der Schüler weniger bilden lasse, als an den höheren. Seine Sammlung ist daher nicht für Elementar-, wohl aber für höhere Bürgerschulen empfehlungswerth. S. Rhein. Bl. 11n Bds. 3ös Hft. 1835. S. 3614.

Lorenz, Joh. Fr.: Grundlehren der allgemeinen Größenberechnung als Supplement zum Grundrisse der Mathematik.

Auch unter dem besonderen Titel:

Grundlagen des zweiten Cursus der reinen Mathematik, herausgegeben von Dr. Heinr. Birnbaum, Lehrer der Mathematik am Gymnasium zu Helmstädt; mit 3 Kupfern, 6te Aufl. Helmstädt b. Fleckeisen. 1835. (1 Thlr. 4 Gr.).

Dieser zweite Cursus eines seit länger als 40 Jahren im Gebrauche stehenden Werkes zerfällt in zwei Abtheilungen, deren erste in zwei Abschnitten unter den Ueberschriften: „allgemeine Arithmetik und gemeine Algebra" die arithmetischen Wissenschaften enthält. Eine mit mancherlei Bemerkungen begleitete Beurtheilung dieser viel Gutes enthaltenden Schrift findet sich in der allgemeinen Schulzeit. 1839. Nr. 186. 187. 188.

Stubba, A.: Sammlung von algebraischen Aufgaben, verbunden mit einer Anleitung zur Auflösung derselben durch Verstandesschlüsse für Volksschulen und ihre Lehrer bearbeitet. Zweite umgearbeitete Auflage. Sorau und Bunzlau, b. Julien. 1836. (8 Gr.).

Diese Sammlung des Seminarlehrers St. in Bunzlau erschien zum ersten Male im Jahre 1832 und enthält Aufgaben des ersten Grades, die meisten sind aufgelöst, die nicht aufgelösten werden in ähnlicher Weise, wie andere vorangegangene, gelöset. Der letzte Abschnitt enthält Aufgaben zur Selbstübung. Der Hr. Verfasser hat die Sammlungen von M. Hirsch, l'Huilier und Uflacker nicht unbenutzt gelassen, doch rühren die Auflösungen sämmtlich von ihm her.

Baltrusch: Grundriß der Elementar-Arithmetik und algebraisches Kopfrechnen. Berlin, bei Veit. 1836. (1 Thlr. 8 Gr.).

Der erste Theil, die Arithmetik, ist nicht empfehlenswerth. Der zweite Theil dagegen ist ein Magazin von sinnreichen Aufgaben und eben so sinnreichen Auflösungen, eine wahre Fundgrube für Freunde des algebraischen Kopfrechnens. Kommen auch, was kein Tadel ist, die besten Aufgaben von Uflacker und M. Hirsch hier wieder vor, so ist das Bekannte doch meist in neuer Weise behandelt. Daß der Verfasser die Aufgaben meist durch Verhältnisse und Proportionen löset, dieses hat ihn manchmal von freierer Bewegung abgehalten. Da viele Auflösungen Kenntnisse aus der Naturlehre voraussetzen, so ist das ganze Buch nur reiferen Lehrern zu empfehlen. S. des „Wegweisers" 2r Bd. S. 185.

Schulze, G. L. Dr.: Kleines mathematisches Hilfsbuch zum Verständniß populärer astronomischer und physikalischer Schriften und Vorträge, eine, auch zu sonstiger Aus- und Nachhilfe zu gebrauchende Zusammenstellung und Erklärung der wichtigsten und gemein anwendbarsten Elementarlehren der Zahlen- und Buchstabenrechnung, der Geometrie und Trigonometrie. Mit einer Steindrucktafel. Leipzig, bei Fr. Fleischer. 1839. (12 Gr.)

Diese kleine nützliche Schrift berücksichtigt auch die Elementarlehren der Algebra. Der Verfasser, Geh. Kirchen- u. Schulr. in Dresden, ein trefflicher Pädagog, ist bekanntlich auch ein tüchtiger Mathematiker. 9.

Allgemein ist das Gegentheil des Besondern. Dies erinnert an den Satz: Der Unterricht schreite vom Besondern zum Allgemeinen, eine Regel, die als die Grundregel alles Unterrichts zu betrachten ist. Man sehe hierüber den Artikel Besonderes. Hier soll noch über die allgemeinen Seelenvermögen gesprochen werden, wovon die bisherige Psychologie so viel zu berichten wußte, und denen die neuere Seelenlehre schnurstracks entgegen tritt. Ist es wahr, daß die Ausdrücke: Gedächtniß, Erinnerungskraft, Einbildungskraft, Urtheilskraft, Verstand, Vernunft, Gefühlsvermögen, Begehrungsvermögen ꝛc. Nichts weiter seien, als allgemeine, abstracte Zusammenfassungen dessen, was nicht allgemein, sondern ganz einzeln in der Seele geschieht und existirt? Sind die wirklichen und wahren Vermögen, die den Thätigkeiten der Seele zum Grunde liegen, ganz andere, als jene allgemeinen Titel besagen? Findet hier etwa ein ähnlicher Fall Statt, wie bei einem gewissen Forstmeister, der viel von Wald, von Bäumen und Gesträuchen im Allgemeinen zu reden wußte, aber in die höchste Verlegenheit kam, als er über die einzelnen Bäume etwas Naturgemäßes und Zuverlässiges angeben sollte? So ist es. Man muß in der That erstaunen, wie die alte psychologische Vermögenlehre so lange sich hat behaupten können. Denn gesetzt, der Mensch hätte einen Verstand, eine Urtheilskraft ꝛc. in dem Sinne, wie man zeither annahm, also als angeboren und fertig, so hätte doch schon die alltägliche Erscheinung stutzig machen sollen, daß nie der ganze Verstand sich thätig erweist, nie die ganze Urtheilskraft ꝛc., sondern immer nur einzelne Verstandesthätigkeiten ꝛc. vorkommen; daß ferner diese Kräfte so inconsequent wirken und heute das Ihrige leisten, morgen nicht, Dieses klar verstehen, beurtheilen, zu fernerem Gebrauche aufbewahren ꝛc, Jenes nicht. Sieht denn das Auge auch nur Einiges von dem, was in seinen Bereich kommt? Vernimmt das Gehör nur Wörter, Schälle, musikalische Töne aber nicht, oder wenigstens nicht alle? Der Sprachforscher würde sehr unwillig den Kopf schütteln, wenn man ihm zumuthen wollte, er solle sich mit seinen Betrachtungen beschränken auf die Klasseneintheilung der Wörter, folglich zufrieden sein, wenn er gefunden, dieses Wort gehöre zu den Substantiven, dieses zu den Adjectiven ꝛc., jedes Wort im Besondern zu erörtern sei unnütz. Eben so würde der Tonkünstler uns mit Recht den Rücken zukehren, wenn wir ihm rathen wollten: halte dich nur ans Allgemeine, an die Accorde, Tonleiter, höchstens an Terzen, Quinten ꝛc., die einzelnen Töne sind gleichgiltig. Werden die Psychologen endlich auch ein-

mal so klug werden? Wahrlich, wenn man die Meisten unter ihnen hört, so glaubt man einen Organisten zu vernehmen, der seinem Zöglinge folgende Anweisung gäbe: Sieh diese Orgel; sie hat verschiedene Register, aber nicht die einzelnen Pfeifen jedes Registers waren zuerst da, sondern jedes einzelne Register war und ist das Erste. Die einzelnen Pfeifen entstehen jedesmal durch die Thätigkeit des Registers, und pausirt diese Thätigkeit, so sind auch die einzelnen Pfeifen verschwunden; sie entstehen aber jedesmal von Neuem, wo das Register eine glückliche Thätigkeit entfaltet; wo eine minder glückliche, da entstehen sie eben nicht, und daher klingt auch nicht Alles in einem solchen Register. Auf die einzelnen Pfeifen und Töne mußt du daher nie dein Augenmerk richten, sondern immer nur auf die einzelnen Register; denn klingt der eine Ton verstimmt, heiser, dumpf ꝛc., oder versagt er gänzlich, so muß das Register anders gezogen werden; die Pfeifen selbst repariren zu wollen, wäre thöricht. Manchmal pausirt die ganze Orgel mit allen ihren Registern, wie die menschliche Seele im Schlafe; der Grund ist: die belebende Kraft, der Wind, ist ausgegangen und muß erst wieder von Neuem ersetzt werden. Bis dies geschieht, sind alle Register und Pfeifen als vertilgt zu betrachten, und nur so weit die belebende Kraft ersetzt wird, so weit entstehen auch jene wieder, sowohl der Zahl als der Vollkommenheit nach. Schon oft hat ein lang anhaltender Orgelschlaf Manches für immer weggenommen, was den Tag vorher noch frisch und munter von dem und jenem Register geleistet wurde. Indeß kommen der Pfeifen doch immer mehre zum Vorschein, je mehr ein Register gespielt wird; aber die Güte der einzelnen hängt nicht von deinem Spielen ab, sondern von der Natur des Registers, welche du nicht verändern kannst; das hölzerne wird hölzern bleiben, wie das zinnerne zinnern, das silberne silbern, und so halte dich überzeugt: das Einzige was du thun kannst, ist spielen und für Wind sorgen; alle weiteren Bemühungen sind vergeblich, denn aus der wunderlichen Natur dieser lebendigen Orgel wirst du nie ganz klug werden. Man lacht? Nun das Bild ist gewiß treffend; denn es enthält gerade so viel Wahres und Falsches in sich, als die althergebrachte Seelentheorie. Namentlich dürfte es die Nothwendigkeit fühlbar machen, zuerst die einzelnen Thätigkeiten der Seele ins Auge zu fassen, ehe man sie classifizirt betrachtet, und hätte Beneke kein weiteres Verdienst, als diese Nothwendigkeit anschaulich dargelegt und durch seinen eigenen Vorgang bethätigt zu haben, so würde ihm schon deshalb unsterblicher Ruhm gebühren. Das Einzelne ist bekanntlich das Erste bei der Geistesentwicklung jedes Kindes; wie erst einzelne Sehthätigkeiten, Hörthätigkeiten ꝛc. sich zeigen, so erst einzelne Begriffsthätigkeiten, Urtheilsthätigkeiten, Merk- oder Gedächtnißthätigkeiten, Erinnerungsthätigkeiten ꝛc. Macht man daraus allgemeine Zusammenfassungen, z. B. aus den Begriffsthätigkeiten eine Begriffsgesammtheit = Verstand, so muß dies allerdings eben so erlaubt sein, als wenn ich die Bäume auf einer gewissen Fläche unter dem Namen Wald zusammenfasse. Wenn ich nun aber schließen wollte: der Wald ist die Ursache von den Bäumen, oder durch ihn werden die Bäume möglich, so wäre dies eine Ungereimtheit, dergleichen man sich eben bei jenen Classenvermögen der Seele schuldig gemacht. Die Bäume machen den Wald möglich, nicht umgekehrt der Wald die Bäume, sondern jeder Baum muß in einer besondern Kraft, die nicht Baum und nicht Wald ist, seinen Grund haben, obschon diese einzelne Kraft wesentlich dieselbe sein wird, welche den Nachbarbaum emportreibt. Der Verstand ist also gleichsam der Wald; die Begriffe des Verstandes sind die einzelnen Bäume des Waldes; die Kraft durch die sie entstehen, ist beiderseits eine gesammte, für jeden einzelnen Baum wie für jeden einzelnen Begriff aber doch eine besondere, und nicht der Verstand ist die ursächliche Kraft für die Begriffe, so wenig der Wald die ursächliche Kraft für die Bäume, sondern durch eine in beiden Fällen eigenthümliche Grundkraft entstehen hier die Begriffe und mit ihnen der Verstand, wie dort die Bäume und mit ihnen der Wald. Man sollte doch bedenken, wie wenig allgemeine, abstracte Bezeichnungen taugen, wo nicht vorher das Einzelne, das Besondere, das man damit zusammenfaßt, sicher ermittelt und klar erkannt ist. Was weiß ich denn, wenn ich den abstracten Begriff von einem Olivenwald habe, aber die einzelnen Olivenbäume in Bezug auf ihre verschiedene Größe, Gestalt, Fruchterzeugung ꝛc. nicht kenne? Die bisher angenommenen Seelenvermögen waren und sind bloße Abstracta; wir müssen zu den concreten, zu den einzelnen Vermögen vordringen, denn sie allein sind die wirklichen und wahren, sonst bleiben wir Thoren, welche die Quelle aus der Mündung entstehen sehen und ableiten. Man lasse sich nur nicht durch die verschiedenen Ausdrücke, welche die neuere Psychologie für die Aeußerungen des Einzelnen gebraucht, irre führen. Der eigentlichste Ausdruck dafür ist das Wort Thätigkeit (Act); eben so oft kommen aber auch die Ausdrücke: Entwicklung, Erfolg, Bildung und Erregung vor, und indem sie allesammt dasselbe bedeuten, haben sie zugleich allesammt das Gute, daß sie den einzelnen Vorgang ganz allgemein und ohne Rangordnung, blos als Vorgang, bezeichnen. Dies ist wichtig, weil wir so den lächerlichen Grenzstreitigkeiten entgehen, die von den Psychologen häufig geführt worden sind, indem Einige z. B. dem Verstande zusprachen, was Andere zur Urtheilskraft, zur Vernunft oder umgekehrt ꝛc. rechneten. Als ob das Ding, welches Baum heißt, aufhörte dasselbe Ding zu sein, sobald ich Grund habe, es jetzt zu den Tannenbäumen, ein andermal zu den Nadelbäumen, dann zu den Waldbäumen, wieder einmal zu den nicht Eßfrucht tragenden Bäumen, oder zu den Gewächsen ꝛc. zu zählen. Vielleicht kommt noch Einer, der uns sonnenklar demonstrirt, in der menschlichen Hand z. B. wohne ein Greifvermögen, ein Hebevermögen, ein Stoßvermögen, ein Wurfvermögen ꝛc. und alle diese Vermögen seien einander nach festen Abgrenzungen so genau über- und untergeordnet, daß es eine Versündigung an ihrer Rangwürde sei, sie in dieser Abstufung nicht anerkennen zu wollen. Doch genug; der Begriff z. B. ist und bleibt ein Begriff, mag er nun als Gedächtnißthätigkeit, als Erinnerungsthätigkeit, als Verstandesact, als Urtheilsact ꝛc. hervortreten; er ist es, der jene Classenvorgänge durch seine verschiedenen Aeußerungsweisen zu Stande bringen hilft, sie bringen nicht ihn zu Stande; und so bei allen übrigen Seelenentwickelungen. Vergl. noch Urvermögen und Ausgleichungsproceß. D—r.

Alter — die verschiedenen Lebensalter der Jugend. S. u. „Entwickelung der Jugend."

America. Americanische Pädagogik. — Was die pädagogische Thätigkeit und Wirksamkeit dieses Erdtheils betrifft, so ist zwar aus früherer Zeit durch Reisebeschreiber so Manches bekannt worden, namentlich aus Nordamerica, und Dr. Cramer in seiner „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts" hat nicht verfehlt, uns im ersten Theile S. 1—20 das bekanntgewordene Alte und Neuere zusammenzustellen. Allein neuerdings haben folgende zwei Werke das geistige Leben dieses Erdtheils und namentlich die Gestaltung der Erziehung und des Unterrichts auf Nordamerica's jungfräulichem Boden vorzugsweise berücksichtigt:

Grund, Francis P.: Die Americaner in ihren moralischen, politischen und gesellschaftlichen Verhältnissen. In's Deutsche übersetzt v. Verfasser. Stuttgart u. Tübingen b. Cotta. 1837.

Julius, Dr. N. G.: Nordamerika's sittliche Zustände. Nach eigenen Anschauungen in den Jahren 1834, 1835 u. 1836. Leipzig, b. Brockhaus. 1839. 2 Bände.

Aus dem letztern trefflichen Werke hat die Allg. Schulzeitung bereits im Jahrg. 1839 No. 86 bis 88 Mittheilungen gemacht; auch ist in derselben Zeitschrift desselben Jahrg. No. 29 über das Schulwesen der nordamericanischen Freistaaten einige Nachricht gegeben, wir aber heben aus beiden für unsere pädagogische Real-Encyklopädie Einiges aus und namentlich das, was das Pädagogische im weiteren Sinne des Wortes betrifft und mit dem religiösen Leben mehr oder weniger zusammenhängt. Das hauptsächlichste pädagogische Mittel, das im Norden des neuen Continents vorzüglich Wurzel geschlagen hat, ist die strenge Sonntagsfeier, welche von Sonntagsschulen begleitet wird.*) Zur Gesittung des americanischen Volkes gehören hiernächst die Nüchternheitsvereine, die sich auch in der alten Welt verbreitet und in Nordamerica eine solche Bedeutung erlangt haben, daß gegen ihre großartige Wirkung (nach Julius 1, 313, womit zu vergl. Grund 160 u. 176 ff.) selbst der Umfang der religiösen und Unterrichtsanstalten verschwinden soll. Der Unterricht in den americanischen Strafanstalten ist gewerblich, schulartig, durch Beibringung des Lesens und Schreibens, welches beides nebst dem Rechnen (Grund S. 246 rühmt die americanischen Dienstboten namentlich als gute Rechner und Politiker) in den nördlichen Vereinsstaaten weiter verbreitet ist, als in Europa, und mehr geübt wird als selbst in Deutschland, und endlich religiös sittlich. An die Gefängnisse und namentlich an die Fürsorge für geistige und sittliche Bildung in denselben reihen sich die Rettungshäuser an, um jugendliche Verbrecher wieder für die menschliche Gesellschaft zu gewinnen und dem Pfade des Lasters zu entziehen. Das Rettungshaus zu Philadelphia, ähnlich dem mit überflüssiger Pracht daselbst erbauten Armenpalaste, — ist wie das Gefängniß des Staates, besonders großartig und kostspielig, höchst rühmend aber erwähnt Herr Julius als eine in America beispiellose Privatanstalt „die Schule für sittliche Zucht," von einem Geistlichen der bischöflichen Kirche, Wells, bei Boston, wo sittlich verwahrloste Kinder für ein wöchentliches Kostgeld von 3 Dollars, in musterhafter Weise sittlich und geistig gebildet werden. — Hierbei verdient erwähnt zu werden ein Aufsatz der Allgem. Schulz. Jahrg. 1829. Abth. 1. No. 67, der die Aufschrift führt: „Die Besserungsschule in den vereinigten Staaten America's. Nach Livingstons Strafgesetzbuch." Hier wird sowohl der Zweck, als die innere Einrichtung derselben angegeben. Alle Personen zwischen 6—18 Jahren, welche augenscheinlich keine Subsistenzmittel besitzen, oder Freunde und Verwandte, die sich ihrer annehmen, Bettler, Landstreicher, lüderliche Mädchen, Verbrecher aller Art, insofern ihr Verbrechen kein solches ist, welches sonst lebenslängliche Kerkerstrafe zur Folge hat, — spricht das Gesetz in die Besserungsschule. — Doch war Livingston's Strafgesetzbuch zunächst für das unmittelbare Gebiet der vereinigten Staaten, d. h. für den District Columbia, ausgearbeitet.

Nach dieser Darlegung der allgemeinen pädagogischen Richtungen im Ganzen und im Großen kommen wir zum Erziehungs-, Schul- und Unterrichtswesen. — Während nach Julius Darstellung die unmittelbare Erziehung durchs Elternhaus und die Kirche in America sehr geschwächt wird, weil man sich früh vom Vaterhause und dem väterlichen Erbe losreißt, gibt es kein Land der Erde, wo die mittelbare Erziehung durchs Leben sich so früh geltend machte, als gerade hier; denn in dem steten Vorwärtsstreben und bei den vielfachen Gelegenheiten zu neuen Erwerbungen gibt man den heimathlichen Boden auf, baut sich frühzeitig selbst an, und erkämpft sich so im Leben und durch das Leben eine reiche Erfahrung, wozu noch kommt, daß die freie Verfassung frühzeitig auf eignen Füßen stehen lehrt, da jeder selbstthätig in die vielartigsten Kreise eingreifen muß.

Aehnlich wie in Holland ist in Nordamerica der Religionsunterricht aus den Elementar- und Volksschulen gesetzlich verbannt und der Unterricht dauert nicht 12, sondern selbst in Newyork nur 8, anderwärts nur 6 Monate und noch kürzere Zeit. Auch wirken auf ihn, da kein Schulzwang herrscht, fast alle Verhältnisse ein, die nur irgend in das öffentliche Leben eingreifen. Zwar hat das Schulwesen im Staate Newyork, wo man seit 1836, in jeder der 56 Grafschaften — über 2 Millionen Einwohner — mit den Bürgerschulen eine Schullehrerabtheilung, d. h. eine Art von Lehrer-Seminar zu verbinden sucht, die höchste Stellung und größte Blüthe, aber dennoch hat der Erziehungsausschuß das Minimum des Gehalts oder wie es die Americaner nennen, des Arbeitslohnes (Wages) für einen männlichen Schullehrer nur auf 15 Dollars festgesetzt, welches kaum das Tagelohn des ungeschicktesten Handlangers ist, und für eine Lehrerin 10 Dollars. Auch erfreut sich der Lehrstand keines-

*) Einer Nachricht in der Allgem. Schulz. Jgg. 1829. S. 232 zufolge rechnete man in dem Jahre 1829 in den vereinigten Staaten 200,000 Sonntagsschulen, worin Kinder und junge Leute in den gemeinen Schulfächern, Lesen, Schreiben, Rechnen, sowie in gemeinnützigen Kenntnissen unterrichtet werden. Das Merkwürdigste dabei ist, daß diese Institute weder dem Staate noch den Gemeinden Etwas kosten; die angesehensten Männer, Kaufleute, Staats- und Cameralbeamte und deren Gattinnen schämen sich nicht, in diesen Schulen regelmäßig Unterricht zu ertheilen, und zwar thun sie dies mit großer Geduld und Freundlichkeit.

weges der gehörigen Achtung, weshalb und wegen des schlechten Gehaltes sich ihm oft höchst unfähige Menschen widmen und ihn bald möglichst wieder aufgeben, sobald sich ein mehr einträglicher Erwerbszweig eröffnet; daher auch die Verachtung alter Schulmänner allgemein und unvermeidlich ist. Nur die Mädchenschullehrer stehen im bessern Ansehen. Der häufige Wechsel der Lehrer und natürlich auch der Methode, da die Lehrer nur auf Ein Jahr gewählt werden, kann nur nachtheilig auf die Förderung des Wissens und die Verbreitung der Kenntnisse einwirken. Indessen durchdringt doch, und der Grund liegt in der ganzen Richtung des Lebens wie in der Verfassung, alle Classen America's ein höherer Grad von Intelligenz als die Europäer, und wenn man auch die höheren Zweige des Wissens und die Priester derselben, die Gelehrten nicht sonderlich achtet, so wendet man doch den gemeinnützigen Wissenschaften und besonders den mathematischen sich mit Liebe zu. Als die besten Lehrer gelten, auch wegen ihrer religiösen und sittlichen Strenge, die Neu-Engländer, deren jährlich an 60,000 sich in der Union mit Unterricht beschäftigen (Grund 14 u. 117).

Gesetzlich müssen die Einwohner eben so viel aufbringen, als der Staat aus den Schulfonds zuschießt, der sich dabei nach der Schülerzahl richtet, dürfen sich aber zweimal so viel auflegen, als jene Summe beträgt, und bezahlen auch in der Regel mehr; aber dennoch erfreut sich, außer Newyork, das Schulwesen nur in Massachusets und Connektikut einiger Blüthe. Zwar gründeten auch in Pennsylvanien die Herrnhuter in ihren Hauptsitzen, Bethlehem und Nazareth, zahlreich benutzte Erziehungshäuser für Knaben und Mädchen, aber außer der Armuth der Einwanderer brachte namentlich der sonst berühmte Franklin eine materialistische Richtung und dadurch manches Unheil über die einzelnen sich befeindenden Glaubensparteien. Insonderheit ist das von den strengern aus Massachusets vertriebenen Browmisten gegründete Connektikut pädagogisch von besonderer Wichtigkeit, denn es besitzt, trotz seiner Kleinheit, größern Eifer für Gottesfurcht, Volkserziehung, Gewerbthätigkeit u. s. w., als alle übrigen Staaten, und sendet viele Lehrer, Glaubensboten und andere Vertreter der Sittlichkeit aus. Der Staat Connektikut besitzt auch einen besondern Schulfond und ist das Pflegeland des Taubstummenunterrichts, wie Massachusets, deren Hauptstadt Boston die besten Anstalten für Erziehung besitzen soll und wo namentlich die Freischulen als Muster gepriesen werden (Grund 116), des Blindenunterrichts. Hier nämlich besteht eine im J. 1831 errichtete Anstalt zu Boston, mit einer Druckerei für Blinde, welche die beste in der alten wie in der neuen Welt ist, und die schon das ganze neue Testament, mehre Jugendschriften und ein Handbuch der Erdbeschreibung geliefert hat. In Connektikut besteht seit 1817 eine Taubstummenschule zu Hartford, und Nordamerica hat überhaupt 5 Taubstummenanstalten.

In den Sclavenstaaten ist fast überall der Unterricht der Schwarzen streng verboten, und selbst in dem aufgeklärten Connektikut wurde das Haus einer Schullehrerin, die sich der unwissenden Farbigen mitleidig erbarmte, vom Pöbel geplündert und im J. 1833 wurden alle Schulen für nicht im Staate geborene Schwarze gesetzlich untersagt. Dagegen ist der Nord-Osten das Wiegenland einer edlen Humanität und der americanischen Cultur überhaupt.

Fast noch härter als gegen die Schwarzen erscheinen die Nordamericaner gegen die Ureinwohner oder die Indianer. Während Massachusets, dessen Gesetzgebung noch 1789 bei Todesstrafe verbot, seine Marshpee-Indier Lesen und Schreiben zu lehren, ihnen 1835 ein anständiges Jahrgeld aus seinen Schulfonds, zur Beförderung der Erziehung, bewilligt hat und also auch in dieser Hinsicht sich auszeichnet, brandmarkt sich namentlich das land- und habgierige Georgien durch seine Schändlichkeiten gegen die Cherokies, einen der tapfersten südlichen Stämme, die sich doch durch Fortschritte in Gesittung wie im Christenthume den Georgiern zu nähern suchten und außer nützlichen Handwerken namentlich auch Schullehrer der Weißen unter sich hatten ansiedeln lassen. (Jul. I., 345 ff.) Zwar zählt man in der Union 60 indische Schulen und der Congreß bewilligt jährlich für dieselben 200,000 Dollars außer andern Beiträgen, aber die Hauptschule, die sogenannte Academie der Choktaws, befindet sich im erbärmlichsten Zustande. Es fällt uns hier ein, was in einem ganz neuen Werke, die indianische Kinderzucht betreffend, erwähnt wird; nämlich in M. Beyer's „Americanischen Reisen" (Leipzig, 1839) wird erzählt, daß die indianischen Mütter es nicht gern zulassen, daß ihre Kinder geschlagen werden. Denn der Indianer hält es für eine große Schmach, Schläge erdulden zu müssen. Daher wendet man in der Regel andere Strafen an, die aufwachsende Jugend zum Gehorsam zu gewöhnen. „Die gewöhnliche Methode, die Kinder zu züchtigen — heißt es in dem erwähnten Buche (S. 145 2r. Bd.) — besteht darin, die Kinder ins kalte Wasser zu tauchen, weshalb die Indianerkinder besser im Winter als im Sommer gehorchen."

Jetzt zählt man 36 (31) theologische Seminarien, 6 (9) Rechtsschulen, da die Meisten bei den Advocaten einen practischen Cursus machen, 23 medicinische und 1836 im Ganzen etwa 90 (79) Collegien. Von den 443 Werken, welche im J. 1835 erschienen, handeln die meisten (75) über Erziehung und nächst den Romanen und der Theologie war die Zahl der Kinderschriften am stärksten (39). Daß sich dabei manche Uebersetzungen befinden, wie die Schriften von Cousin, wie denn auch eine Gesellschaft zu Albany in Newyork die preußischen Schulbücher zu übersetzen sucht, thut dem pädagogischen Interesse keinen Eintrag. Der Unterschied zwischen Universität und Collegium wird übrigens wenig beachtet. Unter 14 Jahren wird keiner der Schüler, die in vier Classen zerfallen, in die erste (unterste) Classe aufgenommen, wobei übrigens die Kenntniß gewisser vorgeschriebener Bücher verlangt wird. Der Unterricht wird hauptsächlich durch Hersagen aus dem Textbuche ertheilt, wozu zahlreiche Classen in verschiedene Abtheilungen zerfallen, die nacheinander die nämliche Aufgabe hersagen müssen. Alle Tage sind drei Hersagungen oder Vorlesungen. Während der ersten beiden Jahre sind die Hauptstudien Lateinisch, Griechisch und Mathematik, die durch Hersagen erlernt werden, und am vorhergegangenen Tage wird eine gewisse Aufgabe zur Aneignung für eine bestimmte Stunde gestellt. Im dritten Jahre wird immer noch Unterricht im Griechischen und Lateinischen ge-

geben, überdies aber auch Naturlehre und Sternkunde, die gleichfalls durch Hersagen aus einem vorgeschriebenen Buche gelehrt und dann erläutert werden. Auch werden in diesem Jahre noch einige vermischte Zweige studirt, sowie auch manchmal schon im ersten und zweiten. Das vierte Jahr ist gewöhnlich der Metaphysik, Moralphilosophie, Staatswirthschaft, Redekunst, Scheidekunst, Mineralogie und Geologie gewidmet. Die letzten drei Zweige werden ausschließend durch Vorlesungen gelehrt. Jeder Studirende, der gut durch seinen vierjährigen Cursus hindurchkommt, wird Baccalaureus — ohne Examen und für eine geringe Bezahlung (Grund S. 139) — der Künste, und nach weitern drei Jahren kann er ohne weitere Prüfung Magister der freien Künste werden. An einigen Anstalten wird jedoch ein schnellerer Fortgang und eine eilige Förderung der jungen Leute erstrebt. Das Collegienjahr wird gewöhnlich in drei Termine getheilt und die Ferienzeit währt zusammen 10—12 Wochen. Die jährlichen Unkosten solcher Collegienerziehung betragen etwa 200—300 Dollars.

Wie der Verstand mehr cultivirt wird als die Phantasie, so auch die Wissenschaft mehr als die Kunst, und namentlich die des kalten Verstandes, die Mathematik und besonders die Zweige, worin sie zur Anwendung kommt, und der Geschmack dafür ist allgemein, selbst bei Mädchen, während man in Sprachen und Geschichte, keineswegs aber in Statistik und Geographie, weil diese unmittelbarer mit dem Handel verbunden sind, am meisten hinter Europa zurücksteht. Daher ist auch Philosophie, von der man fast gar keinen Begriff hat, Philologie, und namentlich auch Geschichte in den Bibliotheken schlecht besetzt. Wenn das unmittelbare Leben nicht so vielfach anregte, so würde es mit der Wirkung und Belebung der geistigen Selbstthätigkeit durch die Schule schlecht bestellt sein, da ja das Verdienst der Studirenden nur nach den täglichen Recitationen ihrer Aufgaben gemessen wird.

Besondern Anklang haben in America die Handwerksschulen und Fabrikschulen gefunden, theils weil überhaupt die Richtung auf's Practische und Materielle die überwiegende ist, theils weil das Tagelohn so hoch steht. Weit weniger erfreut sich des allgemeinen Beifalls die Militärschule in Westpoint im Staate Newyork, die wir aus der Reise des Herzogs Bernhard von Weimar genauer kennen, gegen die sich aber fast jährlich zahlreiche Angriffe besonders von Seiten der starken Demokraten erheben, weil man sie als eine Pflanzschule des Aristokratismus betrachtet. Gegen diesen zieht man auf jede nur mögliche Weise, und natürlich auch schon in den Schulen zu Felde. In den ABC-Büchern für Kinder findet man daher gewöhnlich neben jedem Buchstaben die Abbildung eines mit diesem Anfangsbuchstaben geschriebenen Gegenstandes. So z. B. neben dem Buchstaben p einen Pabst (pope), neben n einen Edelmann (nobleman), neben k einen König (king) ꝛc. Der Edelmann wird als ein reichgekleideter Mensch vorgestellt, der zu Pferde die Aermern unter die Füße tritt; der Papst erscheint an der Spitze der Dominicaner und läßt einen ehrlichen Protestanten mit Fackeln in den Leib brennen, während der Teufel dazu applaudirt; ein Fürst erscheint gar im Wagen, wie er über seine Unterthanen hinfährt, und ihnen die Gedärme ausdrückt, und so gehen die Carricaturen in gesteigerter Ordnung fort bis auf den König!! (Grund 125, 126, 305). Uebrigens hat in diesen Schulen die mechanische Lancaster'sche Methode überall der inductiven Pestalozzi's Platz gemacht.

Bei aller Frühreife der Entwickelung, die man der americanischen Jugend einräumen muß, macht es doch den Eindruck der Unnatur und Uebertreibung, wenn man bei Grund S. 129 liest: „Ein Kind von vier Jahren wird schon täglich sechs Stunden zur Schule angehalten, und muß noch überdies zwei oder drei Stunden zu Hause lernen, und im Verhältniß als es älter wird, steigt die Zahl und die Verschiedenheit der Lehrgegenstände aufs Doppelte. Ein Knabe von zehn Jahren studirt Latein, Griechisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Algebra, Geometrie, Mechanik, Sittenlehre, Mineralogie, Physik, Chemie und der Himmel weiß was noch, — und weiß wenigstens seine Lectionen zur Zufriedenheit seiner Lehrer aufzusagen." Gegen dergleichen Mißbräuche hatte der Americaner Amaria Brigham weit mehr Grund aufzutreten, als der deutsche Arzt Lorinser über die zu große geistige Anstrengung der Jugend auf den preußischen Gymnasien.

Ueber die weibliche Erziehung erfahren wir bei Herrn Julius wenig und es scheint fast, als ob sich dieselbe in America besonders der Pflege der katholischen Kirche und der Klöster erfreue. Genauer geht Herr Grund auf die Bildung des weiblichen Geschlechts, auf die Stellung desselben in der bürgerlichen Gesellschaft und besonders auf die Pflichten ein, die den Müttern in America obliegen. Nach ihm fällt in Neu-England diesen fast das ganze Geschäft der Erziehung zu, und die Frauen hören ihre Kinder nicht nur die Lectionen aufsagen, sondern erklären sie auch und helfen ihnen in der Auflösung arithmetischer und algebraischer Aufgaben. „Es gibt — sagt er — verheirathete Frauen, welche sich ernstlich mit Mathematik und alten Sprachen befassen, nur um die Erziehung ihrer Kinder dadurch zu fördern; und ich habe Jünglinge gekannt, welche die Universität bezogen, ohne in den Vorbereitungswissenschaften irgend einen andern Unterricht als den ihrer Mütter genossen zu haben. Außer Latein und Griechisch studiren (?) die Töchter begüterter Americaner die Elemente der Chemie, Mineralogie, Botanik, Physik, Algebra, Geometrie und Astronomie, und die talentvollern sogar Hebräisch und die höheren Zweige der reinen und angewandten Mathematik." (S. 18 und 19). Daß dabei auch neuere Sprachen getrieben werden, versteht sich von selbst, doch gibt Herr Grund zu, daß diese nicht rein und elegant gesprochen würden.

Besonders allgemein aber ist der Geschmack an Mathematik unter den jungen Mädchen, daher in allen höheren Mädchenschulen Mathematik und Astronomie, sowie Physik und Chemie und in einigen sogar ebene und sphärische Trigonometrie als ordentliche Unterrichtsgegenstände gelehrt werden. Die Vorsteher der Mädchenschulen, in welchen das ausdrucksvolle Lesen und Sprechen besonders hervorgehoben wird, werden auch nicht so geringschätzig behandelt, als die andern Lehrer, und sie sind die einzigen ihres Standes, denen man eine gehörige Achtung zollt. Wenn Herr Grund im Allgemeinen die große Sorgfalt preist, womit die americanischen Mütter ihren Pflichten gegen ihre Kinder selbst zum Schaden ihrer Gesundheit und Schönheit,

zu genügen suchen, so hebt er dabei die musterhafte Hingebung der südlichen Mütter namentlich hervor, weil hier der Kreis ihrer Pflichten noch größer sei, da hier weniger gute Schulen und darunter keine für Mädchen vorhanden wären. Mit dieser weit verbreiteten vielseitigen Bildung des weiblichen Geschlechts und der geringen Einträglichkeit des Lehrerberufs für Männer mag es auch zusammenhängen, daß in America eine verhältnißmäßig weit größere Zahl von Lehrerinnen zu finden ist, als in Europa.

In America finden wir selbst bei den Abiponern die größte Schamhaftigkeit beim weiblichen Geschlechte. So erzählt Zimmermann in seinen Reisen ꝛc. 6. Jgg. S. 239, u. S. 168 u. 252. Zu Tumpez, südlich von Guayaquil, gibt es nicht blos ein Kloster für Sonnenjungfrauen, sondern es ist überhaupt merkwürdig, daß man in dem gebildeten Theile des Südens von America, namentlich in Mexico und Peru, die Gottheit durch reine, keusche Jungfrauen verehrte.

Bei den Irokesen ist es die höchste Strafe der Töchter, daß man sie mit Wasser bespritzt, und manche sind dadurch schon zum Selbstmorde gereizt worden. S. Zimmermann. 6. Jahrg. S. 169.

Zum Schlusse noch die Darstellung einer Dorfschule in Südamerica aus dem Jahre 1827. (S. Allgem. Schulz. Abth. I. 1828. No. 18).

„Sechs Leguas von Santiago, in der Nähe des Dorfes Vinara in Südamerica, in einer reichen und fruchtbaren Gegend (erzählt der Reisende Andrews), trafen wir auf einen ungeheuern Feigenbaum, an dessen Fuß sich uns ein eigenthümliches Schauspiel darstellte. Die Aeste des unermeßlichen Baumes bildeten ein weites Laubdach, welches einen runden Raum, wie ein Gewölbe beschattete. Wir blickten durch die Oeffnung der Blätter und sahen nun den Pädagogen des Dorfes auf dem Stamme des uralten Baumes, und rings' um ihn her in bunten Gruppen seine gesammte Schuljugend; eine lange Ruthe in seiner Rechten erlaubte ihm, die Köpfe der entferntesten seiner nackten Zöglinge mit Bequemlichkeit zu erreichen, wenn es darauf ankam, ihn zu züchtigen. Der Anblick war aufs Höchste überraschend. Der halbe Erdglobus lag zwischen mir und Europa, ich war in der schönsten Provinz Columbia's, in Tukuman. Welch' ein köstliches Studierzimmer gewährte dieser alte Baum! Um ihn her saßen ordnungslos die Dorfstudenten, groß und klein, unter der prächtigen Laubrotunde. Einige heulten kauernd ihr ba be bi; Andere hielten Holztafeln auf ihren Knieen fest, malten Buchstaben darauf; zwei oder drei hatten Bücher, ein kostbarer Luxusartikel in dieser Gegend; noch Andere rechneten, und ohne Unterlaß schwang sich die lange Ruthe über den Häuptern der Trägen. — Ehe wir uns noch zur Genüge an diesem wunderlichen Schauspiele geweidet hatten, brach plötzlich ein schallendes Gelächter aus dem Laubdache hervor. Der ernste Pädagog erhob sich, zu sehen, was es gebe; wir gingen ihm entgegen und trafen an der einzigen thürförmigen Oeffnung der Rotunde auf ihn. Er war bei unserm Anblicke nicht minder überrascht, als seine Jünger; sein Ernst (denn er war Alcalde — Richter — und Schulmeister des Orts) ging in ein freundliches Lächeln über, mit welchem er uns zum Eintritte nöthigte. Hierauf fuhr er auf unser Bitten in seinem Examen fort, fragte nach dem Datum der Schlacht von Ayacucho, des Todes Olonetas, dem Ende des peru'schen Krieges und dergleichen Fragen, welche ihm schnell und richtig beantwortet wurden. Er selbst war an diesem Orte, welchen er nie verlassen hatte, lahm und krüppelhaft geboren, und hatte sich den Studien, wie er sagte, ergeben, so „mug pobre" wie sein Erwerbszweig als Schulhalter auch sei, da er monatlich nur 2 oder 4 Realen (5 — 10 Gr.) von seinen Zöglingen erhielt. In diesem Augenblicke brachte ihm ein Knabe eine Feder zum Zurechtschneiden. Aus seinen zerrissenen Pluderhosen zog der Pädagog hierauf ein stumpfes Gartenmesser hervor, und beschnitt mit Hilfe einer zerbrochenen Brille, die Feder. „Wie," sagte ich, „habt ihr denn kein anderes Werkzeug dazu, Alter?" „Nein, Herr," erwiderte er. „Nun, so kann ich euch helfen," sprach ich, und reichte ihm ein schönes englisches Federmesser mit vier Klingen. Erfreut rief er aus: „Was, vier Messer in einem!" Als ich ihm hierauf sagte, es stünde ihm zu Diensten, war der Alte außer sich vor Freude, kreuzte sich und rief: „Gracias a Dios!" Das Geschenk schien ihm eine Tonne Goldes werth; seine Jünger strömten herbei, umringten ihn, bewunderten seinen Schatz und verlangten aus Freude darüber einen Feiertag, welchen der Alte in der Glückseligkeit seines Herzens, auf unsere Fürbitte, auch versprach."

Analogie bedeutet überhaupt Aehnlichkeit, sodann Verhältniß (Verhältnißmäßigkeit), zuweilen auch Angemessenheit. Die Dinge (geistige und materielle) lassen sich nämlich theils einzeln oder an und für sich, theils in Bezug auf einander betrachten. Im letztern Falle sind sie einander entweder gleich, d. h. sie stimmen in allen ihren Merkmalen (s. d. Art.) zusammen z. B. zwei oder mehrere Geldstücke, Exemplare einer Druckschrift, Triangel, Geräthschaften ꝛc., oder sie sind ungleich. Die ungleichen haben entweder gar keine wesentlichen Merkmale mit einander gemein, und dann nennen wir sie entgegengesetzt, oder sie treffen in den wesentlichen Merkmalen zusammen, und nur die unwesentlichen sind verschieden, und dann nennen wir sie ähnlich (s. Gleichheit.). Die Aehnlichkeit kann sich wieder theils auf den Inhalt, theils auf die Form der verglichenen Dinge beziehen. So sind die Begriffe Ewigkeit und Unendlichkeit ähnlichen Inhalts, denn beide bezeichnen eine Unbegrenztheit des Gegenstandes, welchem sie beigelegt werden; eben so die Begriffe lang und ausgedehnt, weit und entfernt, still und ruhig ꝛc. Der Form nach ähnlich sind z. B. die Wörter der Sprache, die zu einer und derselben Classe gehören und gleiche Abänderung erleiden; daher grammatische oder schrachliche Analogie, die ein sehr weites Feld hat und selbst die einander fremden Sprachen umfassen kann.

In der Mathematik nennt man die Formeln der Gleichheit zweier Größen Analogieen. Analoge Dinge sind daher überhaupt solche Gegenstände einer gewissen Art, die in mehreren Puncten übereinstimmen, z. B. Wolf und Hund, Luftschiff und Wasserschiff, Sclaverei und Leibeigenschaft, und die Vorstellungen von ihnen heißen analoge Begriffe. Analogisiren heißt daher so viel als Aehnlichkeiten der Dinge aufsuchen und darstellen.

Eine besonders wichtige Rolle spielt die Analogie auf dem Gebiete des Urtheilens und des daraus hervorgehenden Erkennens. Einen Gegenstand erkennen oder ein Wissen von ihm haben heißt, ihn wirklich wahr-

nehmen oder eine Erfahrung von ihm erlangen. Das Gebiet des Wissens oder Erkennens erstreckt sich daher gerade so weit, als das Gebiet der Erfahrung, der sinnlichen wie der geistigen oder der äußern wie der inneren, sich erstreckt. (s. Analysis und analytisches Urtheil). Wir meinen und glauben nicht, sondern wir wissen z. B. daß die Sonne scheint, der Donner rollt, die Freude ein Gefühl, der Begriff eine Vorstellung, das Lernen eine geistige Thätigkeit ist, die den Geist bildet ꝛc. Nun gibt es aber Dinge, von denen theils keine hinlängliche, theils gar keine Erfahrung möglich ist und in Bezug auf welche wir uns doch ein Urtheil bilden wollen. So ist es z. B. unmöglich, über die innere Beschaffenheit des Mondes, der Planeten, der Gestirne überhaupt, Etwas aus Erfahrung zu erkennen, und gleichwohl möchten wir wissen, ob sie bewohnt sind oder nicht. Was thun wir nun? Wir greifen zur Analogie nnd urtheilen so: Wenn Dinge einer gewissen Art in mehreren Stücken übereinstimmen oder ähnlich sind, so werden sie wohl auch in den übrigen, vielleicht in allen übereinstimmen. Der Mercur, die Venus ꝛc. sind Planeten, wie unsere Erde, folglich werden sie auch bewohnt sein, wie unsere Erde. Dieser Schluß oder Beweis geht also von dem Bekannten oder Bekanntern auf das Unbekannte oder Minderbekannte, und dieses Fortschreiten in der Urtheilverknüpfung heißt analogisch urtheilen.

Es leuchtet von selbst ein, daß der so bewiesene oder vielmehr gefundene Satz nicht ein vollkommen gewisser, sondern nur ein wahrscheinlicher sein könne, der aber der Gewißheit sich um so mehr nähern wird, jemehr man von den wesentlichen Aehnlichkeitsmerkmalen der verglichenen Dinge ausgegangen ist. Alle Vorstellungen, die wir uns von höhern Geistern, von Gott und dem künftigen Leben machen, beruhen auf Analogie, sind analoge Vorstellungen. Denn da wir diese Gegenstände nicht unmittelbar wahrnehmen, keine eigentliche Erfahrung in Bezug auf sie machen können, so denken wir sie uns ähnlich mit dem Vollkommensten, was wir aus Erfahrung erkannt haben, und steigern dieses Vollkommene zur höchsten Stufe, deren unsere Kraft der Ideenbildung fähig ist. Selbst die Bibel verfährt so. Sie trägt die Vollkommenheit des menschlichen Geistes auf Gott über und bildet so die göttlichen Eigenschaften, und von dem künftigen Leben redet sie stets in Bildern, die von Zuständen aus dem jetzigen entlehnt sind. Ja selbst körperliche Gliedmaßen legt sie Gott bei, indem sie von einem Auge Gottes, von einem Ohr, Arm, Händen Gottes ꝛc. redet, was freilich nur bildlich zu verstehen sein kann. Man nennt diese Art der biblischen Analogie Anthropomorphismus (s. d. Art.). Eben so spricht sie von einem Zorne, von Barmherzigkeit, Reue, Rache Gottes ꝛc. und legt ihm so menschliche Neigungen und Leidenschaften bei, die wieder nur als Bilder aufzufassen sind, hinter welchen die unveränderlichen Eigenschaften Gottes verborgen liegen. Für diese Art der biblischen Analogie hat man die Benennung Anthropopathismus (s. d. Art.). In Wahrheit kann Gott nur das zugeschrieben werden, was sich mit seiner Unveränderlichkeit verträgt, wie dies ja die Bibel in andern Stellen selbst thut, und auf diese Grundideen hat ein weiser Unterricht jene bildlichen Prädicate zurückzuführen. Aber selbst die eigentlichsten Aussprüche über Gott und göttliche Dinge behalten etwas Bildliches und müssen es behalten, da wir von Gott nicht anders, als menschlich reden können; und wenn Jesus Gott unsern himmlischen Vater, uns Menschen seine Kinder nennt ꝛc., so gibt er uns die schönste Anleitung, wie wir von dem unaussprechlichen Wesen in würdigen Bildern sachgemäß zu urtheilen haben

Dies führt auf eine pädagogische Regel, die man von Niemandem vollkommner, als von Jesu lernen kann. Sein ganzer Unterricht ist, was die Methode betrifft, ein analogischer, und namentlich sind seine unübertrefflichen Parabeln die musterhaftesten Analogieen (s. Parabeln). Nirgends beginnt er mit abstracten Sätzen; überall ist das Concrete, d. h. das, was der äußern oder innern Wahrnehmung oder Erfahrung vorliegt, die Grundlage, auf welche er das Nichtwahrnehmbare, das Abstracte, das Uebersinnliche und Ewige auferbaut. Man denke an die Parabel von den Arbeitern im Weinberge, von viererlei Saamen, vom barmherzigen Samariter, und dergleichen. Daß die Belohnenswürdigkeit des Menschen nicht durch die Länge seiner Arbeit, sondern durch die Treue und Gewissenhaftigkeit dabei bedingt sei, scheint ein leicht verständlicher Satz zu sein. Aber er stellt ihn nicht an die Spitze, sondern läßt ihn als Resultat aus dem Concreten, aus dem Verhalten wirklicher Arbeiter abstrahirt werden. Eben so vermeidet er den abstracten Satz: Nur durch Besserung erlangt man bei Gott Vergebung der Sünden. An dem Beispiele eines sich wirklich bessernden lasterhaften Sohnes führt er uns diese Wahrheit durch das äußere Auge vor die Seele. Hieraus hat sich der Lehrer die Regel zu entnehmen: führe deine Kinder, die meist noch schwächeren Geistes sind, als die erwachsenen Zuhörer Jesu, auf demselben concreten Wege zu dem Abstracten hin, namentlich in der Glaubens- und Sittenlehre; gehe also überall von dem Bekannten zum Unbekannten fort, denn nur so unterrichtest du anschaulich. Das dem Kinde Bekannte oder das Concrete sind aber nicht etwa die ihm bekannten Wörter oder Sätze, sondern nur die wirklichen Sachen, die es erlebt, erfahren hat, mögen es äußere oder innere Gegenstände sein. Wüßte das Kind z. B. auch noch so viel über das Vertrauen zu Gott zu sprechen, hätte aber nicht das Gefühl in sich, das dieses Gottvertrauen ausmacht, so wäre doch nicht die Sache vorhanden, die es einst in Leiden und im Tode nicht entbehren kann. Wie führt man nun zu dem Gefühle des Gottvertrauens, wenn dieses Gefühl nicht ein concretes, sondern schon ein abstractes für das Kind ist? Nur durch Analogie, d. h. durch Anschließung an das Gefühl des Vertrauens zu den Menschen, zu menschlichen Wohlthätern. Könnte man auch dieses Gefühl noch nicht im Kinde voraussetzen (was schwerlich jemals der Fall sein wird), folglich nicht benutzen, nicht zum Bewußtsein bringen, so wäre alles Reden über das Gottvertrauen ein Reden in den Wind, sei es auch daß das Kind wie ein Buch über die Pflicht und Seligkeit des Gottvertrauens zu sprechen befähigt würde (s. Anschauung). Hier bleibt in der bisherigen Methodik des Religionsunterrichtes noch gar viel zu wünschen übrig. Man gibt Wörter und Sätze und glaubt damit Religion, die doch nicht Wort, nicht Satz, sondern Gefühl und Trieb ist, gegeben zu haben. Wörter und Sätze sind nur das Echo jener Gefühle und Triebe als der eigentlichen Sache.

Man ahme also das Beispiel Jesu nach; man

führe zu der rechten Gesinnung gegen Menschen, wie Jesus es that; denn dies ist und bleibt der einzige naturgemäße Weg zur Bildung in der Religion. Läßt sich auch die Religionslehre aus der Offenbarung Gottes in der Natur und in der Bibel schöpfen, und wird sie Tausenden auf dem letzten Wege allein bekannt, so wird sie doch nur so weit wirksam, als sie den Weg der menschlichen Entwickelung gegangen, an menschlichen Verhältnissen erprobt und durch sie lebendig geworden ist. Religion ist zuletzt immer Liebe zu Gott. Wer nun seinen Bruder nicht liebet, den er siehet, wie kann er Gott lieben, den er nicht siehet? Nur diese auf Menschenliebe gebaute Gottesliebe führt uns zur Aehnlichkeit mit Gott, die uns Christus zur Aufgabe stellt, d. h. bildet die Menschenkinder auf analogem Wege zur Analogie mit dem Vater im Himmel.

Ueber das zeither angenommene Gesetz, daß die Vorstellungen nach ihrer Aehnlichkeit oder Analogie einander wecken sollen, sehe man Associationsgesetze, so wie über die uneigentlichen Ausdrücke der Sprache, in wie weit sie auf Aehnlichkeit beruhen, also bildlich sind: Bildlich. D — r.

Analyse oder **Analysis** (von dem griechischen Worte: analyein, auflösen) ist so viel als Auflösung, Zergliederung und steht der Synthese oder Synthesis entgegen, welche eine Zusammensetzung, Verknüpfung bedeutet. Wo analysirt werden soll, muß natürlich ein Ganzes vorhanden sein, dessen Theile man betrachten und erkennen lernen will, und da Alles in der Innen- wie in der Außenwelt zusammengesetzt ist, so spielt natürlich das Analysiren sowohl in der Logik als in der Pädagogik eine wichtige Rolle.

Hier mag blos Folgendes darüber Platz finden. — Alle eigentliche Erkenntnisse werden auf analytischem Wege erworben, denn unter einer Erkenntniß versteht man ein solches Vorstellen, das ein mit klarem Urtheil begleitetes Wahrnehmen ist. Tritt ein fremder Mann in mein Zimmer, so werde ich ihn sogleich mit meinen Sinnen wahrnehmen oder vorstellen können; so lange ich aber nicht irgend ein bestimmtes, klares Urtheil, beziehe sich dasselbe nun auf seinen Namen, Stand, Gewerbe oder worauf es sonst wolle, über ihn zu fällen weiß, so lange kann ich auch nicht sagen, daß ich ihn kenne. Man muß also das bloße Vorstellen, das nur ein bewußtes, aber urtheilloses Wahrnehmen ist, von dem mit Urtheilen begleiteten Vorstellen, kurz: von dem Urtheilen unterscheiden, denn nur das letztere gibt ein Denken und hierdurch ein Erkennen. Das Denken nämlich, welches hauptsächlich ein Urtheilen und somit ein analytischer Act ist (S. analytisches Urtheil), wird zum Erkennen (= Wissen), wenn es sich auf wirkliche, nicht blos auf eingebildete Dinge bezieht (s. Denken und Erkennen). Das Gesagt gilt indeß nur in logischer Hinsicht. Sieht man auf die denkenden Geistesthätigkeiten, in wiefern sie Geistesthätigkeiten, Bestandtheile der Seele sind, also auf ihr reelles Sein in der Seele, mag ihre Thätigkeit nun ein Denken oder ein Wahrnehmen oder ein Fühlen oder sonst Etwas der Art zur Folge haben, so zeigt sich gerade das Gegentheil von der Analysis: der Denkact, der als solcher stets ein analytischer ist, ist reell betrachtet ein synthetischer Act. Wie in der Chemie die Scheidung nur durch eine Zusammensetzung, durch eine Verstärkung desjenigen Bestandtheiles erfolgt, von welchem der andere sich ablösen soll; wie sonach eine Verknüpfung gleicher Bestandtheile bewirkt werden muß, wenn ein jetzt verknüpfter Bestandtheil als ein getrennter hervortreten soll, so verhält es sich auch in der menschlichen Seele; nur mit dem wichtigen Unterschiede, daß das dort wie hier waltende Anziehungsgesetz dort materielle, hier geistige Elemente verbindet und verstärkt. Ich urtheile: diese Kirsche ist braun — und habe so die Anschauung Kirsche in zwei gesonderte Vorstellungen: in Kirsche und braun zerlegt. Dies war aber nur dadurch möglich, daß ich die Vorstellung braun so in meinem Bewußtsein verstärkte, daß die übrigen Merkmale (Theilvorstellungen) der Kirsche, die ja in der Anschauung (Gesammtvorstellung) ebenfalls enthalten waren, z. B. groß, klein, rund, reif, frisch ꝛc. ins Unbewußtsein treten, folglich blos das Merkmal braun sich für mein Bewußtsein ausscheiden mußte. Durch das (zergliedernde) Denken wird daher immer das im Prädicat Gedachte verstärkt, d. h. zu einem stärkern und klarern Bewußtsein erhoben, wie Jeder aus Erfahrung weiß, der nur einigermaßen seine Aufmerksamkeit darauf gelenkt hat; so wie dieselbe Erfahrung lehrt, daß das so Zergliederte immer in derselben Zergliederung wieder zum Bewußtsein zurückkehrt, folglich die getrennt gedachten Bestandtheile eine reelle Verknüpfung eingegangen sind. Der Storch klappert — dieses Urtheil besaß ich ehemals nicht. Nachdem ich es aber einmal gebildet hatte, erhielten sich die gesondert gedachten Vorstellungen in der Seele und kehrten immer wieder zugleich, also verbunden ins Bewußtsein zurück. Sonach hat die scheinbar widersinnige Behauptung: alle logische Analysis beruht auf einer reellen Synthesis, erfolgt nur durch eine Verstärkung und Verknüpfung und führt beide immer wieder von Neuem herbei, wenn sie selbst wiederkehrt, ihren unerschütterlichen Grund in der Seele. Zum genauen Verständniß dieser Erscheinung vergleiche man noch die Art.: Allgemein, Spuren, Ausgleichungsproceß, Combinationsproceß, logisch und reell. Ueber die verschiedenen Fälle der Anwendung der Analysis namentlich beim Unterricht siehe Analysiren. Auch gehört hieher, was die Unterrichtslehre von Beneke S. 248 u. ff. enthält. D — r.

Analysiren heißt zerlegen, zergliedern, setzt also ein Ganzes voraus, mit dessen Theilen man sich bekannt mache, oder wenigstens das Zusammengesetztere, von welchem man zu dem weniger Zusammengesetzten fortschreiten will. Nun gibt es blos reell Zusammengesetztes uud logisch Zusammengesetztes (s. reell und logisch, auch Erfahrung), folglich kann das Analysiren nur entweder ein reelles oder ein logisches sein. Eine reelle Analyse ist es z. B., wenn ich ein Gewächs, eine Blume ꝛc. in ihre einzelnen Theile zerlege, zerpflücke, wohl gar chemisch auflöse, und jeden Theil der besondern Anschauung darbiete. Ob ich dabei spreche und erkläre oder nicht, macht im Wesentlichen keinen Unterschied, so wie es dieselbe Analyse bleibt, wenn ich das Verfahren abkürze und die Theile nicht von einander losreiße,, in welchem Falle ich freilich erklärende Worte werde zu Hilfe nehmen müssen. Man geht doch in jedem Falle von dem Gegebenen, von einer Thatsache aus und läßt die Theorie, das Verstehen, nachfolgen und hierin eben besteht das Cha-

racteristische des Analysirens, denn das Synthetisiren verfährt umgekehrt. Eine logische Analysis dagegen ist es, wenn ich z. B. das besondere Urtheil: diese tugendhafte Handlung ist lobenswerth — auf den allgemeinen Satz (Urtheil) zurückführe: alle tugendhaften Handlungen sind lobenswerth. Denn der allgemeine Satz oder das allgemeine Urtheil ist allemal viel einfacher hinsichtlich seiner Vorstellungsmerkmale, als der besondere; man kann zu allgemeinen Sätzen nur gelangen, wenn man die besondern, aus denen man sie ableitet, erst in alle ihre Vorstellungsmerkmale auflöst und dann nur die wesentlichen in einem neuen Urtheile zusammenfaßt, das eben nun ein allgemeines ist. Diese Wahrheit wird freilich von Vielen auffällig befunden werden, weil man sich bis heute immer noch einbildet, man könne aus allgemeinen Sätzen um so mehr besondere entwickeln oder erzeugen, je allgemeiner sie sind, und folglich müßten die allgemeinsten die zusammengesetztesten sein. Dies zeigt sich aber bei nur einigem Nachdenken als grundfalsch. Aus allgemeinen Sätzen vermag man die besondern nur dann zu entwickeln, wie man es nennt, wenn man dieselben sonstwie schon gewonnen hat; es ist dieses Entwickeln nichts anderes, als ein unbewußtes und unbemerktes Unterschieben der besondern Urtheile unter die allgemeinen, und somit eine Art Selbsttäuschung. Man entwickele mir doch, wenn man kann, aus dem allgemeinen Satze: alle vernünftige Bewohner der Sonne besitzen andre und mehr Sinne, als wir — nur drei wirklich besondere Urtheile oder Sätze; wie lauten sie denn? Also nicht entwickeln oder werden lassen kann man das Besondre aus dem Allgemeinen, sondern vom Allgemeinen zum Besondern nur fortschreiten, wenn man das Besondre schon hat. Dieses Fortschreiten ist, wie man sieht, die logische Synthesis, wie das umgekehrte Verfahren eben die logische Analysis heißt (s. synthetisch und besonders analytische Lehrmethode). — Weil nun das Bilden allgemeiner Urtheile aus den besondern durch Abstraction geschieht und alles Abstrahiren eine höhere Geistesthätigkeit ist, als das bloße Auffassen oder Wahrnehmen, so ist auch die logische Analysis von der größten Wichtigkeit im Jugendunterrichte (s. abstract). Ein Meister im logischen Zergliedern sein, heißt Meister im Bilden der Denkkraft sein. Jedenfalls ist die logische Analysis schwieriger, als die reelle, aber eben darum auch des eifrigsten Bemühens werth. Daß das logisch Zergliederte auch noch eine reelle Zergliederung zulasse; daß man z. B. die Vorstellungen: „Sünde" und „strafbar" in dem Satze: alle Sünde ist strafbar — nach ihrer größern oder geringern Vielspurigkeit in der Seele betrachten und in den einzelnen Spuren ideell auflösen könne, dies wollen wir blos andeuten, da die Sache in der Volksschule nie vorkommen kann und überall, wo sie sonst vorkäme, die geübtesten Selbstbeobachter und psychologischen Denker voraussetzt. — Dagegen müssen wir noch die Frage beantworten: wozu ist die grammatische Zergliederung zu rechnen, zur reellen oder zur logischen? Blos zur reellen. Denn wenn man erörtert, ob der Abschnitt, den man vor sich hat, Einen oder mehrere Sätze enthalte, ob diese Sätze einfache oder zusammengesetzte seien; wenn man angibt oder angeben läßt, was in dem einzelnen Satze, Subject, was Prädicat, was Object ꝛc. sei; wenn man entscheidet, ob die einzelnen Satzglieder als Substantiva, Adjectiva oder Verba ꝛc. auftreten und so fort, so betrifft dies Alles nur das Reelle der Sprache, nicht das Logische, das in diesem Reellen eingeschlossen liegt. Das Subject bleibt Subject, das Prädicat Prädicat, das Verbum Verbum ꝛc., mag das, was ich in diesen Hüllen denke, ein Begriff, oder eine Wahrnehmung, oder ein Urtheil sein ꝛc., und mag der Begriff, die Wahrnehmung ꝛc. so oder so heißen. Geht man über die grammatische Analysis hinaus, und fragt z. B. bei dem Satze: Gott läßt Uebel in der Welt zu — was versteht man unter Uebeln? So zergliedert man nicht mehr die Sprache, sondern erläutert die Gedanken, die sie umkleidet. Es handelt sich dann um eine Aufhellung der Begriffe, Urtheile und Schlüsse, die man freilich auch eine Zergliederung oder Analyse zu nennen gewohnt ist, was aber nur gestattet sein kann, wenn man den Ausdruck zergliedern hier im bildlichen Sinne nimmt. Denn da die Begriffe (— Urtheile und Schlüsse sind immer nur weiter verarbeitete Begriffe, folglich auf diese zurückzuführen —) aus dem Concreten abstrahirt sind (s. abstract) und nur durch das Concrete verstanden werden können, so muß bei ihrer Aufhellung (und zu einem andern Zwecke „zergliedert" man sie ja nicht) auf das Concrete zurückgegangen werden, bei dem Begriff Uebel also auf die einzelnen Schmerzempfindungen, aus denen er abstrahirt ist. Nun ist aber, wie vorhin gezeigt worden, das Allgemeine oder Abstracte logisch einfacher, als das Besondere oder Concrete, und wenn man also bei der Aufklärung der Begriffe auf das Concrete zurückzugehen hat, so schreitet man offenbar vom logisch Einfachen zum logisch Zusammengesetzten fort — und das soll analysiren oder zergliedern heißen? Ist das nicht eine Zusammensetzung oder Synthesis? Nur inwiefern der Lehrer den Begriff als etwas Fertiges oder Ganzes in sich trägt, könnte man allenfalls sagen, er werde in ihm in die einzelnen Merkmale zerlegt, indem der Lehrer diese Merkmale hinter einander in seinem Bewußtsein hervorhebt und die für diese Merkmale geeigneten concreten Verhältnisse so auswählt, wie es die ihm am zweckmäßigsten scheinende Ordnung mit sich bringt. Aber das Analysiren der Begriffe ist ja nicht Etwas, was im Lehrer vorgehn soll, sondern im Schüler; denn nicht der Begriff des Lehrers soll aufgeklärt werden, sondern der des Schülers, und wo der Schüler den Begriff vielleicht noch gar nicht hat, sondern blos den Namen desselben, da leuchtet von selbst ein, daß er nicht durch Zerlegung, sondern nur durch Zusammensetzung, nämlich durch Aneinanderreihung der von dem besondern abstrahirten Elemente gewonnen werden kann. So lange man also unter dem Zergliedern ein Zerlegen eines zusammengesetzten Ganzen oder nur des Zusammengesetzten überhaupt versteht, kann man von einem Zergliedern der Gedanken (das Denken geschieht eben in Begriffen, Urtheilen und Schlüssen — s. Denken) nur im bildlichen Sinne reden; im eigentlichen werden Gedanken nur durch Zusammensetzung, durch Verknüpfung derjenigen Elemente verständlich gemacht, welche durch das Zurückgehn auf die concreten Verhältnisse aus diesen abstrahirt worden sind. Kaum braucht dazu wohl noch bemerkt zu werden, daß, wo von Zergliederung eines Begriffes die Rede ist, der Schüler den Begriff schon früher wenigstens in einiger Vollkommenheit erlangt haben muß, nur daß er eben

nicht klar und vollständig genug sein wird, und daß die Zergliederung nur eine Auffrischung, Verstärkung und Ergänzung der einzelnen Merkmale sein solle und könne. Besitzt der Schüler blos leere Namen und Worte, so hilft alle Zergliederung nichts, sondern der Begriff muß ganz neu erworben werden, und dies kann, wie bei der wirklichen (sogenannten) Zergliederung, nur auf synthetischem Wege geschehn. Vergl. synthetisch. — Aus dieser allein richtigen Darstellung der Sache dürften sich nun leicht die vielen Irrthümer, Mißverständnisse und Unklarheiten heben lassen, die man fast in allen Lehrbüchern der Katechetik und Didactik über das Zergliedern der Begriffe und Gedanken findet. D—r.

Analytisch ist ein griechisches Wort und heißt: auflösend, zerlegend, zergliedernd; vergl. synthetisch. Es kommt in der Pädagogik so vielfach vor, daß es in eine Menge Artikel eingreift, die deshalb besonders nachgesehn werden müssen. Man vergleiche zunächst: Analysis, analysiren, analytische Lehrmethode und analytisches Urtheil. D—r.

Analytische Lehrmethode ist die Hauptlehrmethode, außer welcher es blos noch eine synthetische gibt. Unterscheidet man nämlich, wie man soll, Lehrmethode und Lehrform, und bezieht die Lehrmethode auf das bezweckte innere Geschehn beim Lehren, wozu das äußere Geschehn, die Lehrform, nur ein Mittel ist, so ergeben sich für den Begriff Lehrmethode in seiner engsten und strengsten Bedeutung nur die genannten zwei Arten. Denn es steht doch wohl fest, daß alles Lehren, welches der Natur des Lernens zuwiderläuft, nothwendig mißlingen müsse, und so wird sich die wahre Lehrmethode dadurch zu erkennen geben, daß sie sich als eine treue Gefährtin und Dienerin der Lernmethode erweist. Wer lernt, erwirbt aber nur Dreierlei: entweder äußere Fertigkeiten, oder bloße Vorstellungen (Wahrnehmungen) oder beurtheilte (mit Urtheilen begleitete) Vorstellungen, kurz: Urtheile. Die letztern allein heißen Kenntnisse im eigentlichen Sinne, die bloßen Vorstellungen oder Wahrnehmungen sind nur das Material dazu. Dieses Lernen kann nun natürlich nur auf zwei Wegen geschehen, weil alle Entwickelung der Seele, erfolge sie mittelst Erziehung oder Unterricht, nur dadurch möglich ist, daß entweder das von Außen in sie Eintretende mit dem Innern verbunden, oder aus dem so innerlich Entstandenen durch Umgestaltung Neues erzeugt wird, also durch Zusammenbildung und Auseinanderbildung (Synthesis und Analysis). Demgemäß werden die Fertigkeiten und bloßen Vorstellungen synthetisch gewonnen, d. h. das dort eingeübte, hier wahrgenommene Einzelne wird an das Einzelne für das Bewußtsein angereiht und so zu einem mehr oder weniger beliebigen Ganzen zusammengesetzt; die eigentlichen Kenntnisse dagegen entstehen durch Zerlegung dessen, was in einem zu beurtheilenden Gegenstande Zusammengesetztes enthalten ist (S. analytisches Urtheil und Analysis); folglich wird die an diese doppelte Lernmethode sich anschließende Lehrmethode auch nur eine doppelte: eine synthetische und eine analytische sein können. Die erstere als die Stoff liefernde muß in der Regel der letztern bei der Anwendung vorausgehn, wofern nicht das Leben das Denk- und Erkenntnißmaterial anderweit schon gegeben hat. Die letztere ist die Mutter aller Einsicht und Aufklärung, alles eigentlichen Verständnisses, und läßt das synthetische Verfahren nur insofern zuweilen noch nachfolgen, als die durch sie gewonnenen Erkenntnisse hinterdrein wieder systematisch zusammengestellt oder in ein System gebracht werden können und sollen. Mit dem Gesagten ist es keineswegs im Widerspruche, wenn man, wie Beneke thut, außer der analytischen und synthetischen Lehrmethode noch eine neubildende und eine verstärkende annimmt; denn es gibt allerdings, namentlich im Elementarunterrichte, Fälle, wo das Neubilden und Verstärken, nicht die Synthesis und Analysis, der nächste Zweck ist. Wird aber etwas so neu gebildet, daß die Elemente desselben erst jetzt gewonnen werden, so ist dies jederzeit ein bewußtloser Vorgang in der Seele; denn das Bewußtsein einer jeden Vorstellung entsteht erst durch die Ansammlung ihrer gleichen Grundbestandtheile zu Einem Gebilde (S. Bewußtsein). Mithin kann der Unterricht, der das Bewußtsein des Schülers doch nicht zu entbehren vermag, nur insofern ein neubildender sein, als er eine neue Synthesis der schon vorhandenen Elemente bewirkt, und somit kann man blos sagen, daß sich auf diese Weise nur dem Bewußtsein des Schülers als neu darstellt, was den Elementen nach und unbewußt schon in ihm lag. Völlig, auch den einfachsten Elementen nach neu, vermag der Unterricht so wenig zu bilden, daß von einer neubildenden Methode, die von der Synthesis und Analysis völlig verschieden wäre, kaum die Rede sein kann. Dasselbe gilt auch von der verstärkenden Methode. Sie ist nur die zum besondern Zweck der Verstärkung angewendete synthetische und analytische. Denn, wie unter den betreffenden Artikeln näher gezeigt werden wird, jede Synthesis und Analysis führt immer zugleich auch eine Verstärkung dessen herbei, was verbunden oder zerlegt wird, und auf der andern Seite findet fast keine Verstärkung statt, ohne daß dadurch zugleich eine neue Verbindung gestiftet würde. Wollen wir also der verstärkenden Methode einen besondern Platz verschaffen, so müssen wir zwei Classen von Unterrichtsfällen unterscheiden: solche, wo die Analysis oder Synthesis Hauptsache ist, die Verstärkung nur Nebensache, und solche, wo die Verstärkung überwiegt, die Analysis oder Synthesis zurücktritt. Was wird also durch die verstärkende Methode erzielt? Nur Sicherheit des schon Erworbenen, Fertigkeit des Thuns, überhaupt eine festere Ausbildung und ein vielfacheres Aufstreben des geistigen Besitzes. Das Genauere sehe man unter den Artikeln: neubildendes und verstärkendes Verfahren. Hier verweilen wir bei den Grundmethoden, und da steht fest: alle synthetische Lehrmethode kann nur theils Stoff geben zu Erkenntnissen, theils wiederholen und zusammenstellen, was vorher auf analytischem Wege als Erkenntniß gefunden worden ist. Entsteht so ein System von Kenntnissen, dem die allgemeinsten Wahrheiten an die Spitze gestellt sind, so folgt daraus doch nicht, daß es eine wissenschaftliche oder systematische Lehrmethode gebe, welche die Erkenntnisse von oben herab deducire oder entwickele, und der man die elementarische gegenüber stellen könne als eine solche, die analytisch (oder heuristisch) verfahre, indem sie mit dem Einzelnen, dem Besonderen beginne; denn die allgemeinsten Wahrheiten können im System auch als Resultat am Ende ihren Platz finden. Das ana-

lytische Lehrverfahren ist das eigentliche und einzige in der Natur des menschlichen Geistes begründete Verfahren, wo es sich um Gewinnung von Kenntnissen handelt; das systematische ist gar keine Lehrmethode, sondern setzt diese voraus. Es ist daher falsch, wenn man behauptet hat, jene angebliche wissenschaftliche oder systematische Lehrmethode eigne sich vorzüglich für Universitäten, wo man aus Axiomen, Definitionen, Prinzipien ꝛc., also aus dem Allgemeinen das Besondere ableiten oder hervorbilden könne und müsse. Sie eignet sich nirgends, diese bloße Darstellungs- oder Anordnungsmethode, wo sie die Dienste der zu Kenntnissen führenden Lehrmethode thun soll. Das Allgemeine kann wohl aus dem Besondern hergeleitet oder hervorgebildet werden, nie aber umgekehrt das Besondre aus dem Allgemeinen. Wo man gleichwohl so Etwas zu thun sich einbildet, ists eben nur eine Einbildung; man schiebt das Einzelne in unbewußter Reprodution dem Allgemeinen unter und vergißt, daß man dies nur insofern vermag, als man dasselbe schon früher auf anderem Wege gewonnen hat. Den allgemeinen Satz: alle Planeten sind bewegliche und an sich dunkle Himmelskörper — konnte man nicht eher als wirkliche Erkenntniß besitzen, als bis man die besonderen Sätze: der Merkur ist ein dunkler und beweglicher Himmelskörper, also ein Planet — die Venus ist ein dunkler ꝛc. — der Mars ist ꝛc. also ein Planet ꝛc. — als ausgemachte Wahrheiten erworben hatte; und wenn man jetzt gleichwohl den allgemeinen Satz vor dem besondern vorausschicken kann, so ist dies nur eine sprachliche Voranstellung, nicht eine intellectuelle oder begriffene, denn das Begreifen stellt sich erst ein, wenn das Erkennen des Besondern gegeben ist. Eben so verhält sichs mit den Sätzen: jede Tugend trägt ihren Lohn in sich selbst — alle Leiden sind Erziehungsmittel in der Hand Gottes ꝛc. Sollen sie für den Schüler mehr sein, als ein bloßes Innehaben grammatischer Wortverbindungen, so können sie lediglich aus den besondern, ihnen zum Grunde liegenden Erfahrungen abgezogen und durch diese verstanden werden. Da nun alles unser Denken, wie es hauptsächlich ein Urtheilen ist, auch in Urtheilen ausgesprochen; da ferner in jedem Urtheile (S. diesen Art.) das Subject durch das Prädicat blos zerlegt (analysirt) wird: so muß alles Erlernen von Kenntnissen ein analytischer Act und demnach alle Lehrmethode, die auf Kenntnisse ausgeht, trage sie übrigens ein wissenschaftliches oder elementarisches Gepräge, eine analytische sein. Es gibt daher keinen Gegensatz zwischen der wissenschaftlichen und elementarischen Lehrmethode, wahr ist blos, daß die wissenschaftlich gehandhabte Methode aufhört, Lehrmethode zu sein, so bald sie das Gelernte synthetisch verbindet und so zum Zweck der leichtern Uebersicht, des leichtern Behaltens blos ordnet. — Auch was man heuristische Methode genannt hat, ist blos die analytische (S. heuristisch), und eben so ist es nur eine andere Benennung derselben, wenn man von einer katechetischen, sokratischen, schleiermacherschen ꝛc. redet, bei welchen letzteren höchstens noch die Lehrform und der Lehrton (S. diesen Art.) eine Verschiedenheit begründet. Darüber, daß die analytische Lehrweise theils reell, theils logisch analysirend zu Kenntnissen führt, sehe man Reell, Logisch und Analysiren, sowie zum gründlichen Verständniß des hier Gegebenen noch die Artikel: Methode, Lehrmethode und Synthetisch zu vergleichen sind. Treffliche, wenn auch blos summarische Belehrungen über das Wesen der Lehrmethode findet man in Beneke's Erziehungs- und Unterrichtslehre II. Thl. S. 239 u. ff.

D — r.

Analytisches Urtheil. Bekanntlich reden die meisten Lehrbücher der Logik auch von synthetischen Urtheilen. Diese gibt es aber nicht, wenn man unter Urtheilen versteht, was der Ausdruck sein will und soll, nämlich einen von der urtheilenden Person selbst vollzogenen Act, und zwar einen einfachen, wie z. B. in dem Urtheil: dieser Rabe ist schwarz. Hier ist im Prädicate nur besonders hervorgehoben, was schon im Subjecte liegt; das Subject ist für das Bewußtsein zerlegt in zwei ursprünglich verbundene Vorstellungen, in Rabe und schwarz, und dieses Analysiren eben ist es, was das Wesen des einfachen Urtheiles ausmacht.

Durch dieses Urtheilen kann nie eine Zusammensetzung entstehn, d. h. nie etwas Neues durch das Prädicat zum Subjecte kommen; blos was im Subjecte enthalten ist, kann der Urtheilende im Prädicate aussagen; und wo man ein Prädicat findet, das nicht auf den Inhalt, sondern auf den Umfang des Subjectes sich bezieht, z. B. der Sperling ist ein Vogel (gehört zu den Vögeln), roth ist eine Farbe (gehört zu den Farben), da ist das Urtheil schon kein einfaches mehr, sondern ein mehr oder weniger zusammengesetzter Denkact, der sich aber auf einfache Urtheile mittelst Ergänzungen zurückführen läßt. Dabei muß man nur nicht, wie dies leider bisher fast durchgängig geschehen ist, außer Acht lassen, daß der zusammengesetzte Denkact beim ersten Anblick wie ein einfacher aussehen kann, weil ihn die Sprache häufig in Form eines einfachen Satzes ausdrückt, so wie umgekehrt ein einfacher Denkact durch den Sprachausdruck wie ein zusammengesetzter erscheinen kann. Beispiele hierzu sind außer den eben angeführten: alle Bäume sind Gewächse — (enthält mehre versteckte Urtheile, ist also ein zusammengesetzter Denkact); das Glas, wenn es gerieben wird, entwickelt Electricität — (ist ein einfacher Denkact oder ein einfaches Urtheil, denn es ist nur der breitere Ausdruck für: das geriebene Glas entwickelt Electricität — man sehe hierüber Beneke's Logik); kurz: das einfache Urtheil liegt allem Denken eben so zum Grunde, wie der verschlungensten Harmonie der einfache Accord, und bleibt überall ein blos analytischer Act. Es beruht daher auf einem Mißverständniß, wenn man die Synthesis, die allerdings auch in den Urtheilen vorkommt, durch das Urtheilen als solches entstanden wähnt. Man hat nämlich Zweierlei übersehen. Erstlich ist es natürlich, daß das Urtheil eine gewisse Zusammensetzung, einen vermehrten Denkstoff für uns enthalten müsse, wenn wir es nicht selbst vollziehen, sondern als Fertiges von Andern überkommen, z. B. dein Bruder ist krank. Hier bietet uns das Prädicat freilich etwas Neues dar, was wir aus der Zergliederung der Subjectvorstellung durch bloßes Denken nicht gefunden haben würden; es ist jedoch offenbar, daß Diejenigen, die uns das Urtheil überliefern, es nur auf analytischem Wege gebildet haben können; sie sagten nur aus, was im Subjecte für ihre Wahrnehmung gegeben war; sie zerlegten oder analysirten das Subject. Zweitens muß allerdings eine Synthesis voraus-

gehen, wo eine Analyse Statt finden soll, denn von einer unzusammengesetzten Vorstellung läßt sich gar Nichts eigentlich aussagen, weil sie Nichts in sich (keine Bestandtheile) enthält, wie z. B. von dem Begriff: Etwas, Ding, so wie von allen einfachen Qualitäten, z. B. weiß, roth u. s. w. Wem verdanken wir aber das Vorhandensein dieser Synthesis? Nicht dem Urtheilen, sondern dem Wahrnehmen, das dem Urtheilen vorausgehen muß, denn über Nichtwahrgenommenes läßt sich nicht urtheilen. Die Synthesis liegt also hier in der Erfahrung, mithin vor dem Urtheilsacte, und so steht fest: das Urtheilen an und für sich ist nie ein synthetischer, sondern stets ein analytischer Vorgang. Noch einleuchtender wird diese Wahrheit, wenn man die Gegenstände und den Zweck des Urtheilens ins Auge faßt. Jeder wahrgenommene Gegenstand, gehöre er der innern oder der äußern Erfahrung an (s. Erfahrung), ist ein zusammengesetzter, und der Zweck, warum man ihn der Beurtheilung unterwirft, ist doch nicht, ihn für das Bewußtsein zu verdunkeln, sondern vielmehr aufzuhellen, ihn vollkommen zu begreifen. Wie sollte dies aber möglich sein, wenn man seine Zusammengesetztheit vermehrte, da keinem Menschengeiste die Mannigfaltigkeit klarer erscheint, als die Einfachheit, im Gegentheil die Dunkelheit und Verworrenheit überall wächst, wo die Einfachheit abnimmt. Zeigt sich ein Gegenstand lichtvoller, wenn man ihn mit verschiedenartigen andern zusammenhält, so ist dies doch nur da der Fall, wo das Verschiedene vorher auch schon klar aufgefaßt war; verworrenes Licht macht das unklar Erkannte nirgends deutlicher. Etwas Anderes ist es, wo das Zusammengesetzte aus lauter gleichen Elementen besteht. Hier ist nur eine gesteigerte Einfachheit, die überall in der ganzen Natur, wo nicht krankhafte Zustände obwalten, in der Richtung zum Vollkommnern liegt; und besäße daher der menschliche Geist Vorstellungen, die aus solchen gleichen einfachen Bestandtheilen zusammengesetzt wären, so müßte das schwache Bewußtsein, das jedem einzelnen Bestandtheile inwohnte, mit der zunehmenden Verknüpfung derselben in ein immer volleres Gesammtbewußtsein zusammenfließen, welches dann, in Verbindung mit einer gleichartigen, aber wegen ihrer Einfachheit schwächer bewußten Vorstellung gebracht, dieser eine Bewußtseinsfülle mittheilen müßte, die sie an und für sich nie haben würde. Und solche Vorstellungen besitzt der menschliche Geist; wir nennen sie Begriffe (s. d. Art.); das klarere Verstehen eines beurtheilten Gegenstandes wird eben dadurch bewirkt, daß im Urtheil jedes Prädicat ein solcher Begriff ist, der nach dem Gesetz der Anziehung des Gleichartigen (s. Combinationsproceß) zu derjenigen Theilvorstellung (Merkmal) des zusammengesetzten Subjects hinfließt, welche eben jetzt durch das Prädicat aufgeklärt werden soll. Erscheint aber sonach das Urtheil nicht gerade als ein recht synthetischer Act? Wenn man will, allerdings; aber diese reelle Synthesis des Gleichartigen ist in ihrer logischen Wirkung doch eine Analysis: eine Zerlegung des verschiedenartig Zusammengesetzten in zwei gesonderte Vorstellungen: ein Subject und Prädicat; und da wir hier das Urtheil nicht aus dem reellen, sondern aus dem logischen Standpuncte betrachten, so bleibt die Behauptung unerschüttert: jene reelle Synthesis ist zugleich logisch eine Analysis, der Denkact als solcher stets ein analytischer (s. Begriff und Abstractionsproceß). Wäre das Denken in seinem Erfolge eine das Ungleichartige zusammensetzende Thätigkeit, so würden wir unstreitig besser thun, gar nicht zu denken, denn wir würden die Gegenstände der Erfahrung durch die vermehrte Zusammensetzung nur unerkennbarer für uns machen. Auch zeigt die Beobachtung an kleinen Kindern und ungebildeten Erwachsenen unbestreitbar, daß der menschliche Geist sich in der Welt zurecht findet, ehe er vollkommen denken gelernt hat, ja oft besser zurecht findet, als diejenigen, deren Denken mit der Erfahrung (der Wirklichkeit) in Widerspruch gerathen ist. Der Aberglaube aller Art kann dies bestätigen. Und wie sollten die Thiere zurecht kommen, wenn nicht die Anschauungen schon enthielten, was der Mensch im Urtheile nur zerlegt besitzt? Der Instinct allein leitet sie hier nicht sicher, wie man an blinden und tauben Thieren beobachten kann. Ein neuer Grund also, warum das Denken (= Urtheilen, denn alles Denken ist wesentlich ein Urtheilen, auch wo wir schließen ꝛc.) nicht ein synthetischer Act sein könne, der uns unter die Einsicht der Thiere hinabstellen würde. Wer den Subjecten solche Prädicate beilegt, die in ihnen nicht gegeben sind, also falsch urtheilt, der allerdings urtheilt synthetisch, aber mit welchem Vortheil? Uebrigens mag noch ausdrücklich bemerkt sein, daß, genau genommen, einfache analytische Urtheile als rein einfache nur von Solchen gebildet werden können, die der Sprache nicht fähig sind, also von ganz kleinen Kindern und von Taubstummen. Wer mittelst der Sprache denkt, dessen Urtheile können noch so einfach sein, er wird immer ein zweifaches Urtheilen vollziehen: das einfache und das begleitende sprachliche. Jedes Wort nämlich bezeichnet nur einen Begriff, ist stets ein Ausdruck für eine Gattung von Dingen, Erfolgen, Beziehungen ꝛc. (das Wort Baum muß für alle Bäume ausreichen, das Wort Haus für alle Häuser, das Wort Obstbaum für alle Obstbäume, der Ausdruck steinernes Haus für alle steinerne Häuser ꝛc. wie der Ausdruck sehen alle Functionen des Gesichtssinnes bezeichnen muß, obgleich jedes Besondere einen besondern, für seine Eigenthümlichkeit ganz passenden Ausdruck verlangen würde; ja selbst die Eigennamen sind hiervon nicht ausgenommen), und sobald wir also ein Wort wählen für einen einzelnen Gegenstand, haben wir eben schon hiermit ein Urtheil gebildet. Ich muß erst urtheilen: dieses Ding hier heißt Baum, seine Thätigkeit heißt blühen, ehe ich das Urtheil in Worten aussprechen kann: dieser Baum blüht; und so in allen Fällen. Nur durch ein Urtheil kann bestimmt werden, ob ich z. B. sagen will: der Lehrer unterrichtet den Schüler, oder: der Lehrer wird vom Schüler unterrichtet, und so fort. Auf der andern Seite dagegen ist eben so wahr, daß, obschon jedes Urtheil von einem sprachlichen Urtheil begleitet und so in einem Satze ausgesprochen wird, doch nicht jeder Satz ein logisches Urtheil enthält. Dies ist der Fall bei Fragen, Bitten, Befehlen ꝛc., kurz da, wo man blos eine innere Bewegung ausdrücken will. Das wirkliche Urtheil ist immer entweder wahr oder falsch; diese bloßen Sätze dagegen kann man weder wahr noch falsch nennen, denn sie entscheiden über das Fürwahrhalten nichts, haben gar nicht den Zweck, eine Ueberzeugung zu vermitteln,

— Das Genauere und Ausführlichere über diese ganze Materie kann indeß hier nicht gegeben, sondern muß der Logik überlassen werden; nur Schade, daß wir bis jetzt nur eine einzige Denklehre besitzen, die hierin das Richtige aufstellt, nämlich das „Lehrbuch der Logik als Kunstlehre des Denkens," von Dr. Fr. Ed. Beneke, außerordentlichem Professor an der Universität zu Berlin. Berlin, Posen und Bromberg, Druck und Verlag von Ernst Siegfr. Mittler. 1832.

Diese Darstellung des Wesens des Urtheiles ist von Bedeutung, weil aus ihr mehre sehr wichtige, theils logische, theils didactische Folgerungen hervorgehen. Was zunächst die logischen betrifft, so leuchtet ein, daß durch alles Denken kein neuer Inhalt des Vorstellens gewonnen, sondern nur Dasjenige klarer bewußt gemacht werden könne, was schon die (äußern oder innern) Wahrnehmungen in sich enthalten. Es heißt daher die Natur des Denkens gänzlich verkennen, wenn man in unsern Tagen so häufig aus der bloßen Denkthätigkeit, die noch dazu bei Vielen nichts weiter, als ein Spielen mit Worten ist, über die Existenz und Natur des Gedachten gewiß werden will. Weil ich im Denken ein Prädicat passend auf ein Subject beziehe, daraus folgt doch nimmermehr, daß nun auch das Gedachte außer mir wirklich existire. Eben so springt ferner wohl von selbst in die Augen, daß der Nutzen des Denkens nur so weit reichen könne, als die Grundlage desselben: die wirklichen innern und äußern Wahrnehmungen, d. i. das Gebiet der Erfahrung reicht (s. Grundlage des Denkens). Wer diese Grundlage überschreitet, geräth mit seinem Denken in das Land der Träume. Ueber übersinnliche, der Erfahrung unzugängliche Dinge können wir daher nur insofern denken, als wir sie durch den Glauben erfassen, und diesen Glauben auf anderweite Erfahrungen zu bauen berechtiget sind, wie dies mit dem religiösen Glauben der Fall ist. Somit gelangen wir zu dem höchst wichtigen Satze: der vollwichtigste Reichthum eines gebildeten Menschengeistes sind die aus unverfälschter Erfahrung geschöpften innern und äußern Wahrnehmungen oder Anschauungen, kurz: das aus innerer und äußerer Erfahrung Gewonnene, oder noch kürzer: die Erfahrung. Woher werden wir demnach, bei Lichte besehen, alle Wahrheit (alle wahren Urtheile) haben, da das Denken nur zergliedern kann, was die Erfahrung gibt? Aus den wahrgenommenen Dingen stammt sie, deren Gesammtheit wir eben Erfahrung nennen, seien sie sinnliche oder geistige; so wie wir die Dinge nicht schaffen können, so können wir auch keine Wahrheit machen; wir können sie nur durch richtiges Urtheilen über richtig beobachtete Dinge auffinden, und so haben wir in Gott den Schöpfer aller Dinge, zugleich den Schöpfer der Wahrheit zu verehren. Nur Irrthümer macht der Mensch, indem er den Dingen Prädicate beilegt, die ihnen fremd sind. Man lasse uns die Denkkraft, nehme aber alle innere und äußere Erfahrung hinweg, und alles Denken ist vernichtet; man stelle sich dagegen Gott von aller Erfahrung entblößt vor, und sein Denken ist um kein Jota ärmer. Daß man das menschliche Denken häufig als eine selbstständige Quelle der Erkenntnisse neben und außer der Erfahrung ansieht, kommt wohl nur daher, daß es sich zufolge des Combinationsgesetzes, welches in der Seele waltet (s. Combinationsgesetz, auch Ausgleichungsproceß), allem Wahrgenommenen sogleich von selbst anschließt, wodurch der menschliche Geist gleichsam zu einem Fruchtboden wird, auf welchem der Saame, das Erfahrene, eben so in veränderter Gestalt emporsproßt, wie dies in dem Ackerlande der Fall ist, ohne daß doch die zum Grunde liegenden Elemente verändert worden wären.

Was folgt nun aber für die Didactik oder Unterrichtswissenschaft aus jenem Wesen des Urtheils? Offenbar der wichtige Satz, daß die erste und eigentlich einzige Nahrung, die man der Denkkraft (s. d. Art.) bieten kann, die äußern und innern Wahrnehmungen, die Gegenstände der Erfahrung sind. Wo das Denken gelingen soll, muß vorher das Wahrnehmen gelungen sein. Alle logische Anweisung, alle methodische Künstelei baut in die Luft, wenn sie dies übersieht und sich, wie dies früher so vielfach geschah, mit abstracten Sätzen und Wahrheiten herumschlägt, die der Geist sich von selbst bilden sollte und bilden wird, wenn man ihm nur die Materialien dazu gibt. Aus den allgemeinen Begriffen, die wir uns von dem Innern der Erde machen, gewannen wir zeither keine Kenntnisse, die wir als der Wirklichkeit da unten entsprechend ansehen dürften; wir werden aber die inhaltvollsten und bewährtesten allgemeinen Sätze und Urtheile gewinnen, wenn wir nur erst (angenommen, daß dies künftig einmal gelingen sollte) zu Anschauungen über die dortigen Vorgänge gelangt sein werden. Ohne Denken findet sich wohl das Thier, aber nicht der Mensch vollkommen zurecht; und wenn man dies allgemein zugesteht, wenn man hieraus die Pflicht ableitet, die Jugend möglichst im Denken zu üben, sollten sich da die Unterrichtsmethoden nicht der strengsten Naturgemäßheit befleißigen, da man sonst ewig ins Faß der Danaiden schöpft? Wie viel aber hier noch zu vervollkommnen übrig bleibt, werden die einzelnen Artikel über die verschiedenen Methoden darthun; an diesem Orte ist unsre Absicht erreicht, wenn das Erörterte die Einsicht begründet hat, daß nur Zweierlei für die intellectuelle Bildung geschehen kann: eine Wahrnehmung an die andere anreihen (synthetisiren) und die einzelnen Wahrnehmungen nach ihrem Inhalte zum klaren Bewußtsein bringen (analysiren, s. d. Art.). Man vergleiche noch abstract und Abstractionsproceß. D—r.

Anderweite Erklärung der Begriffe: analytisch und synthetisch. Dr. Diesterweg legt in den „Rhein. Blättern" (des 20sten Bds. der neuen Folge 1. Hft. 1839) bei Gelegenheit eines von Gabriel mitgetheilten Aufsatzes; „Anleitung zu analytischer Auflösung von Rechenaufgaben" folgende Ansicht über die Begriffe analytisch und synthetisch vor.

Zunächst richten wir unsere Aufmerksamkeit auf Vorstellungen oder Begriffe, Urtheile oder Gedanken u. s. w., die von einander abhängig sind, durcheinander erkannt werden, sich auseinander entwickeln. Ihre Gliederung, Aneinanderreihung, Ableitung, Auffindung oder, wie man sagen will, kann nur in zweifacher Weise geschehen: entweder fängt man mit den Gründen, Prämissen, Bedingungen, dem Vorliegenden, Bekannten, Gegebenen an und schreitet zu dem dadurch Begründeten, den Folgen, dem Bedingten, dem Unbekannten, dem Gesuchten fort, oder man macht es umgekehrt. Jenes geschieht, nach dem gewöhnlichen Aus-

druck, auf dem progressiven oder fortschreitenden, dieses auf dem regressiven oder zurückschreitenden Wege — auch progressive und regressive Methode genannt. Was es heißen will, vom Unbekannten und Gesuchten zum Bekannten übergehen, und daß damit nicht gedacht wird, dieses aus jenem entwickeln zu wollen — was baarer Unsinn wäre, da das Unbekannte nur aus dem Bekannten gefunden werden kann — wird aus dem Folgenden erhellen.

Gesetzt, es seien mehrere Vorstellungen (Begriffe, Gedanken, Urtheile, Sätze, das ist hier Alles dasselbe) a, b, c bekannt; ich vergleiche sie mit einander, entwickle ihren Inhalt, betrachte, was aus ihnen folgt, was zugleich, wenn auch nicht immer mitgedacht, aber doch mit ihnen gesetzt ist, und finde die neue Vorstellung d, oder mehrere, d, e, f u. s. w., und aus diesen wieder andere u. s. w., die ich an die vorhergehenden anreihe, aus ihnen entwickle, aus ihnen folgere, von ihnen ableite durch Schlüsse, so verfahre ich progressiv. Anders kann es, wie unmittelbar klar ist, gar nicht geschehen. Aus den Gründen werden die Folgen abgeleitet. Damit wird nun nicht gesagt, daß die Gründe auch immer zuerst erkannt werden; sehr häufig findet das Gegentheil statt, man erkennt zuerst eine abgeleitete Wahrheit und sucht zu derselben die Gründe. Man steigt dann von den Folgen zu den Gründen auf, umgekehrt von den Gründen zu den Folgen hinab. Das eine ist das Umgekehrte des Andern. Da man in einem wissenschaftlichen Gange das Bedingende dem Bedingten, das Allgemeine dem Besonderen vorausschickt und die Sätze so aneinander reiht, wie sie auseinander folgen, so hat man diesen Gang den progressiven genannt; regressiv ist das Gegentheil nur in Bezug auf den progressiven Gang. (An die Art der psychologischen Entwickelung des Kindes muß man dabei nicht denken.)

Gesetzt nun, ich weiß nicht, in welcher Weise die Wahrheit Z aus den Wahrheiten a, b, c u. s. w. folgt, so kann ein doppeltes Verfahren eintreten: entweder versuche ich, aus a, b, c die Mittelglieder d, e, f u. s. w. zu entwickeln, bis Z folgt; oder ich überlege, was durch Z vorausgesetzt wird, woraus Z folgen würde, y, x, w, v u. s. w., bis ich bei c, b, a anlange. In jenem Falle ist mein Verfahren progressiv, in diesem regressiv gewesen. Diese Benennungen beziehen sich auf das Aeußere.

Richten wir nun unsre Aufmerksamkeit auf das Innere, auf das, was bei diesen Processen mit den Vorstellungen geschieht, so finden wir: progressiv beziehen wir nicht nur die Vorstellungen auf einander, sondern wir setzen sie zusammen (man muß dabei nur nicht an arithmetische Combination, Auffummirung denken), wir bilden Vorstellungen, die als zusammengesetztere angesehen werden können; regressiv dagegen suchen wir die Elemente, welche die Folgerung bedingen, wir lösen auf. Darum heißt jene Methode auch die zusammensetzende oder synthetische, diese die auflösende oder analytische.

Aeußerlich: progressiv und regressiv;*) innerlich: synthetisch und analytisch.

Durch das synthetische Verfahren werden die einfacheren Wahrheiten, die Bedingungen an die Spitze gestellt, die dadurch bedingten, die zusammengesetzteren folgen; es entsteht der wissenschaftliche Zusammenhang, die geregelte Anordnung, das System, z. B. das Euclidische. Zwar läßt sich auch denken, daß man mit dem Letzten eines Systems anfangen und die ganze Reihe der Sätze rückwärts verfolgen und mit dem Ersten endigen könne; aber dazu würde eine Energie des Denkvermögens gehören, wie es wohl nie einem Sterblichen eigen gewesen. Analytisch verfahren wir daher nur in einzelnen Fällen, um das synthetische Verfahren zu finden. Der analytische Gang ist der planmäßig oder methodisch erfindende, der heuristische. Hat man erkannt wie ein Gesuchtes mit dem Gegebenen zusammenhängt, das Bedingte aus den Bedingungen abgeleitet werden kann: so verfährt man synthetisch. Die Analysis dient folglich dazu, um die Synthesis zu finden. Jene geht dieser nicht immer voraus; in vielen Fällen erkennt man sogleich die Abhängigkeit des Gesuchten von dem Gegebenen und die Art des Verfahrens, wodurch jenes aus diesem entwickelt wird, wie in den gewöhnlichen Rechenaufgaben, in welchem Falle das analytische Verfahren als gesucht und künstlich erscheinen würde. Der Schüler verfährt dabei, wenn auch nicht immer mit dem hellesten Bewußtsein, sondern oft instinctiv, richtig. Wenn aber die Art der Abhängigkeit und der Entwickelung des Gesuchten aus dem Gegebenen nicht unmittelbar klar ist, oder das Verfahren zum hellesten Bewußtsein erhoben werden soll, so muß man analytisch verfahren. Kenner der Geometrie wissen, daß das synthetische Vormachen, das Mittheilen oder Geben nichts taugt, indem der Schüler dadurch, wenigstens in vielen Fällen, mit verbundenen Augen zum Ziele geführt wird.

Das analytische Verfahren klärt über Alles auf; je zusammengesetzter eine Aufgabe ist, desto nothwendiger ist es; aber es setzt dann auch eine geübte Kraft voraus. Darum gehört es im Allgemeinen nicht für den Standpunct der Anfänger; es ist für Geübtere. Es ermittelt den kürzesten Weg und bewahrt vor allem Herumtappen und Probiren. —

Das analytische Verfahren gleicht der Erforschung eines Stromes von der Mündung aufwärts zu den Nebenflüssen in die Neben- und Seitenthäler bis zu den Bächen und deren Quellen hinauf; gleich der Untersuchung eines Domes von der Spitze des Thurmes bis zum untersten Grunde; das synthetische Verfahren beginnt mit den Quellen, läßt aus ihnen die Bäche entspringen, vereinigt sie zu Flüssen, diese zu Strömen es legt zuerst das Fundament, setzt den untersten Stock darauf u. s. w. bis zur Spitze.

Weil beim synthetischen Verfahren, neben dem Prozeß des Zusammensetzens der Vorstellungen, Begriffe und Urtheile, der Fortschritt vom Gegebenen zum Gesuchten geschieht; so hat man auch oft, wo dieses Letztere allein vorkam, von synthetischem Verfahren gesprochen. So hat auch der „Wegweiser" (II. Thl. S. 200) einmal das Wort genommen, wenn er sagt, daß die Kopfalgebra die Aufgaben synthetisch löse. Besser

*) Hierbei macht D. die Bemerkung: „Obgleich mir nicht unbekannt, daß das progressive Verfahren nicht immer synthetischer, d. h. zusammensetzender Art ist, und umgekehrt: so halte ich es doch hier, wo es auf eine kurze Erläuterung abgesehen ist, für besser, beide als mit einander verbunden zu betrachten, wie es in den meisten Fällen auch wirklich der Fall ist."

aber ist es, das Wort synthetisch auf das zusammensetzende, analytisch auf das auflösende Verfahren zu beschränken. Wo aber das Eine oder das Andere vorkommt, gleichviel in welchen Gebieten, in rationellen oder empirischen, da ist ihr Gebrauch an der rechten Stelle; sie auf das mathematische Terrain allein beschränken zu wollen, wäre nicht nur gegen allen Sprachgebrauch, sondern auch gegen ihren eigentlichen Inhalt. Aus diesem Grunde rechnen die Methodiker

1) in der Sprache den Fortschritt vom Satze zum Wort und zum Laut;

2) in der Schreibkunst die Zerlegung der Buchstaben in Grund- und Haarstriche;

3) im Leseunterrichte die Zergliederung eines Lesestücks in einzelne Gedanken;

4) in der Geschichte den Kapp'schen Vorschlag von der Gegenwart in die verflossenen Jahrhunderte hinauf;

5) in der Geographie den Uebergang vom Globus zu den Theilen der Erdoberfläche;

6) in der Chemie die Zerlegung eines Körpers in seine näheren und entfernteren Bestandtheile;

7) in der Technologie die Zurückführung eines Kunstproducts z. B. des Alauns auf das Alaunerz;

8) in der Logik nicht nur die Zerlegung des Inhalts eines Begriffes, sondern auch die Bestimmung des Umfanges desselben,

u. s. w. zur analytischen Methode, und sie sprechen von analytischen Urtheilen, analytischen Katechesen, analytischen Processen u. s. w. und von ihren Gegentheilen, von der entgegengesetzten, synthetischen Methode. Alles aus guten Gründen. Es erhellet zugleich daraus, ob es richtig sei, was neulich behauptet worden, daß man die Worte analytisch und synthetisch „anders in der Logik, anders in der Methodik gebrauche," daß „Analysis diejenige Auflösung, durch die eine Frage oder sonst eine Schwierigkeit gelöset", daß „in der Arithmetik der Vortrag analytisch sei, wenn die ganze Gedankenreihe, aus der eine Regel herfließt, gehörig entwickelt werde," daß „beim algebraischen Kopfrechnen eine Synthesis nur in dem Fall statt finde, wenn man aus einem besonderen Falle ein allgemeines Verfahren herleite, dieses Verfahren als eine Regel in bestimmten Worten ausspreche, und die Regel dann kurz und bündig beweise," daß „Analysis und Synthesis nicht auf Gegenstände anwendbar seien, welche überwiegend auf Erfahrung und Ueberlieferung beruhen." (???) Um nur der Begriffe und Urtheile zu gedenken, so kann erstlich ein Begriff entweder durch Zusammenfügung seiner Merkmale gebildet werden, oder er ist unmittelbar gegeben und er wird in seine Merkmale zerlegt. Im ersten Falle heißt er ein synthetischer, im zweiten ein analytischer Begriff. Sage ich von einem Begriffe ein Merkmal aus, das schon mit ihm gedacht wird, folglich durch Zergliederung seines Inhaltes gefunden worden ist, so heißt das Urtheil ein analytisches; füge ich ihm dagegen ein neues, durch Schluß aus ihm entwickeltes Merkmal bei, so heißt das Urtheil ein synthetisches, weil neue Vorstellungen mit einander verknüpft werden. In jenem Falle war also das Verfahren auflösend, in diesem ist es verbindend, und es rechtfertigt sich dadurch der Gebrauch der Ausdrücke.

Wollten wir endlich noch sagen, ob die Lösung algebraischer Aufgaben zur analytischen oder synthetischen Methode gehöre, so würden wir Folgendes zu unterscheiden haben. Wird eine algebraische Aufgabe durch Gleichung gelöset, indem man mit x anfängt, dieses wie eine bekannte Größe behandelt, Operationen, die an ihm vorgenommen werden, bezeichnet, bis man eine Gleichung herausbringt, und von da aus durch ihre Auflösung endlich die Größe findet, welche x gleich ist: so könnte man, wenn man das Moment: zusammensetzend, nur bis zur Bildung der Gleichung festhält, das Verfahren synthetisch nennen. Weil aber von da an die sogenannte Auflösung der Gleichung durch Zerlegung geschieht, was die Hauptsache bleibt, indem dadurch die unbekannte Größe gefunden wird, so rechnet man die Algebra zur Analysis.

Löset man die algebraische Aufgabe:

„Ich denke mir eine Zahl, multiplicire sie mit 5, dividire das Product durch 10, ziehe vom Quotienten 30 ab, theile den Rest durch 2 und erhalte den Quotienten 10, welche Zahl habe ich gedacht?

so:

„10 ist die Hälfte eines Products, dieses also $2 \times 10 = 20$. 20 ist ein Rest, nachdem 30 von einer Zahl abgezogen worden; diese ist also $30 + 20 = 50$. 50 ist mit 10 zu multipliciren, gibt 500; diese durch 5 zu dividieren, gibt 100, welches die gesuchte Zahl ist:" —

so könnte man zwar einseitig festhaltend das Moment: vom Bekannten zum Unbekannten, das Verfahren synthetisch nennen; aber leicht würde dadurch Verwirrung des Sprachgebrauchs entstehen. Man halte darum auch hier, wie überall, die Synthesis als Zusammensetzung oder Verknüpfung, die Analysis als Zerlegung oder Auflösung fest, und nenne die Lösungsweise algebraischer Aufgaben durch Verstandesschlüsse auch Analysis. Denn wie der, welcher Aufgaben, wie die vorstehende, gibt, zusammensetzend operirt, so verfährt der, welcher sie löset, auflösend, folglich analytisch.

Endlich werde noch zweierlei bemerkt:

Zu einer vollkommenem Kenntniß, folglich vollkommenen Methode und vollkommenen Unterricht gehört die Verbindung des synthetischen und analytischen Verfahrens. Hat man einen Gegenstand oder einen Theil desselben, gemäß seiner Natur und berücksichtigend den Standpunct des Schülers, synthetisch behandelt, so stellt man die Wiederholung analytisch an und umgekehrt.

Zweitens: das analytische Verfahren in der Mathematik ist das eigentlich heuristische. (Genetisch-entwickelte Begriffe werden synthetisch gewonnen). Das Wesen des Heuristischen besteht aber nicht, wie gleichfalls neulich behauptet worden, darin, daß es eine Lehrform, nämlich die Lehrform der Selbstbeschäftigung sei, und darum neben die Lehrformen dialogisch, katechetisch, erotematisch zu rangiren sei; das wäre etwas rein Aeußerliches. Das Heuristische besteht seinem eigentlichen Wesen nach in einer Gliederung des Lehrstoffes nach bestimmtem Gedankengange, der das Gesuchte auf das Gegebene zurückführt. Die Gabriel'sche Behandlung der Rechenaufgaben ist darum wahrhaft heuristisch.

Analysis (im Mathemat.). Das Wort Analysis, welches aus dem Griechischen kommt und eigentlich Auflösung bedeutet, hat in der Mathematik zwei Hauptbedeutungen, indem es sowohl eine der bei man-

thematischen Untersuchungen üblichen Methoden, als auch einen Theil der reinen Mathematik bezeichnet.

In der ersten Bedeutung hat man die Analysis der Neuen und die Analysis der Alten zu unterscheiden; jene bedient sich bei Auflösung aller Aufgaben, sie mögen nun dem Gebiete der Arithmetik oder der Geometrie angehören, der allgemeinen Arithmetik und drückt den Zusammenhang zwischen den gegebenen und gesuchten Größen durch Gleichungen aus; diese bezieht sich nur auf die Geometrie und wird daher auch geometrische Analysis genannt, bedient sich aber zur Auflösung geometrischer Aufgaben auch rein geometrischer Hilfsmittel. Die Analysis oder analytische Methode ist aber der Synthesis oder synthetischen Methode entgegengesetzt, indem beide einen ganz entgegengesetzten Gang befolgen; die letztere geht, was das allerdings Natürlichste scheint, von dem Bekannten, Gegebenen aus und geht von Diesem durch Schlüsse bis zu dem Unbekannten, Gesuchten fort; die erstere verfährt gerade umgekehrt. Man kann die Analysis im Sinne der Alten, theils auf Lehrsätze, die man prüfen, theils auf Aufgaben, die man auflösen will, anwenden. Jenes kommt nur selten vor, vorzüglich wenn man die Richtigkeit eines ohne Beweis hingestellten Lehrsatzes prüfen will; man zieht dann aus demselben, indem man ihn vorläufig als richtig oder erwiesen ansieht, eine Folgerung nach der andern, bis man auf eine solche kommt, die entweder offenbar richtig oder offenbar falsch ist: im ersten Falle ist auch der aufgestellte Satz richtig, im letztern aber ist er falsch. Um eine geometrische Aufgabe durch Analysis aufzulösen, nimmt man im Allgemeinen das Gesuchte als bekannt an und sucht es durch successive Schlüsse, auf etwas das auf einem wirklich bekannten Wege gefunden werden kann, zurückzuführen. Hier aber bedarf es oft mancher Kunstgriffe, die anscheinend ganz willkürlich sind. Bald hat man Linien oder Winkel einander gleich zu machen, bald sie zu halbiren, bald Parallelen zu ziehn, bald Perpendikel zu fällen u. s. w., weshalb es nicht möglich ist, über die Anwendung der Analysis auf geometrische Aufgaben bestimmte, und doch zugleich allgemein giltige Regeln aufzustellen. Dem Erfindungsgeiste und dem Scharfsinne ist hier Vieles überlassen, er muß aber mit gründlicher Kenntniß der geometrischen Elementarlehren Hand in Hand gehen; dem angehenden Mathematiker ist es daher sehr zu empfehlen, zu seiner Uebung geometrische Aufgaben durch die analytische Methode aufzulösen, da sie zugleich die einzig heuristische, d. h. zur Auffindung unbekannter Auflösungen dienende ist; er wird dadurch seinen Scharfsinn üben, sich in den bereits erlangten Kenntnissen befestigen, sich Gewandtheit in ihrer Anwendung erwerben und an der Geometrie immer mehr Geschmack finden, indem das glückliche Auffinden einer Auflösung viel Freude macht, und desto mehr, je mehr Mühe es gekostet hat. Wir fügen nun noch hinzu, was außer der Analysis selbst noch zur vollständigen analytischen Behandlung einer geometrischen Aufgabe gehört: die Construction, die sich aus der Analysis leicht ergibt; die Determination, d. h. die Bestimmung, unter welchen Bedingungen die Aufgabe einer Auflösung fähig ist, und ob sie nur eine oder mehre und zwar wie viele zuläßt; endlich den Beweis, der im Grunde nichts als eine Umkehrung der Analysis ist.

Die Erfindung der geometrischen Analysis schreiben einige alte Schriftsteller dem berühmten Philosophen Plato zu, der jedoch keine mathematische Schrift hinterlassen hat. Wir besitzen noch mehre geometrische Schriften der griechischen Mathematiker Archimedes, Euklides, Apollonius von Perga und Pappus, welche die geometrische Analysis behandeln, aber gerade die werthvollsten Schriften von Euclides und Apollonius sind leider verloren gegangen. Im 17. Jahrhunderte wurde die geometrische Analysis der Griechen neuerdings mit vorzüglichem Fleiße behandelt, namentlich von Vieta, Fermat, Snellius, Huygens u. s. w., bis die Erfindung der Analysis des Unendlichen die allgemeine Aufmerksamkeit der Mathematiker in Anspruch nahm. In der neuern Zeit hat jene vorzüglich bei den Engländern Freunde gehabt, von denen sich mehre, z. B. Halley, Simson, Horsley, Wallis, Anderson, Burrow, bemüht haben, die verloren gegangenen Bücher des Apollonius nach dem, was Pappus über dieselben und aus ihnen mittheilt, wieder herzustellen, wiewohl es auch unter den Deutschen an Bestrebungen dieser Art in der neuesten Zeit nicht gefehlt hat. Vergl. Deinhart „über die geometrische Analysis." Wittenberg, 1830. O. Schulz in Fischers „Lehrbuche der Mathematik für Schulen." Paucker „geometrische Analysis." Leipzig, 1837.

In der zweiten angeführten Bedeutung versteht man unter Analysis (im weiteren Sinne) die allgemeine Darstellung aller Verbindungen oder Zusammensetzungen von Größen durch Rechnungsoperationen, wobei alle Größen als Zahlen und zwar als unbestimmte behandelt und mit Buchstaben bezeichnet werden; in dieser Bedeutnng ist also die Analysis mit der allgemeinen Arithmetik einerlei. Zuweilen braucht man statt Analysis auch den Ausdruck Algebra, gewöhnlich aber versteht man unter der letztern nur die Lehre von den Eigenschaften und der Auflösung der Gleichungen oder was dasselbe ist, die Lehre, aus bekannten Größen unbekannte mit Hilfe von Gleichungen zu finden. Die Einleitung zur Analysis bildet die Buchstabenrechnung, in welcher die Bezeichnung von Größen durch Buchstaben im Allgemeinen und die leichtesten und gewöhnlichsten Rechnungsarten mit Buchstabengrößen gelehrt werden. Die Analysis im engern Sinne mit Ausschluß der Algebra ist die Wissenschaft von den Formen der Größen und ihren Umwandlungen, und unterscheidet sich von der Algebra dadurch, daß sie, die Analysis, unveränderliche oder constante und veränderliche oder variable, die Algebra dagegen bekannte und unbekannte Größen unterscheidet. Die Analysis zerfällt in zwei Theile: die niedere oder Analysis der endlichen, und die höhere oder Analysis der unendlichen Größen. Die wichtigsten Lehren, welche in der Analysis des Endlichen abgehandelt werden, sind folgende: die Lehren von den Functionen oder Formen der Größen; von den Reihen; von den Combinationen und den Producten gleicher zwei- oder mehrtheiliger Factoren, sowie von den Producten ungleicher zweitheiliger Factoren; von der Zerlegung einer Function in Factoren; von den Kettenbrüchen; von den exponentialen, logarithmischen und circularen oder trigonometrischen Functionen; von den Eigenschaften krummer Linien. Die letztere Lehre oder die Anwendung

der Analysis auf die höhere Geometrie wird häufig als ein besonderer Theil unter dem Namen der analytischen Geometrie von der Analysis getrennt. Die Analysis des Unendlichen hat es mit den unendlich kleinen Unterschieden veränderlicher Größen oder vielmehr mit den Verhältnissen dieser Unterschiede zu thun; sie zerfällt in drei Hauptabschnitte: die Differentialrechnung, die Integralrechnung und die Variationsrechnung, zu denen in neuester Zeit noch die Theorie der elliptischen Functionen und der Integral-Logarithmen gekommen ist.

Nur der Analysis (in der zweiten Bedeutung des Wortes) verdankt die Mathematik, was sie jetzt ist, denn erst seit Erfindung der Analysis des Unendlichen, in einem Zeitraume von noch nicht zweihundert Jahren, hat sie sich zu der hohen Stufe erhoben, die sie gegenwärtig einnimmt. Daß sie auch auf die ausgedehnten Größen Anwendung leidet, geht aus dem früher Gesagten bereits hervor; schon bei Auflösung elementar-geometrischer Aufgaben leistet sie sehr gute Dienste, in der höhern Geometrie aber, die von den krummen Linien und krummen Flächen handelt, ist sie völlig unentbehrlich. Auch die Mechanik, sowie fast alle andern Theile der angewandten Mathematik haben nur durch die Analysis in der neuern Zeit so außerordentliche Fortschritte gemacht, daß Alles in früheren Zeiten darin Geleistete gegen die Bereicherungen derselben in der neuern Zeit verschwindet. Unter den zahlreichen Lehrbüchern der Analysis sind folgende neuere zu empfehlen: Eytelweins „Grundlehren der höhern Analysis." Berlin, 1824. 2 Bde 4. — Thibaut „Grundriß der allgemeinen Arithmetik." Göttingen, 1830. — Brandes „Vorbereitungen zur höhern Analysis." Leipzig, 1820. — Grunert „Leitfaden für den ersten Unterricht in der höhern Analysis." Leipzig, 1838. — Egen „Handbuch der allgemeinen Arithmetik." Berlin, 1833—34. 2 Theile. Michaelis.

Ancillon, Friedrich (Jean Pierre Frédéric.) Dieser Mann, der lebend und wirkend eben sowohl dem Staate als der Kirche und Schule angehörte, verdient es wohl, daß seines Lebens und Wirkens auch in einer pädagogischen Realencyklopädie gedacht werde. Wir thun dies, größtentheils nach der Schilderung, die eine Meisterhand mit tiefem Gemüthe damals entwarf, als der Verewigte am 19. April des Jahres 1837, Nachmittags halb 4 Uhr im 71 Jahre seines Lebens die Welt verlassen hatte. Diese Schilderung befindet sich in den „Berlinischen Nachrichten von Staats- und gelehrten Sachen" (No. 100, 1837) und wird wiederholt im Intelligenzblatt der Allg. Lit.-Zeit., 1837, No. 31.

Ancillon ward geboren zu Berlin am 30. April 1767 (nicht, wie in den meisten biographischen Notizen steht, 1766). Hier war sein Vater (Louis Frédéric Ancillon) Prediger bei der französischen Colonie. Dessen Vater (Charles Ancillon), ein Rechtsgelehrter, der in Metz, zur Zeit des Edicts von Nantes, lebte, war seinem Vater, David Ancillon, nach Berlin gefolgt. Unter den Augen seines gelehrten und geistreichen Vaters ausgebildet, gewann Ancillon eine besondere Vorliebe für historische Forschungen, und diese steigerte sich noch mehr, als er nach einer, damals zur theologischen Ausbildung als unerläßlich angesehenen, Reise nach Genf, Paris besuchte, wo die Revolution im Ausbrechen begriffen war. Ancillon wohnte den ersten Scenen dieses ungeheuern Drama's bei. In dem durchaus deutschen, d. h. tiefen Gemüthe des jungen Reisenden konnten diese Belehrungen, durch den ewigen Uebergang in die Extreme, nicht anders, als einen tiefen Eindruck hinterlassen, und gerade sie sind höchst wahrscheinlich die Veranlassung gewesen, daß Ancillon sich mit allem Eifer daran machte, die Wurzeln des Uebels zu erspähen, an dem ihm augenscheinlich die menschliche Gesellschaft zu leiden schien. Verhältnisse brachten ihn mit Mallet du Pan zusammen, und durch ihn wurde unserm Ancillon ein Blick in das innere Treiben der Parteien gestattet, der ihn ganz die Sache erkennen lehrte, welche jene gleisnerischen Menschen, unter dem Deckmantel der Menschenliebe und dem Köder der unausführbaren „Menschenrechte," eigentlich verfochten. Sein klarer Geist mußte den Abgrund erkennen, dem solches Treiben nur zuführen konnte, zugleich aber, daß mit Gewalt gegen dasselbe nicht anzukämpfen ist, und daß man nur durch Festhaltung des Rechts und unbeugsame Festigkeit gegen alle Ankämpfe des Bösen dem Uebel entgegenzuwirken vermag. So leitete ihn die Erfahrung in die Bahn der Mäßigung und einer seltenen Gleichheit, die man oft als Willenlosigkeit und Schwäche verschrieen hat, ohne zu berücksichtigen, daß mehr Charakterstärke dazu gehört, um, trotz aller Anreizungen, mäßig und fest zu bleiben, und durch Ausdauer das vorgesteckte Ziel zu erreichen, als mit der Macht, und unbekümmert über die Folgen, gegen den Unverstand anzukämpfen.

Ancillon wurde nach seiner Rückkehr als Prediger (Ministre du St. Evangile) bei der Friedrichs-Werderschen (französisch reformirten) Kirche angestellt, und bald darauf, im Jahre 1791, zur Einsegnung des ehelichen Bundes des Herrn von A. und der Frau von K. nach Rheinsberg beschieden; ein Umstand, der hervorgehoben werden muß, weil seine ganze Laufbahn vielleicht durch denselben bestimmt wurde. Bis dahin hatte er sich nämlich nur den Ruf eines beredten Kanzelredners erworben, doch hätte es lange dauern können, ehe diese Rednergabe, welche Ancillon in hohem Grade besaß, höhern Orts bekannt geworden wäre. Der Einsegnungsrede aber wohnte der Prinz Heinrich, Bruder Friedrichs des Großen, bei; nach wenigen Minuten fand sich der ergraute Held so innig bewegt, daß er, zu dem jungen Redner hingezogen, ihm nicht allein wohlwollender Gönner ward, sondern ihn sogar in seine intimste Gesellschaft zuließ. Ancillon vereinte nämlich in seiner Kanzelberedtsamkeit Eigenschaften, die ihn vielleicht höher stellen, als die berühmtesten französischen Kanzelredner, Bourdaloue und Massillon, ja Bossuet nicht ausgenommen.

Seine Sprache war höchst gewählt, sein Vortrag wohlklingend und ergreifend, seine Art der Darstellung scheinbar ganz ungekünstelt, daher ungemein klar; was aber Alles übertraf, war das rege Gemüth, das den Zuhörer bis in's Innerste ergriff, ihn fortriß, und eine Ueberzeugung weckte, die nur durch innere Klarheit und Ueberzeugung des Redners selbst erzielt werden kann. Dies, unterstützt von seiner würdigen und imponirenden Persönlichkeit, sowie von den gemüthlichen Zügen seines Antlitzes, das lebendig sprechende Augen noch ausdrucksvoller machten, konnte die Wirkung nicht verfehlen. Auch ist es nicht zu läugnen, daß

seine Wirksamkeit als Seelsorger vom höchsten Segen begleitet war, und Viele, noch heute dankend, so mancher Rede sich erinnern, die ihrem Streben zum Guten die Richtung gab. So oft er sprach, war die, freilich an sich nicht große, Kirche so übermäßig gefüllt, daß man aus Vorsicht Nothträger einzuziehen sich veranlaßt sah.

Doch genügte dieser Thätigkeitskreis weder dem Staate, der ihn nun kennen gelernt, noch ihm selbst, und so wurde ihm der ehrenvolle Auftrag, in der Académie militaire, einer Schule, aus welcher Preußen seine Feldherren und seine Diplomaten hervorgehen lassen wollte, einen Lehrstuhl als Professor der Geschichte einzunehmen. Immer mehr drängten sich inzwischen über Europa die Ereignisse, immer klarer traten hervor die consequenten Folgen der großen, in Frankreich von ihm studirten Umwälzung. Ancillon fühlte jetzt das Bedürfniß, auch mit der Feder dem Bösen zu begegnen, und im Jahre 1794 trat er daher als Schriftsteller in eine neue Laufbahn, die ihm so große Erfolge, zugleich aber auch die Dornenkrone bringen sollte, welche sie nur denen bietet, deren Bestrebungen heilsam auf die Dauer der Zeit berechnet sind. Sein blühender Styl erregte eine allgemeine Aufmerksamkeit, die Gründlichkeit seiner Auseinandersetzungen überzeugte, und somit war jedes Werk, das er der Oeffentlichkeit übergab, der Gegenstand vielfacher Prüfungen, welche der Wahrheit immer mehr Bahn brachen. Seine literarischen Arbeiten sind von ihm selbst in dem „gelehrten Berlin" sehr gut zusammengestellt, und von den letzten dort nicht erwähnten, wird sich später Gelegenheit finden, etwas Näheres beizubringen. Hier sei nur erwähnt, daß der Baron Dacier in Paris, in seinem Bericht über die Fortschritte der Geschichte und der Literatur seit 1789, an den Kaiser der Franzosen 1808 (20 Febr.), sich zu folgenden Eingeständnissen veranlaßt sieht: „Ancillon setzt die Kette fort, deren erster Ring Leibnitz war. Ein würdiger Erbe eines so großen Namens, zeigt er, durch sein Beispiel, daß der Zweck der wahren Philosophie dahin geht, die Wahrheiten zu vervielfältigen, nicht sie zu zerstören; daß sie ihre Hauptkraft aus dem Verein des Gemüths mit den Grundsätzen schöpft, und daß sie gern ihre ersten Eingeweiheten unter den erhabensten Geistern sucht." So fanden Ancillon's Bestrebungen die ihnen nicht allein zukommende, sondern die der Menschheit so heilsame, allgemeine Anerkennung. Eine so merkwürdige Erscheinung mußte besondere Gründe haben, und diese sind nicht schwer aufzufinden, wenn man weiß, daß dem bewährten Manne nie die Person, immer nur die Sache bei allen seinen Auseinandersetzungen vorschwebte; daß daher eine eigene Milde, auch wo er tadeln mußte, obwaltete; daß Niemand bereitwilliger, auch in dem, was er allgemein verwarf, das Gute anerkannte; daß er, uneigennützig im höchsten Grade, zugleich in seinen Ansichten die unbeschränkteste Selbstständigkeit bewahrte, und daß ihm daher nie der bitterste Neid einen unedlen Beweggrund unterzuschieben vermochte. Wo es dennoch versucht wurde, hat oftmals das Geschick es gewollt, daß gleich die That seine Vertheidigung übernahm, und wenige Menschen haben daher, wie er, nur ihren Verdiensten die Auszeichnungen zu verdanken gehabt, welche ihn aufsuchten.

Schon seit dem Jahre 1803 war er zum Historiographen des preußischen Staates ernannt worden, und im Jahre 1804 erwählte ihn die Academie zu ihrem Mitgliede in der philosophischen Classe, deren Secretair er von 1804 bis 1814 war, wo ihn überhäufte Geschäfte, wie gleich ersichtlich werden soll, zum Niederlegen letzterer Stelle nöthigten. Von 1803 bis 1805 gab er in Berlin sein großes Werk heraus: „Tableau de révolutions du système politique de l'Europe, pendant les trois derniers siècles," das unbedenklich eine der bedeutendsten Emanationen der Zeit ist, an welcher mehrfache, unter den Augen des Verfassers nöthig gewordene Ausgaben die Theilnahme der Mitwelt bekundeten, die aber Ancillon's Namen auf die späteste Nachwelt bringen wird. Merkwürdig genug hatten die zu dem Werke nöthigen Studien in Ancillon die, auch in der tiefsten Unglücksperiode Preußens, nie schwankend gewordene Ueberzeugung geweckt, es müsse und werde dereinst anders werden. Er bewies aber in demselben einen so richtigen und tief eindringenden Blick in die Gebrechen der menschlichen Gesellschaft, eine so klare Einsicht in Alles, was Noth thut, um die ihr geschlagenen Wunden zu heilen, eine so innige Ueberzeugung, auf Thatsachen gegründet, daß nicht Institutionen die Wohlfahrt der Völker gründen können, sondern allein die zum Handeln berufenen Menschen, deren lebendes Eingreifen das heilsame Fortschreiten auf der Bahn der Erkenntniß und des Rechtes zu allen Zeiten feststellte, daß des Staates Oberhaupt, den überall nur das Wohl seiner Völker beseelt, und der stets mit bewundernswürdigem Tact das Richtige zu erkennen weiß, aus freiem Antriebe, nur auf Veranlassung J. M. der hochseligen Königin, ihn für den Mann erkannte, der allein die Erziehung des Thronerben zum Heil seiner Unterthanen leiten könne, zu der er daher Ancillon im Jahre 1810 berief und der dieser bis zum Jahre 1818 vorstand.

Hier tritt ein Abschnitt in seinem Leben ein, der uns den Verewigten in ganz neuen Verhältnissen zeigt und seine ganze Kraft in Anspruch nahm, weshalb er denn auch aus seiner stillen und segensreichen Wirksamkeit hervortrat, um die Weltbühne zu beschreiten. Ancillon fühlte ganz die Wichtigkeit seines neuen Berufes, und die ungeheure Verantwortung, welche er übernahm. Der Verfasser des Emil war an der Praxis gescheitert; Ancillon lag ob, durch die That zu beweisen, daß seine Theorie auf richtigen Prämissen ruhete, und daß seine Lehren nicht leere Hirngespinnste, wie die des berühmten Genfers, waren. Er fühlte zugleich, daß die Folgen seines Wirkens für Millionen in die späteste Nachwelt noch hinausreichen würden, und daher die Ergebnisse der Folgezeit von der Entwickelung der Regententugenden seines erhabenen Zöglings unzertrennlich waren. Ancillon umfaßte den ihm anvertrauten Königssohn mit der ganzen Liebe, deren sein Herz in so unerschwinglichem Grade fähig war, er lehrte ihn den Menschen lieben und achten, und fand einen empfänglichen Boden für den ausgestreuten Saamen. Welche Früchte dieser Boden getragen, kennt die Welt. Gewiß aber ist es, daß seine Theorie sich auf das Glänzendste bewährte, und daß ihm Segenswünsche für seine Leistungen noch lange in das stille Grab nachfolgen werden. Die natürliche Folge konnte nicht ausbleiben, daß nämlich das Herz seines Zöglings sich dem besonders zuwendete, der ihn für die

Liebe zum Menschen so empfänglich gemacht hatte. Auch gestaltete sich die Zuneigung und das Vertrauen des Schülers bald zur Freundschaft des Mannes, und wahrlich ehrend für beide so innig verwandte Gemüther war es, den Thronerben Preußens seinen bejahrten Erzieher auf dem Sterbebette pflegen und der letzten Ruhe übergeben zu sehen. Jede Thräne, welche aus den Augen des Fürsten an diesem ihm so schmerzlichen Grabe entquoll, war eine neue Bürgschaft des Glücks der Völker. —

Die durch dieses Verhältniß natürlich eingeleitete, nähere Berührung mit Seiner Majestät dem Könige, mußte dazu beitragen, die vielseitige Brauchbarkeit und die Gründlichkeit der Ansichten Ancillon's um so mehr erkennen zu lassen, als sie in der Mäßigung des Monarchen Anklang fanden; daher sehen wir auch schon 1814, während seine Stellung zum Thronerben fortdauert, Ancillon zum wirklichen Geheimen Legationsrath bei dem Ministerio der auswärtigen Angelegenheiten ernennen, wo er bald einen großen Einfluß ausübte, der mit jeder Stunde um so mehr zunahm, als ihn, bei seiner seltenen Uneigennützigkeit und Freimüthigkeit, das allgemeinste Vertrauen umgab, wenn gleich gerade jene Zeit die war, wo er am meisten den Angriffen der zügellosen Presse ausgesetzt war, denen er jedoch, wie schon gesagt, nur Thaten entgegensetzte. Der damalige Staatskanzler, Fürst Hardenberg, hatte den ganzen Werth Ancillons erkannt, und diesem besonders wurde daher die Aufsicht über das Treiben der Zeit anvertraut. Von Ancillon ging, nach der Einsicht des Monarchen, die weise nachsichtige Milde theilweise aus, die Preußens auswärtige Verhältnisse leitete, und das Versöhnende aller Maaßregeln, welche die allmählige Beruhigung der Gemüther zum Resultate hatten. Eben so war er es, dessen vielbenutzte Feder, unter den schwierigsten Verhältnissen, alle Reibungen und Spannungen durch richtige Vermittelung zu beseitigen wußte. Die später eingetretene Krankheit des Ministers Gr. von Bernstorff erweiterte Ancillon's factische Befugnisse, weil der Chef mit vollestem Vertrauen seinen Rath ehrte.

So wurde denn der definitive Uebergang des Portefeuilles in die Hände des nunmehrigen Ministers Ancillon so natürlich eingeleitet, daß jener nicht in den Geschäften bemerkbar war. Aber auch hierbei bewährte Ancillon seine seltene Anspruchslosigkeit, seine Gewissenhaftigkeit und seine Uneigennützigkeit. Was Andere als eine ehrende Auszeichnung für den Minister mit Eifer zu erstreben suchen, das lehnte Ancillon, als mit seiner jetzigen Stellung nicht vereinbar, ab. Er legte nämlich sein wissenschaftliches Amt nieder, um nunmehr ganz und ausschließlich sich der praktischen Wirksamkeit zu widmen. Auch waren die Ereignisse allerdings von der Art, seine große Thätigkeit in Anspruch zu nehmen. Welchen Antheil er an der Führung der europäischen Angelegenheiten genommen, wie sehr seine festen und doch milden Ansichten, seine stets weise Mäßigung, zur Erhaltung des europäischen Friedens beitrugen, gehört der Geschichte an, und muß daher hier übergangen werden. Doch darf nicht verschwiegen bleiben, daß die ehrende Anerkennung seiner Verdienste, welche Ancillon von seinem verehrten Könige, wie von allen Seiten zu Theil wurde, durchaus den Menschen in ihm nie veränderte, und daß er, trotz seiner hohen Würden, trotz seines großen Einflusses, trotz aller Umstände, die sonst wohl auf die Stimmung des Mannes Einfluß haben, stets der warme, theilnehmende, anspruchlose Freund seiner Freunde blieb, stets ein nachsichtsvoller, gerechter Vorgesetzter, daher waren auch die Thränen, welche an seinem Grabe flossen, die des aufrichtigsten Schmerzes um seinen Verlust. Wie wenig er aber auch seine Ansichten zu ändern veranlaßt wurde, wie beharrlich er seine Ueberzeugung festhielt, beweisen seine letzten Werke, die er, so zu sagen, als ein Vermächtniß und Resultat seiner Lebenserfahrung, der Nachwelt wenige Jahre vorher, und gleichsam als Schluß seiner literarischen Thätigkeit, übergab, nämlich die „Pensées" und das in 2 Bänden, der letzte 1831, erschienene größere Werk: „Ueber die Vermittelung der Extreme in den Meinungen," womit er den Schlüssel zu seinen Bestrebungen niedergelegt hat, und worin er entwickelt, wie er das versöhnende Princip mit dem nöthigen Kampfe gegen das Böse zu vereinen bemühet war.

Man hätte glauben sollen, Ancillon habe sich durch seine schriftstellerische Thätigkeit eine beträchtliche Summe erworben; allein er nahm für seine Schriften niemals ein Honorar an, sondern überließ sie den Buchhändlern ohne Weiteres. Er, das Höhere liebend und erstrebend, legte überhaupt auf Geld keinen Werth, und obschon er für sehr reich gehalten ward, weil er häufig bedeutende Summen verausgabte, so hinterließ er doch, vielleicht mit Zurechnung seines kostbaren Mobiliars, kaum siebenzig Tausend Thaler.

Ancillon's Privatleben bietet noch ein höheres Bild der innigsten Gemüthlichkeit dar, wie sich schon in so hohem Grade in seinem öffentlichen Leben und in seinen Schriften ausspricht. Daher hatte sein für Liebe so tief empfängliches Herz schwere Kämpfe zu bestehen, ohne sich je zu verläugnen. — Auch in seinen letztwilligen Verfügungen ist sich Ancillon treu geblieben: anspruchlos und still sollte seine Hülle, zu den Füßen seiner Eltern, der Erde übergeben werden. Sein Wille ist geschehen. Vielleicht würde Ancillon's Grabstein am bezeichnendsten für Mit- und Nachwelt die Inschrift erhalten: „Hier ruht ein Mensch, der den Menschen liebte!"

Ein solches Leben, dergleichen sich in Ancillon entwickelte und darstellte, enthält große Lehren, nicht nur für den Staatsmann und Weltbürger, sondern auch für den Pädagogen.

Wir können diese Biographie nicht schließen, ohne einer für den Prediger und Schulmann gleich lehrreichen Schrift zu gedenken, zu welcher eine Stelle aus Ancillon's vorhin genannter Schrift: „Zur Vermittelung der Extreme ꝛc." (Th. I. S. 195. ff) und eine andere aus Niemeyer's „Grundsätzen ꝛc." den Text gaben, nämlich:

Heinsius, Th.: Verhältniß der Moralität zur Intelligenz in der Pädagogik unserer Zeit. Glogau, Flemming. 1835. (8 gr.)

Beide, Ancillon und Niemeyer erheben die gerechteste Klage über das Uebergewicht der Lehre und des Unterrichts, über die Zucht und die eigentliche Erziehung in der Erziehungsweise unserer Zeit, so jedoch, daß der erstere mehr auf die Gebrechen des Hauses, der letztere mehr auf die Unterlassungssünden der Schule

aufmerksam macht. Der in der liter. Welt geachtete Th. Heinsius schlägt vor, der Staat solle vorzüglich einwirken durch unentgeltlichen Unterricht, vorzüglich des weiblichen Geschlechts und Neuvermählter über die Zwecke der Erziehung, durch Einführung pädagogischer Haus-Katechismen, pädagogische Kanzelvorträge, Beaufsichtigung der Privatlehrer, durch Errichtung von Bewahrschulen für kleine Kinder u. dergl. mehrere Vorschläge, wie sie sicher A. gebilligt haben würde!

Andacht — andächtig. — Andächtelei — Andachtsübung. Wörter, die auch von dem Pädagogen und Schulmanne recht zu erfassen und zu begreifen sind, da er in seinem Wirkungskreise und von seinem Lehrstuhle aus so gut wie der Prediger von der Kanzel Andacht wecken und befördern muß.

1) Andacht heißt wohl dem Wortverstande nach der Zustand, wo wir an Etwas denken, unsere Aufmerksamkeit auf etwas gerichtet haben. Daher scheint dies Wort gleichbedeutend mit Aufmerksamkeit oder Richtung der Seele auf einen Gegenstand zu sein. In dieser allgemeinen Bedeutung kommt es aber selten vor, obschon man zu sagen pflegt: die Zeitungen mit Andacht lesen; und so kann man auch in Beziehung auf andere Gegenstände sagen, denen man durch Lesen oder Hören oder Denken und dergl. seine Aufmerksamkeit widmet: „ich bin ganz Andacht;" auch der Lehrer kann zu den Schülern sagen: „habt Andacht!" Allein der Sprachgebrauch versteht bekanntlich unter dem Worte „Andacht" die Richtung der Seele auf Gott oder auf religiöse Gegenstände, Erhebung des Geistes und Gemüthes zu dem Höheren, Heiligen, Ewigen, Göttlichen. Wesentlich gehört zur Andacht die Absicht, uns die Vorstellungen von Gott und göttlichen Dingen klarer, deutlicher, gewisser, kurz — vollkommener zu machen. Fehlt diese Absicht, oder ist gar eine entgegengesetzte vorhanden, so ist das keine Andacht in dem engeren Verstande. Der Knabe, der auf Vorstellungen von Gott, die sein Lehrer ihm vorhält, blos aus Furcht vor diesem achtet, ist nicht andächtig in dem engeren Sinne; und noch weniger der Zweifler und Spöttler, die auf dergleichen Vorstellungen, oft mit der größten Anstrengung, ihre Aufmerksamkeit richten, um Veranlassung und Gelegenheit zu Zweifeln und zu Spöttereien aufzusuchen. Wer aber in der Kirche auf den Inhalt der Predigt oder des Gesanges mit ungetheilter Aufmerksamkeit achtet, um seine Vorstellungen von Gott zu vervollkommnen, der zeigt Andacht in der engeren Bedeutung. Diese meint auch der Prediger, wenn er zu seiner Gemeinde spricht: eure christliche Liebe und Andacht wolle vorlesen anhören, d. h. hört zu mit christlicher Liebe und mit Andacht.

Die Erhöhung der Vollkommenheit unserer Vorstellungen von Gott, wodurch das Gemüth sich aufgerichtet und erhoben fühlt, ist unter der Erbauung mitbegriffen. Daher bezeichnet auch J. G. E. Maaß in seinem „Handbuche zur Vergleichung und richtigen Anwendung der sinnverwandten Wörter der deutschen Sprache" 3 Theile, (enthaltend einen Auszug aus J. A. Eberhards Synonymik (6 Bde.) und aus des Verfassers 6 Ergänzungsbänden zu derselben) S. 10. Bd. 2. „Andacht und Erbauung überhaupt als einen Zustand des Gemüthes, wo dasselbe mit Gott und göttlichen Dingen beschäftigt ist. Eine gute Predigt, ein religiöser Vortrag, eine Religionsbetrachtung soll Andacht und Erbauung befördern. Andacht insbesondere bezeichnet den besagten Zustand von Seiten des Verstandes, daß wir nämlich an Gott und göttliche Dinge denken; Erbauung bezeichnet denselben von Seiten des Herzens, daß wir nämlich dadurch aufgerichtet, erhoben, gestärkt und getröstet werden. Denn „erbauen" heißt eigentlich in die Höhe bauen. Indem wir erbauet werden, so wird zu dem Gebäude unserer Geistes- und Herzensbildung ein Stein auf den andern gelegt, so daß wir an religiöser Bildung höher steigen. Man kann daher wohl sagen: zu der Andacht im engeren Sinne gehöre die Absicht, sich zu erbauen. Nehmen wir nun das Wort in dieser engeren und gewöhnlichen Bedeutung, so ist klar, daß Andacht ein Beförderungsmittel der Frömmigkeit ist. Denn fromm (mit einem fremden Worte religiös) heißt der Mensch, sofern er durch Vorstellungen von Gott seinen Willen bestimmen, sich zum Guten antreiben und vom Bösen abhalten läßt; der Fromme bezieht nicht nur Alles auf Gott, sondern ist auch bestrebt, aus religiöser Beweggründen oder aus Ehrfurcht und Liebe zu Gott stets das Gute zu thun und das Böse zu unterlassen. Je klarer, deutlicher, gewisser und lebhafter die Vorstellungen und Ueberzeugungen des Glaubens von Gott sind, desto mehr Kraft werden sie haben, den Willen zu bestimmen und in das Leben einzugreifen. Durch Andacht werden sie nur vollkommen gemacht. Daher muß durch Andacht auch Frömmigkeit befördert werden. Das meint auch Kant, wenn er sagt: Andacht sei die Stimmung des Gemüths zur Empfänglichkeit gottergebener Gesinnungen. Auf der andern Seite ist es aber auch wahr und vortrefflich, was Lessins Nathan sagt: „daß Ergebenheit in Gott von unserm Wähnen über Gott so ganz und gar nicht abhängt."

An der Andacht derjenigen Religiösen, deren Religionsglaube vornehmlich durch die Vernunft begründet und bedingt ist, wird der denkende Geist den vorzüglichsten Antheil haben, und nur in sofern, als jene religiösen Gedanken, die seinen Geist in den Stunden der Andacht beschäftigen, unmöglich das gebildete Herz ohne Gefühle der dankbaren Freude, der Liebe, Bewunderung, Demuth, des Vertrauens u. s. w. lassen können, wird auch das Herz lebhaften Antheil an dieser Andacht haben. Bei denjenigen Religiösen aber, welche das Wesen der innern Religiosität mehr von Gefühlen, als von deutlichen, auf dem Wege des prüfenden Nachdenkens gewonnenen Ueberzeugungen abhängig machen und welche auch für die Phantasie eine gewisse Befriedigung fordern, modificirt sich die Andacht anders. Soll bei Jenen das Herz zur Andacht geweckt oder der schon angeregte Andachtssinn unterhalten werden, so wird eine klare, deutliche, würdevolle Ansprache an den Verstand erfordert, welche das, was einer Erklärung bedarf, mit kurzen, wohlgewählten, edlen Worten erklärt, das, was eines Beweises bedarf, kurz und gründlich beweist. Auf diesem Wege wird in der Seele Ueberzeugung bewirkt und das mit der belebten Ueberzeugung in naher Verbindung stehende Gefühl wird eintreten. Es wird um so eher und lebhafter erwachen, wenn da, wo der dem Geiste vorgehaltene Gegenstand eine schöne Schilderung zuließ, diese mit Geschmack, Würde und ohne Ueberladung mit der Erläuterung und den Beweisen verbunden

wurde. Diejenigen aber, welche den Weg zum Herzen nicht durch den Verstand gehen lassen, sondern in Sachen der Religion und Andacht von dem Verstande entweder gar nichts wissen wollen, oder doch meinen, der Weg gehe durchs Herz zum Verstande, machen andere Anforderungen an das, wodurch ihre Andacht geweckt und genährt werden soll. Bei einem höheren Grade von Lebhaftigkeit der Phantasie und Stärke der Gefühle ist ihnen Andacht nichts anders, als ein Schwelgen in dunkeln Gefühlen, welche durch starke Bilder der Einbildungskraft und mystisch ausgedrückte Formeln vorzüglich angeregt werden. Erzeugnisse dieser Andacht und des Bedürfnisses nach Wirkung und Belebung derselben waren jene frommen Spielereien und Tändeleien in einigen sonst beliebten Gebeten und Liedern.

Für manche Andere von der Classe dieser religiösen Menschen ist selbst das Wort, auch das kraftvollste, selbst bildliche Wort der Rede und des Gesanges noch zu schwach, das, was ihnen Andacht heißt, in ihrer Seele zu wecken. Sie verlangen stärkere äußere Eindrücke durch Handlung — durch kirchliches Drama. Und noch Andere, die zwar auch von der Andacht ein dunkles Gefühl in ihrer Seele tragen, werden weder durch dieses noch durch jenes auf die von ihnen gewünschte Weise zur Andacht gestimmt, weil sie, beim Mangel an klaren Begriffen, selbst nicht wissen, was sie wollen. — Die mit der Andacht häufig verbundenen Eigenschaftswörter erklären sich von selbst, man spricht von gemeinschaftlicher, öffentlicher, häuslicher, auch von Schulandacht.

Andacht, auch in des Wortes edelstem und würdigstem Sinne, soll nicht Zweck des Lebens, sondern ein wohlthätiges Mittel zur Veredelung, Verschönerung und Beseligung des Lebens oder, wie wir oben sagten, ein Mittel zur Frömmigkeit sein. Der durch wahre Andacht für das Höhere und Heilige belebte Sinn soll das Herz immer mehr entfernen von dem niedern Gelüste der Erde und es dagegen immer geneigter machen für das, was gut und schön ist und was den Geist der Gerechtigkeit und wahren Menschenliebe ausspricht. — Wahre Andacht soll über die dunkeln Stunden und Stellen des Lebens einen Strahl des himmlischen Lichtes aus der höheren Welt verbreiten und das niedergebeugte Herz durch die Kraft des frommen Glaubens und der Hoffnung erheben. — Wahre Andacht soll den Freuden und Genüssen der Erde die höhere Weihe geben, durch welche sie zu rein menschlichen Genüssen erhoben werden. Wird durch sie keiner dieser Zwecke erreicht, so war sie entweder gedankenlose Gewohnheitssache oder Andächtelei, äußerer Schein der Andacht. — Wenn die Andacht inbrünstig genannt wird, so versteht man darunter eine feurige, mit lebhafter und inniger Rührung verknüpfte. Zuweilen mischen sich aber auch unreine Gefühle in dieselbe, weshalb man dann wohl gar von einer wollüstigen Andacht spricht, die auf keinen Fall eine echte ist.

2) Andächtig heißt wörtlich derjenige, dem Andacht eigen ist; also überhaupt Jeder, der wirklich Andacht hat, wenn auch nur in einem einzelnen Falle, insbesondere aber derjenige, bei dem es Fertigkeit und Neigung geworden ist, Andacht zu haben. In diesem ausnehmenden Sinne andächtig zu sein, wird vorzüglich von denen gefordert und erwartet, in deren Stande, Amte oder Berufe eine besondere Aufforderung dazu liegt. Ihnen wird daher auch das Beiwort „andächtig" als eine Ehrenbenennung beigelegt. Der deutsche Kaiser pflegte an einen geistlichen Kurfürsten: Andächtiger, ehrwürdiger Fürst, zu schreiben. Die Doctoren wurden sonst in Gott andächtige Herren genannt. Der Prediger nennt seine Zuhörer andächtige, weil er Andacht bei ihnen voraussetzt.

3) Alle Handlungen, bei welchen der M. andächtig ist oder sein soll, besonders das Gebet und der Gesang geistlicher Lieder, werden Andachtsübungen genannt. Nach einer sehr gewöhnlichen Figur aber werden solche Andachtsübungen auch wohl selbst Andacht genannt. Seine Andacht verrichten, heißt oft: beten. Ja, nach einer andern, ebenfalls nicht ungewöhnlichen Figur, welche Zeichen und Bezeichnetes vertauscht, werden schriftliche Aufsätze, welche Gebete oder andere zu Andachtsübungen dienende Gedanken und Betrachtungen vorhalten, Andachten genannt. Man hat bekanntlich Bücher mit der Aufschrift: Morgen- und Abendandachten, Passions-Andachten ꝛc.

Die Andachtsübungen können, wie viele an sich unverwerfliche Handlungen, übertrieben werden, ausarten und dadurch Tadel verdienen. Wer sie übertreibt, ihnen also auch Pflichten nachsetzt, die entweder an sich oder unter den gegebenen Bedingungen wichtiger sind, der wird ein Andächtiger schlechtweg genannt, so wie man auch in andern Fällen Menschen nach dem, was sie übertreiben, zu benennen pflegt, z. B. den, welcher das Trinken oder Spielen übertreibt, einen Trinker oder Spieler. Wird also von Jemanden ohne weitern Beisatz gesagt, er sei ein Andächtiger, so schließt das einen Vorwurf ein, und hier ist die Grenze, wo die Andacht in Andächtelei ausartet.

4) Andächtelei. Um den Begriff und die Eigenschaften derselben bestimmt und vollständig zu entwickeln, ist Folgendes zu bemerken: die Zeitwörter, welche die deutsche Sprache durch eln ableitet, deuten entweder a) auf Verkleinerung, wie streicheln, sanft streichen; lächeln, sanft lachen; oder b) auf Nachahmung (welche auch blos zum Schein geschehen kann), wie liebeln, so thun, als wenn man liebte, heucheln, sich so stellen, als wenn man Etwas dächte oder empfände (von dem alten hägen, denken, fühlen); oder c) auf öftere Wiederholung (die auch Uebertreibung sein kann), wie schütteln, oft hin und her schütten, betteln, wiederholt bitten, auch so oft wiederholt, daß es zudringlich und lästig wird; oder endlich d) auf mehre dieser Begriffe, oder auch auf alle zugleich, wie unter andern „empfindeln."

Zu dieser Art gehört auch der Ausdruck Andächtelei; er bedeutet nicht allein „die Andacht (Andachtsübungen) ins Kleinliche treiben," und dabei auf geringfügige Dinge eine große Wichtigkeit legen, die sie entweder gar nicht oder in einem viel geringeren Grade haben, sondern auch: die Andacht übertreiben, ihr höhere Pflichten nachsetzen, gleichsam als wäre mit ihr allein Alles gethan, und endlich auch, blos zum Schein Andachtsübungen verrichten, sich blos so stellen, als wenn man wirklich andächtig wäre. Das ist aber auch nicht selten zu finden. Vollendete Andächtelei hat alle diese Eigenschaften zusammen. Sie kann aber, wie so viele Eigenschaften, Zustände und Handlungsarten des Menschen, auch unvollständig vorhanden sein, und dann

wird vorzüglich die blos scheinbare Andacht, nach dem üblichen Sprachgebrauche, Andächtelei genannt. Der Andächtelei sind die äußern Zeichen der Andacht die Hauptsache. Ohne das Herz zu Gott zu erheben, erhebt sie das Auge zum Himmel, ohne ihren großen Abstand von dem Urbilde aller sittlichen Vollkommenheit lebendig zu fühlen, senkt sie den Blick zur Erde, verneigt sich und faltet die Hände, weil diese zum Theil vor Alters, zum Theil noch jetzt gewöhnlichen äußeren Cultusformen bei ihr das Wesen der Andacht ausmachen.

Daß nicht allein in den Kirchen, sondern auch in den Schulen mit der Jugend Andachtsübungen anzustellen sind, darüber ist unter den von religiösem Geiste beseelten Schulmännern und Pädagogen wohl nur Eine Stimme; besonders macht sie unsre andachtscheue Zeit sehr nothwendig. Im Hause sieht das Kind wenig oder keine Andacht mehr, ja, der sonst vorwaltende Andachtssinn des Hauses ist durch den verderblichen und überall nach Zerstreuung haschenden Geist des Zeitalters beinahe völlig verdrängt worden. Wo soll nun das Kind zur Andacht erweckt werden? — in der Kirche? — Dahin werden an Sonn- und Festtagen nur die Schüler und Schülerinnen der höheren Classen geführt, ja, leider! ist in manchen allgemeinen Stadtschulen auch diese löbliche Gewohnheit nicht eingeführt. Und doch thut es Noth, daß der untergehende Andachtssinn des Zeitalters wieder geweckt und gehoben werde. Hier kann und soll am besten die Schule wirksam sein. Nicht nur Gesang und Gebet an jedem Morgen, wann die Schule beginnt, sondern auch besondere sonntägliche Andachtsübungen werden zur Erweckung und Belebung des Geistes der Andacht überaus förderlich sein können. Die Unterrichtsstunden jeden Morgen mit Gesang und Gebet anzufangen und dadurch das Herz mit Andacht zu erfüllen, das ist eine alte Gewohnheit, die sich bis auf den heutigen Tag in christlichen Schulen erhalten hat, und gewiß nicht ohne Segen. Gewöhnlich beginnt hierauf der Religionsunterricht. Der edle Pestalozzi pflegte des Morgens, ehe das Tagewerk begann, und des Abends, bevor es beschlossen ward, sehr erweckliche Andachtsübungen anzustellen. Sie hat uns vor andern der edle von Türk in seinen „Briefen aus München-Buchsee" (Th. 2. Seite 112) und Ewald in seiner Schrift „über den Geist der Pestalozzi'schen Bildungsmethode" sehr interessant geschildert. Auch der verewigte Vater Salzmann pflegte besondere Andachtsübungen oder Gottesverehrungen, wie er sie nannte und gedruckt erscheinen ließ, in seinem Institute zu Schnepfenthal anzustellen, wie sie ohne Zweifel noch heute bestehen. Auch in Magdeburg, Weißenfels und Leipzig sind dergleichen Andachtsübungen eingeführt. Den Referent beglücken noch heute in der Erinnerung die in der Leipziger Rathsfreischule an Sonn- und Festtagen gewöhnlichen Andachtsübungen. Schade, daß der Saal, der daselbst zu diesen Andachten bestimmt ist, der Feierlichkeit so wenig entspricht. Das Weißenfelser Schullehrer-Seminar enthält ein treffliches Locale hierzu.

Außer den ebengenannten von Chr. Gotth. Salzmann (Schnepfenthal, 1788 ff.) herausgegebenen „Gottesverehrungen, gehalten im Betsaale zu Schnepfenthal," verdienen hier aufgeführt zu werden:

Dolz, J. C.: Katechetische Unterredungen über religiöse Gegenstände, in den sonntäglichen Versammlungen in der Freischule gehalten. 4 Sammlungen. 3te Aufl. Leipzig, bei Barth. 1818. (2 Thlr. 16 Gr.)

Desselben: Neue Katechisationen üb. religiöse Gegenstände ꝛc. 6 Sammlungen. Leipzig. Ebendaselbst. 1799—1804. (4 Thlr.)

Desselben: Katechetische Jugendbelehrungen über moralisch-religiöse Wahrheiten. 5 Thle. Leipzig, ebendas. 1805—1818. (3 Thlr. 18 Gr.)

Der würdige Verfasser ist Director der Rathsfreischule in Leipzig.

Unter den vielen Andachtsbüchern (Gebet- und Gesangbüchern) für Schulen, welche in Hergang's „Handbuch der pädagogisch. Literatur." (Leipzig, 1840) S. 119 folg. und 328 aufgeführt sind, heben wir nur folgende aus:

Hänel, Joh. Fr.: Freundliche Stimmen an Kinderherzen, oder Erweckungen zur Gottseligkeit für das zarteste Alter, in Erzählungen, Liedern und Bibelsprüchen. Zusammengestellt nach den vier Jahreszeiten für Schule und Haus. Vierte verm. Ausg. Breslau, Graß, Barth und Comp. 1836. (12 Gr.)

Es weht durch das ganze Büchlein ein Geist der Religion, der echte Andacht erwecken kann; zunächst ist es für Kinder vom 5—8 Jahre bestimmt. Der Verfasser ist Prorector und Professor am Gymnasium zu St. Elisabeth in Breslau.

Uebungen der Andacht und des Nachdenkens für Jünglinge auf Schulen, am Morgen und Abend, an Communiontagen und bei andern feierlichen Gelegenheiten. Als Anhang zu dem Gesangbuche für höhere Schulen und Erziehungsanstalten (v. Niemeyer). Halle, 1804. (4 Gr.)

Der Geist der Andacht weht in dieser Sammlung von Gebeten, so warm und gleichförmig, daß Jünglinge dieselbe gewiß nicht, ohne von edler Empfindung belebt zu werden, aus den Händen legen werden.

Wilmsen, F. P.: Eusebia, Andachtsübungen in Gesängen, Gebeten, Betrachtungen für weibliche Erziehungsanstalten und für die Familienandacht. Berlin. 1827. (geb. 1 Thlr.)

Nebs, Chr. G. D.: Die Schulandacht oder Uebungen der Andacht in Gebeten, Betrachtungen und Liedern, zur Beförderung des höhern Nachdenkens und zur Erweckung des religiösen Sinnes für die Jugend. Leipzig, Nauk. 1830.

Eine sehr gelungene Schulandacht.

Fritsche, Prof.: Gebete und Betrachtungen für höhere Bildungsanstalten. Grimma, b. Gebhardt. 1834. (1 Thlr. 8 Gr.)

Der Verf., Lehrer der Theologie an der Fürstenschule in Grimma, hat gedankenreiche und wahrhaft religiösen Bibelgeist athmende Gebete und Betrachtungen gegeben.

Gramer, Fr.: Schulgebete auf alle Tage im Jahre für katholische Stadt- und Landschulen. 1834.

Der Verfasser dieser, den Andachtssinn erweckenden Gebete ist Oberlehrer zu Beuthen in Schlesien.

Hawerkamp, Bernh.: Schulgebete, liturgisch bearbeitet. Schwelm, Scherz, 1835. (4 Groschen).

Leichte, das Gemüth ansprechende Diction und christliches Element zeichnen diese Gebete aus. Die liturgische Form, nach welcher die Lehrer und die Schüler im Vorbeten mit einander abwechseln und dazwischen die nach angegebenen Choralmelodien eingestreuten Liederverse gemeinschaftlich singen, kann den Geist der Andacht, in welchen der Inhalt versetzt, feierlich erhöhen. S. A. S.-Z. 1836, No 147.

Ziegenbein, J. W. H.: Religion in den besten Liedern deutscher Dichter. Zweite, verbesserte und verm. Aufl. Göttingen, Vandenhoeck. 1810. (1 Thlr. 8 Gr.)

(Plato und Dolz): Christliche Religionsgesänge für Bürgerschulen. 5te Aufl. 1811. 8 Gr. Nebst einem Anhange.

Niemeyer, Dr. A. H.: Gesangbuch für höhere Schulen und Erziehungsanstalten. Zwölfte von Dr. H. A. Daniel umgearbeit. Aufl. Halle, Waisenhausbuchh. 1839. (10 Gr.)

Durch Herrn Dr. Daniel in Sangerhausen ist das an sich treffliche und vom Geiste der Wahrheit und Tugend belebte Niemeyer'sche Gesangbuch, namentlich in der Abtheilung der eigentlichen Schulgesänge bedeutend bereichert worden. Der Anhang gibt 18 lateinische Gesänge. Fünf sorgfältig gearbeitete Register erhöhen den Werth des Buches. S. A. S.-Z. 1839. No. 163.

Zerrenner, C. Ch. G. Dr.: Schulgesangbuch. Vierte Aufl. Magdeburg, Heinrichshofen. 1829. (7 Gr.)

Desselben: Gesangbuch für Gelehrten-Schulen, Realschulen, Schullehrer-Seminarien und andere höhere Lehranstalten. Magdeburg, ebendas., 1837. (7 Gr.)

Weikert, Heinr.: Schulliedersammlung. Religiöse Gesänge nach Choralmelodieen zum Gebrauche für hohe und niedere Schulanstalten. Hanau, bei König. 1837. (20 Gr.)

Der Verfasser, Kantorvicarius an der Johanneskirche und Gesanglehrer am Gymnasium und der Bürger- und Realschule in Hanau, hat hiermit eine durch Vollständigkeit, Auswahl und zweckmäßige Einrichtung empfehlenswerthe Liedersammlung geliefert.

Wiß, C. Ch. G.: Evangelisches Gesangbuch für höhere und niedere Schulen mit einer Auswahl liturgischer Antiphonieen und alter Lieder nach classischen Melodieen. Leipzig, Hahn. 1837.

Der Herausgeber, ein um das Schulwesen mannichfach verdienter Gelehrter, Consistorialrath ꝛc. Wiß zu Rinteln, hat der Schrift 2 Theile gegeben, einen allgemeinen und einen besondern. Jener enthält 139 Lieder, welche nach den Hauptlehren des Christenthums für das Bedürfniß der Jugend geordnet sind; der besondere Theil bezieht sich in 114 Liedern auf Schule und ihre Angelegenheiten. Die Auswahl ist gelungen zu nennen. S. Kopfs „Volks-Schulfreund." Jgg. 1839. 1s. Heft.

Döring, G.: Schulgesänge für Gymnasien und größere Lehranstalten, gesammelt und herausgegeben. Erster Cursus, auch für die Elementarschule brauchbar. Zweite vermehrte Auflage. Danzig, Anhuth. 1837. (18 Gr.)

Eine werthvolle Auswahl für höhere Bürgerschulen; sie enthält 23 zweistimmige, 19 dreistimmige, 36 vierstimmige Lieder und liederartige Gesänge, von verschiedenen Meistern componirt. S. Rhein. Blätter 19. Bandes 3s. H. 1839.

Dittrich, Carl: Vollständiges Schulgesangbuch, bestehend in 500 Originalliedern zu gleich als Mitgabe für's ganze Leben. Leipzig, bei Barth. 1840.

Dieses neueste Schulgesangbuch enthält 3 Abtheilungen, wovon die erste eigentliche Schulgesänge, die zweite Gesänge mit Bezug auf alle christlichen Religionslehren und Feste und die dritte Gesänge für besondere Zeiten, Lebensverhältnisse, Veranlassungen u. s. w. mittheilt. Als Originalgesänge haben sie einen besondern Werth; die Jugend wird sie in und außer der Schule gebrauchen können, um den Geist der Andacht in sich zu wecken und zu beleben, ja, die ganze Schrift kann der Jugend und ihren Lehrern wahrhaft empfohlen werden. Der Verfasser, als guter Dichter bekannt, gab im Jahre 1832 versuchsweise „50 Gesänge für Stadt- und Landschulen" heraus, die noch heute der Empfehlung werth sind. Die Lieder des obengenannten „Schulgesangbuchs" sind nicht blos nach bekannten, sondern auch selten vorkommenden Kirchenmelodieen eingerichtet. Die Herausgeber von Gesangbüchern für die Kirche werden hier manche treffliche Blume auslesen können.

Der gebildete Lehrer wird, um christlichen Andachtssinn in seinen Zöglingen zu erwecken, auch A. Knapps „christliche Gedichte" (4 Bde.), Tiedge's „Urania" und andere dergleichen Schriften zum Vorlesen bei verschiedenen Gelegenheiten, Festen und Umständen ꝛc. sehr wohl gebrauchen können.

André, Christ. Carl. Obschon dieser kenntnißreiche, kräftige und gemeinnützig thätige Mann später in einem andern als pädagogischen Wirkungskreise stand, so war er doch früher der Pädagogik zugethan, und sein Name ist noch heute in der Literatur dieser Wissenschaft zu finden, daher verdient er auch in der „Pädagogischen Real-Encyklopädie" dem Andenken aufbewahrt zu werden.

André, seit 1821 königl. würtemberg. Hofrath, vorher gräflich Salmscher Wirthschaftsrath zu Brünn, als Herausgeber des Hesperus und anderer für Volkscultur wichtigen Schriften ruhmvoll bekannt, ward am 20ten März 1763 zu Hildburghausen geboren. Er widmete sich dem Erziehungsfache und war einst eine Hauptstütze des Salzmann'schen Instituts, das er im Jahre 1785 durch zugeführte Zöglinge und wesentliche Hilfleistung in dem Augenblicke rettete, als der Muth des Stifters zu wanken anfing. Von 1788 bis 1798 machte er sich als Schriftsteller um Erziehung und Unterricht verdient. Die Pädagogen schätzten vorzüglich die von ihm anfänglich mit Bechstein, später mit Blasche gemeinschaftlich herausgegebenen „Gemeinnützigen Spaziergänge auf alle Tage im Jahre" (10 Thle. 3te Aufl.). Ein gutes Schulbuch war seine „Compendiöse Bibliothek der gemeinnützigsten Kenntnisse" (120 Hefte,) deren

Fortsetzung unterbleiben mußte, als der Verfasser am Ende des Jahres 1798 die Direction der protestantischen Schule zu Brünn in Mähren übernahm, und das Verbot erschien, daß kein Oesterreicher auch außerhalb der österreichischen Staaten etwas ohne Genehmigung der Wiener Censur drucken lassen sollte. Im Jahre 1799 lies er in Verbindung mit dem Pädagogen J. H. G. Heusinger in Dresden den „Ulrich Flamming" erscheinen. Ein lehrreiches Lesebuch für Kinder, welche gern die Geschichte erlernen möchten. (Braunschweig, 1799). Die verewigten Verfasser dieser Schrift stellen in der lesenswerthen Vorrede über dieselbe folgende Gesichtspuncte auf: „Ein Vorbereitungsbuch zur Geschichte muß vor Allem den Liebhaber der Geschichte auf einen Standpunct stellen, von wo aus er in dem scheinbaren Gewirre der tausend und abertausend Begebenheiten Regelmäßigkeit und Zweckmäßigkeit gewahr wird. Dieser Standpunct ist der weltbürgerliche, d. h., der die Begebenheiten einerseits nach ihrem Einflusse auf das Bestreben der Menschen, es in Kenntnissen und Geschicklichkeiten weiter zu bringen, andererseits aber sogar als Wirkungen dieses Bestrebens betrachtet, obgleich diejenigen, welche den Gang der Begebenheiten leiteten, diese Absicht nicht mögen gehabt haben. Allgemeine Geschichte ist demnach in der That nichts anderes, als eine Culturgeschichte des menschlichen Geschlechtes." Die Hauptbegriffe, welche in diesem Schriftchen zum Theil historisch dargestellt, zum Theil auch wirklich erklärt werden, sind: Naturzustand, Staat oder bürgerliche Gesellschaft, Cultur, allgemeines Gesetz, Gesetzgeber, Regierer, höchste Obrigkeit, Unterobrigkeit, Verfassung (Constitution). — Das Büchlein wird noch heute, besonders in constitutionellen Staaten, als Vorbereitung zur Geschichte mit Nutzen gebraucht werden; es ist eben so lehrreich als unterhaltend. Von André rührt der Plan des heute noch unter dem Namen des „Anzeigers der Deutschen ꝛc." bekannten Zeitblattes her, das er eine Zeitlang gemeinschaftlich mit Becker redigirte.

Vom Jahre 1800 an wirkte André in dem österreichischen Kaiserstaate besonders als Schriftsteller durch Herausgabe seines „Patriotischen Tageblatts," eines „ABC- oder ersten Lehrbuchs der Mineralogie," eines „Nationalkalenders," einer „Beschreibung des österreichischen Kaiserstaates" (der XV. Bd. der in Weimar erschienenen „Länder- und Völkerkunde," 1813) u. s. w. Im Jahre 1821 trat er, in Oesterreich in seiner schriftstellerischen Wirksamkeit gehemmt, in würtembergische Dienste und erhielt vom König den Hofraths-Character. Er starb in Stuttgart den 19. Juli 1831.

Anfang, der — der Schule. „Alles hat seine Zeit," sagt gar recht ein Weiser des jüdischen Alterthums, und es bleibt auch für die Schulzeit dieser Ausspruch ein Wort von Bedeutung. Wie im häuslichen und bürgerlichen Leben für alle Geschäfte eine bestimmte Zeit angesetzt sein muß, so auch muß der Schule oder dem Unterrichte eine bestimmte Zeit, ein bestimmter Anfang gegeben werden, und eine solche ist sowohl Vor- als Nachmittags für die Schule festgesetzt oder diese hat eine bestimmte Stunde, wo sie ihren Anfang nimmt. Diese Anfangszeit richtet sich freilich nach den Umständen. Für die älteren Zöglinge mag man die früheren Stunden des Tages ansetzen, für die jüngeren die späteren. Nur sorge der Lehrer dafür oder treffe zweckmäßige Veranstaltungen, daß zumal die Zöglinge der Volksschule weder zu früh noch zu spät in die Schule kommen. Wo die ersten Schüler vielleicht eine halbe Stunde früher in die Schule treten, und die letzten vielleicht zehn Minuten zu spät kommen, da entsteht lauter Unordnung und der gute Schulton wird dabei verdorben. — Die sich vor der gesetzten Zeit allmählig sammeln, finden die Schulstube leer, sind ohne Aufsicht, und sich selbst überlassen, weil der Lehrer sich nicht eher, als bis zum bestimmten Glockenschlage sehen läßt, und auch das nicht einmal immer pünctlich. Ein reges Leben fängt nun an und wird desto lauter, je mehr die Zahl der Zöglinge zunimmt. Die Wenigsten setzen sich ruhig an ihre Plätze, die Meisten dagegen geben ihrer Lust zum Plaudern, Schreien, Zanken, Lärmen und Wildern freien Raum; die Ausgelassensten rennen unter einander, springen über Tische und Bänke und machen die Schulstube zu einem Tummelplatz wilder Zügellosigkeit. Dies ist Alles freilich in der einen Schule mehr, in der andern weniger. Aber welche traurige Vorbereitung auf die wichtigen Stunden, die jetzt eine durchaus ernste Richtung fordern und alle Seelenkräfte der Kinder in Anspruch nehmen. Endlich tritt der Lehrer ein und gebietet Ruhe und Ordnung; langsamer oder schneller müssen sich Alle an ihre Plätze begeben, wiewohl sie, mitten in ihrer geselligen Lust unterbrochen, einander noch überaus viel zu sagen haben. Viele müssen nun dies auf dem Herzen behalten und lauern nur auf die Gelegenheit, wo sie sich dessen entledigen können; Andere, mehr lebhafter Natur, können es nicht zurückhalten, und thun flüsternd und murrend, was sie laut nicht wagen dürfen. Darum wird es sofort nicht stille, und es wird dem Lehrer nicht eben leicht gelingen, die völlige Ruhe bald wieder herzustellen. — Dies Alles aber hat er selbst verschuldet, weil er die Kinder so lange sich allein überließ, weil er nicht vor ihnen allein die Schulstube betrat, und weil er überhaupt durch seine ganze Handlungsweise darthut, daß es ihm noch nie ernstlich darum zu thun war, von Anfang an seine Schüler so zu gewöhnen, daß jeder Eintretende sich still an seinen Ort setzt und so durch äußere und innere Ruhe für die ihn erwartenden ernsten Beschäftigungen und Anstrengungen empfänglich macht. —

Der Lehrer muß der erste in der Schulstube sein zu der Stunde, wo der Unterricht Morgens oder Nachmittags seinen Anfang nimmt und daher eine kleine Viertelstunde früher kommen, als seine Schüler. Diese aber sollen weder früher noch später in die Schule treten, als es festgesetzt ist, vielleicht fünf Minuten vor dem Glockenschlage oder mit demselben. Daher versammeln sich an Orten, wo gute Schuleinrichtung ist, die Kinder erst auf dem freien Platze, der vor dem Schulhause dazu eingerichtet ist, oder in dem Hause selbst vor der Schulstube, und die sogenannten Bankaufseher, die vorerst dasein sollen, sind jetzt schon gehalten, Aufsicht zu führen.

Um aber die Stätte, an welcher bei den Kindern die geistige und sittliche Bildung begründet werden soll, recht wichtig zu machen, so hat der Lehrer sie bei Zeit mit den Gedanken vertraut zu machen: „Die Schule ist für uns ein heiliger Ort, unsere Kirche, in der wir nur zusammenkommen, um gute Gedanken zu

fassen, uns mit ernsten Dingen zu beschäftigen, unsere Kräfte anzustrengen zur Aufmerksamkeit, zum täglichen Fortschreiten in Erkenntniß und Sittlichkeit, zur gegenseitigen Aufmunterung, zur Aufrechthaltung der Ordnung, zur Folgsamkeit gegen Eltern und Lehrer, zum Gehorsam gegen Gott und gegen unsere Vorgesetzten, wo wir uns innig befreunden sollen mit Jesus Christus, unserm Erlöser und Vorbilde."

Um aber das in die Schule tretende Kind sogleich in eine fromme Stimmung zu setzen und ihm die Richtung auf Gott zu geben, nach dessen Willen sie jetzt unterrichtet und gebildet werden sollen, — ist die Schule jedesmal mit Gesang und Gebet anzufangen. Mit Gesang also zuerst. Weil es hierbei auf Gemüthserhebung, Anregung des religiösen Gefühls, Stimmung der Andacht abgesehen ist, darum hinweg — sowohl in der Land- als in der Stadtschule — mit allem Tactschlagen und Tonprobiren, mit Violine und Scala, kurz mit Allem, was in den Kindern auch nur im Entferntesten dem Gedanken Raum geben könnte, als komme hier etwas Unterrichtliches vor, oder als sei es auf etwas Kunstmäßiges abgesehen; hier ist das kindliche Herz die einzige Saite, die zu berühren ist, und diese muß unter Anstimmung des Gesanges wie von selber tönen. — Das nun folgende Gebet gibt dem Gesange die Weihe und vollendet die Andacht.

Die Art des Betens in unsern Schulen nimmt vielerlei Gestalten an. Der Lehrer liest entweder selbst ein gedrucktes Gebet vor, oder er läßt ein Kind das Gebet vorlesen; der Lehrer liest oder recitirt ein selbstgefertigtes Gebet oder ein Schüler (eine Schülerin) recitirt ein auswendig gelerntes Gebet; die Kinder beten gemeinschaftlich, wiewohl allein, oder der Lehrer betet mit den Kindern gemeinschaftlich, wozu freilich stehende Gebete erforderlich sind. Indeß mögen auch Gewohnheitsgebete tausendfach in gedankenloses Plapperwerk ausarten, unter den Händen eines frommen Lehrers von Geist und Herz wird dies nicht so leicht geschehen; doch hat er sich vor Frömmelei und religiöser Gefühlsschwärmerei wohl zu verwahren. Ohne Zweifel ist es zur Erweckung der Andacht gut, mit der Gebetsform zu wechseln. Auch kann, statt des Gebetes, bisweilen ein guter Bibelspruch oder ein gedankenreicher Denkspruch oder sonst ein ermunterndes und erhebendes Wort von dem Lehrer zu den Schülern gesprochen werden. Am Passendsten will ein Gebet, aus dem frommen Herzen des Lehrers geflossen, erscheinen, das kann nach den vorhandenen Umständen gedacht werden. Sehr angemessen ist dem Zwecke der täglichen Schulandacht, wenn z. B. in einem Bürgerschulgebäude ein besonderer, zu Prüfungen und andern Feierlichkeiten bestimmter Saal befindlich ist, wo für die ersten Schulclassen gemeinschaftliche Frühandacht statt finden kann. —

Es sind bekanntlich in älterer und neuerer Zeit gedruckte Sammlungen von Gebeten und Gesängen für die Schulen erschienen. Dergleichen sind in „Hergangs Handbuch der pädagog. Literatur" (Lpz. 1840) S. 119 und 121 ff. verzeichnet. Diese Literatur wird unter dem Titel „Schulgesangbücher und Schulgebetbücher" im C.-Lex. gegeben werden. Hier verweisen wir nur noch auf eine für jeden weiterstrebenden Schullehrer lesenswichtige Schrift des würdigen Superintendenten Chr. Fr. Handel in Neisse ꝛc.:

„Ueber einige noch hie und da sich findende Schulmängel. Ein Wort der Erfahrung." Neisse und Leipzig bei Theodor Hennings. 1839. 8 Gr. Es ist des schles. bekannten „Schulbotens" 1. Abth. Allgemeine Grundsätze des Unterrichts und der Erziehung. 11s Bdchn. In diesem Schriftchen ist von S. 3—14 so Manches gerügt, was in Ansehung des Schulanfangs und des Gesanges und Gebetes in der Schule noch hier und dort sehr mangelhaft hervortritt.

Anfangszeit des Unterrichts. — (Schulzeit). Ueber diesen Punct sind unter den Pädagogen und Schulmännern die Ansichten verschieden. Einer der Veteranen auf dem Felde der Erziehungskunst, der Hr. Regierungs- und Schulrath von Türk zu Klein-Glienecke bei Potsdam, sagt darüber in den von ihm neulich herausgegebenen „Erfahrungen und Ansichten über Erziehung und Unterricht." (Berlin, Natorff. 1838). S. 31. „In Hinsicht dieser Zeit lasse sich keine allgemeine Regel feststellen; denn das eine Kind entwickle sich früher, das andere später. Die Bestimmung darüber aber sei auch nicht der Willkür der Eltern zu überlassen; denn die Einen würden das Kind zu früh in die Schule schicken wollen, weil es ihnen zu Hause lästig sei, während andere ihre Kinder zu Hause behalten würden, um sie zu häuslichen Arbeiten zu gebrauchen, oder an der Ausgabe für den Unterricht und Bücher zu sparen. Die Hauptrücksicht dabei müsse die sein, daß das Kind die gehörige geistige Reife erlangt habe; müsse man aber unter den zwei Uebeln wählen, d. h. das Kind entweder zu früh oder zu spät dem Unterrichte zu übergeben, so sei das Letztere zu wählen." Hiefür werden die Gründe weiter ausgeführt. Die Kinder der gewöhnlichen Handwerker, Ackerbürger, Bauern und Tagelöhner seien beim Eintritt in das sechste Jahr, wo sie nach preußischen (u. sächsischen) Gesetzen zur Schule gehen müssen, in der Regel noch nicht dafür reif. Der Verf. führt in Verbindung damit namentlich aus seiner eigenen Erfahrung an (S. 34), daß er sich genöthigt gesehen, den mit jüngeren Kindern versuchten Unterricht im Rechnen später wieder abzubrechen; daher er auch den Anfang von diesem (S. 88 f.) bis in's achte oder neunte Jahr ausgesetzt wissen will.

Scherr, J. Th., in seinem „leichtfaßlichen Handbuche der Pädagogik für Lehrer, gebildete Eltern und Schulfreunde" (Zürich, b. Orell, Füßli und Comp. 1839) 1r Bd. — erklärt sich S. 452 f. über diesen Gegenstand also: „Der Anfang der erziehenden Einwirkung durch eigentlichen Unterricht, namentlich durch Schulunterricht, sollte in der Regel erst nach zurückgelegtem fünften Lebensjahre stattfinden; denn der Unterricht soll niemals ein Spiel sein, sondern auf jeder Stufe als ein ernsteres Geschäft betrachtet werden, das die vorhandenen Kräfte in Anspruch nimmt. In solcher Hinsicht ist es auch zweckmäßig, daß der anfängliche Unterricht nur einen geringen Theil der Zeit einnehme, und erst allmählig mit der steigenden Kraft nach Dauer und Forderungen zunehme. Es ist somit ein Fehler, unmittelbar nach der Zeit der kindlichen Spiele eine Unterrichtszeit von sechs Stunden anzuberaumen, welcher Fehler um so größer wird, wenn die Eltern schon in den ersten Schuljahren die Kinder auch zu Hause außer den Unterrichtsstunden noch mit Ler-

nen beschäftigen wollen, und den Kleinen nicht die übrige Zeit zu harmloser Kinderthätigkeit freigeben."

Nach der Schulgesetzgebung aller deutschen Bundesstaaten ist das Kind mit dem sechsten Jahr schulpflichtig und mit 13 bis 14 Jahren der Schule entlassen. — Naturgemäß freilich beginnt die Schulzeit des Kindes vom siebenten Lebensjahre an. — (Gesetzlich im Schleswigschen also.) Hier geht der Entfaltungsgang der kindlichen Natur in die zweite Bildungsstufe des menschlichen Organismus, in das Knaben- und Mädchenalter über, und die geistige Kraft des Kindes wird mehr und mehr fähig für das eigentliche Lernen in bestimmten Lehrstunden. Das zu frühe Schicken der Kinder in die Schule hemmt später das Kinder- und Schulleben und ist der Schule wie dem Schüler nachtheilig. Alles hat seine Zeit im Leben, und welche Schule gegen die rechte Zeit verstößt, tritt die ewigen Gesetze der Bildung freventlich mit Füßen und zerstört etwas Inneres, um etwas Aeußeres zu bauen; Alles treibt in diesem Leben zur rechten Stunde hervor, und die echte Erziehung, statt taube Blüthen voreilig zu treiben, läßt erst den jungen Menschen an Leib und Seele erstarken, damit er sich selbst zu seiner Zeit der Menschheit weihe. Könnten bei Bestimmung des Anfanges der Schulzeit Ausnahmen gemacht werden, so würden freilich viele Kinder mit dem sechsten, viele andere erst mit dem siebenten Jahre in die Schule aufzunehmen sein; bei hervorstechend schwachen und erklärt kränkelnden Kindern muß solche Ausnahme statt finden und findet auch wirklich vor verständig denkenden Schulbehörden statt.

Es ist unrichtig, wenn Harnisch im Handbuch für das deutsche Volksschulwesen (3te Aufl. 1839) S. 228 in einer Anmerkung anführt: „in ganz Sachsen werde das Kind mit vollendetem 5ten Jahre schulpflichtig." Das neueste Schulgesetz des Königreichs Sachsens vom Jahre 1835 bestimmt in §§. 21 u. 22. ausdrücklich:

§. 21. „Alle Kinder des Orts oder Schulbezirks, welche zwischen Neujahr und Johannis das sechste Lebensjahr vollenden, sind zu Ostern, und alle diejenigen, welche zwischen Johannis und Weihnachten das sechste Jahr vollenden, zu Michaelis desselben Jahres zur Schule zu bringen. Bei einmaliger Aufnahme treten alle Kinder, welche zwischen Michaelis des vorigen und Michaelis des laufenden Jahres das sechste Lebensjahr vollenden, zu „Ostern in die Schule."

§. 22. „Nur gebrechlichen kränklichen und solchen Kindern, welche nach dem Urtheile des Ortsschulvorstandes den Schwierigkeiten eines täglich zu machenden Schulweges noch nicht gewachsen sind, oder wegen geistiger Unreife einen wirklichen Nutzen vom Schulgehen nicht erwarten lassen, kann ein späterer Schuleintritt verstattet werden."

Uebrigens erklärt auch Harnisch das Kind mit dem 6ten Jahre für schulfähig und schulberechtigt.

Im Jahre 1825 erschien in Preußen die Cabinetsordre, „daß alle schulpflichtigen Kinder vom vollendeten fünften Jahre an bis zum vollendeten zwölften Jahre die Schulen besuchen sollen." Diese Angabe findet sich in folgender Schrift: „Daniel Schürmann, ein bergischer Schulmann, nach seinem Charakter, Leben und Wirken," (Elberfeld, 1838). Dieselbe Angabe fehlt in Harnisch's „Handbuch für das deutsche Volksschulwesen." §. 54.

Angeboren. Die wichtige Frage, was der menschlichen Seele angeboren sei, was nicht, konnte die Psychologie nicht eher richtig beantworten, als bis die Gesetze entdeckt waren, nach welchen die Entwickelung des Angeborenen erfolgt. Siehe Entwickelungsgesetze. Durch den Entdecker dieser Gesetze, durch Beneke, sind wir auf den Standpunct gestellt, von welchem aus sich das Angeborne von dem, was nicht angeboren, sondern später entstanden ist, sicher unterscheiden läßt. Die Sache ist sehr einfach; eben diese Einfachheit ist Schuld, daß das Wahre jetzt erst erkannt werden konnte. Fragen wir nämlich zuerst, welche Kräfte sind der Seele angeboren, so ist klar, daß diese Urvermögen dasjenige Kennzeichen an sich tragen müssen, das jede Urkraft in Gottes Welt an sich trägt; wo nicht, so ist die Kraft, die wir wahrnehmen, keine ursprüngliche oder Stammkraft, sondern eine abgeleitete, eine Zweigkraft, die zwar in der Urkraft wurzelt, aber doch erst als ein Product aus dieser entstanden ist. Welches ist nun dieses Kennzeichen? Wir antworten: Jede Urkraft wirkt auf Alles ohne Ausnahme, was ihrer Natur und Stärke entspricht und in ihren Bereich kommt. So zieht die magnetische Kraft jedes Eisen an, sobald es mit ihr in Berührung kommt, und ihrer Stärke nicht überlegen ist; die Anziehungskraft der Erde wirkt auf jeden Gegenstand, den man vom Boden entfernt, gesetzt auch, daß er in der Luft emporgehalten oder von ihr in die Höhe getrieben würde; die electrische Kraft zeigt dieselben Wirkungen an allen ihr entsprechenden Körpern, die in ihren Bereich fallen. So sieht die Sehkraft jeden sichtbaren Gegenstand, auf den sie trifft; die Hörkraft vernimmt jeden Klang, der an's Ohr schlägt; die Riechkraft riecht jeden Duft, der mit ihr in Wechselwirkung tritt ꝛc., wogegen die Kräfte des Merkens (das Gedächtniß), des Begreifens (der Verstand), des Urtheilens (die Urtheilskraft), des Ideenbildens (die Vernunft) ꝛc. sich hier thätig zeigen, dort nicht, hier des Gegenstandes Herr werden, dort ihre Dienste versagen. Oder gäbe es irgend einen menschlichen Verstand, der Alles begriffe, wie das Auge Alles sieht? eine Urtheilskraft, die Alles zu beurtheilen verstünde, wie das Ohr Alles hört, was in seinen Bereich tritt? Wo ist der Wille, der alles Rechte, auch wenn es kinderleicht ist, will, der es besonders morgen wie heute, in jeder Lage ohne Ausnahme will? Warum zeigen sich diese und andere bisher als angeboren betrachtete Kräfte so inconsequent, wenn sie wirklich Urkräfte sind? Warum müssen sie auf die neuen Gegenstände ihrer Thätigkeit meist erst vorbereitet werden, während die Sinnenkräfte ihre Schuldigkeit ohne Weiteres thun? Sehr natürlich! Wie die Urkraft, die im Apfelkern liegt, nicht eher einen Stamm, Aeste, Zweige, Blätter, Blüthen und Früchte bewirken kann, als bis sie sich mit denjenigen Kräften vereinigt hat, die aus dem Boden und der Atmosphäre ihr stufenweise zuwachsen, sich mit ihr gleichsam vermählen, so können auch die Urkräfte des Geistes (denn er besitzt mehr als Eine angeborne Kraft) nicht eher als Gedächtnißkräfte, als Verstandeskräfte, als Urtheilskräfte, als Erinnerungskräfte, als Begehrungskräfte ꝛc. sich erweisen, als bis sie Dasjenige aus der Außenwelt sich angeeignet haben, was gleicher Weise Bedingung zur Verzweigung, zur Verästelung des Angebornen ist

(s. Reize). Sonach sind die angebornen Kräfte zunächst blos Auffassungskräfte; inwiefern sie aber das Aufgefaßte im Unbewußtsein festhalten, erscheinen sie als Gedächtnißkräfte; inwiefern das Aufgefaßte ferner die Form des Bewußtseins wieder annimmt, nennen wir sie Erinnerungskräfte; wo sie den Gegenstand begehren, erhalten sie den Namen Begehrungskräfte ꝛc. Kurz, dem angegebenen Kennzeichen gemäß ist dem Menschengeiste nichts weiter angeboren, als die sogenannten Sinnenvermögen: die Sehvermögen, Hör-, Riech-, Schmeck-, Tast- und Fühlvermögen. Die letzteren sind wieder verschiedener Art und haben das Eigenthümliche, daß sie an kein besonderes Organ gebunden, sondern über den ganzen äußern und innern Körper, so weit überhaupt die Nerven sich erstrecken, mithin über die Organe der übrigen Sinne zugleich mit verbreitet sind; denn das Auge z. B. empfindet die Eindrücke der warmen und kalten Luft, wenn auch schwächer, doch übrigens eben so gut, als es zu gleicher Zeit den Eindruck des Lichtes auffaßt. Inwiefern dieser allgemeine Gefühlsinn gewissen Eindrücken der Atmosphäre, z. B. Wärme und Kälte, der Schwüle und Leichtigkeit der Luft, der electrischen Stimmung derselben ꝛc. gleichmäßig offen steht, verdient er eine andre Benennung, als wo er im Innern des Körpers z. B. in den Verdauungswegen, in den Lungen ꝛc. erregt wird, und wieder anders muß er heißen, in wie weit er diejenigen Vermögen mit umschließt, durch welche wir Bewegungen in der Außenwelt hervorzubringen im Stande sind, d. i. die Muskelvermögen, denn er zeigt in allen drei Fällen verschiedene Thätigkeiten und Empfindungen. Im ersten Falle nennen wir ihn daher Gemeinsinn, im zweiten Intestinalsinn, im dritten Muskelsinn. Ein sehr passender allgemeiner Name ist der Ausdruck Vitalsinn, von vita: das Leben — weil durch die ebengenannten drei Classen von Vermögen sich nicht nur überhaupt die Lebenskraft ankündiget, sondern das Leben selbst erhalten wird, indem sie, die unterste Grundlage des menschlichen Seins ausmachend, zugleich allen Lebenserhaltungsstoff aus Speise, Trank, Luft, Wärme ꝛc. aneignen, folglich eben sowohl dem Leibe, als der Seele angehören (das Genauere sehe man in den betreffenden Artikeln).

Uebrigens ist es falsch, wenn man zeither von diesen angeborenen Vermögen so sprach, als besitze jeder Sinn nur ein einziges. Nicht das Sehvermögen, das Hörvermögen, sondern die Sehvermögen, die Hörvermögen (Plural) ꝛc. muß es heißen; denn die Erfahrung lehrt, daß jeder Eindruck einzeln aufbewahrt wird, folglich nicht von der ganzen Sehkraft, Hörkraft ꝛc. aufgefaßt worden sein kann; wovon sollten denn die übrigen Eindrücke eines und desselben Sinnes aufgefaßt werden, wenn der erste die ganze Sinnenkraft für sich in Beschlag genommen hätte? Wäre es nicht lächerlich, wenn man die ganze Anziehungskraft der Erde in Rechnung bringen wollte, wo man einen einzelnen Stein durch sie zum Fallen gebracht sieht? Oder ist etwa die ganze Vitalkraft in Anspruch genommen, wenn man den Stich einer Nadel am Arme empfindet, den Regentropfen auf der Hand oder im Gesichte fühlt? ꝛc. Ist der ganze Geschmackssinn thätig, wenn man ein oder einige Körnchen Salz auf die Zunge nimmt? ꝛc. Wie sollte man eine zwölf- und mehrtönige Harmonie auffassen können, wenn nicht jeder einzelne Ton von einem einzelnen Gehörvermögen — wie einen vielfarbigen und vielgestaltigen Gegenstand, wenn nicht jeder Lichtstrahl eben so von einem besondern Sehvermögen in Empfang genommen würde? Also nur insofern machen die einzelnen Vermögen eines Sinnes ein Ganzes aus, als sie zu einer und derselben Gesammtheit, zu demselben Systeme gehören, und so kann man ganz richtig nur von einem Gesichtssysteme, Gehörsysteme, Geruchssysteme ꝛc. bei den Sinnenvermögen reden (Vergl. Allgemein). Auch ist noch zu bemerken, daß sie Anfangs nicht Kräfte, sondern blos Vermögen heißen können; denn unter Kraft versteht man immer etwas, was Widerstand zu leisten vermag, wenigstens eine gewisse Haltung besitzt, sich zu behaupten weiß. Dies ist aber gleich nach der Geburt mit den Sinnenvermögen nicht der Fall; sie sind Anlagen, die eben so gut zur Schwäche, wie zur Kraft ausgebildet werden können, das Auge z. B. zur Scharfsichtigkeit wie zur Blödsichtigkeit; es kommt Alles auf die Stärke und Beschaffenheit der Eindrücke an.

Indeß gibt es noch ein Zweites, was hierbei von großem Einflusse sich zeigt und ebenfalls angeboren ist. Dies sind die drei verschiedenen Eigenschaften, welche in den verschiedensten Mischungen bei jedem Menschen vorkommen. Sie heißen: Kräftigkeit, Lebendigkeit (Lebhaftigkeit) und Reizempfänglichkeit. So vernimmt z. B. manches Ohr die leisesten Eindrücke, ein anderes nur die stärkeren; jenes besitzt mithin einen höhern, dieses einen geringeren Grad von Reizempfänglichkeit in seinem Vermögen. So faßt jenes vielleicht zugleich die schnell vorübergehenden, dieses nur die länger andauernden Reize auf, weil dort die Lebendigkeit der Hörvermögen größer ist, als hier; und endlich beharren dort die Eindrücke vielleicht fest und sicher, während sie hier alsbald wieder verloren gehen, denn die Kräftigkeit der Urvermögen ist hier gering, dort bedeutend. Was von den Gehörvermögen gilt, gilt eben so von den Sehvermögen, Geruchvermögen ꝛc., nur mit dem einzigen Unterschiede, daß die Sehvermögen in der Regel bei jedem Menschen die meiste Lebendigkeit besitzen; im Uebrigen kann die Mischung höchst mannichfaltig in einem und demselben Menschen sein, also bei kräftigen Sehvermögen können unkräftige Hörvermögen vorkommen, während jene lebendig, diese zugleich stumpf, oder umgekehrt, sind, oder jene wenig Reizempfänglichkeit, diese viel Lebendigkeit besitzen ꝛc. Die höhern Sinne unterscheiden sich von den niedern im Wesentlichen bloß dadurch, daß die Kraft des Festhaltens immer mehr abnimmt, je weiter man zu den niedern herabsteigt, und in dem Vitalsinne, als dem niedrigsten, ist daher die Macht des Festhaltens, des Widerstandleistens gegen störende Einflüsse ꝛc., kurz die Kräftigkeit so gering, daß fast gar Nichts aufbewahrt wird, folglich auch Nichts reproducirt oder zurückgerufen werden kann. Man versuche es, den Zahnschmerz, den man früher hatte, in demselben Vitalsysteme, wo er war, so zu reproduciren, daß er sich wirklich erneuert, es wird glücklicher Weise nicht gelingen, während man den Schmerz der Trauer, den Anblick des todten Freundes ꝛc. so zurückzurufen vermag, daß man den Eindruck neu zu haben glaubt. Diese so verschieden gemischten Eigenschaften der Urvermögen sind es, welche die Temperamente ausmachen; nur kann es wie es sattsam einleuchtet, nicht vier Temperamente geben.

sondern ihre Zahl ist weit größer (s. Temperament). Auch sind die verschiedenen Systeme der Urvermögen nicht etwa, wie man oft gemeint hat, Eine Kraft, die nur nach verschiedenen Richtungen hin thätig sei; sie stehen blos in der innigsten, unauflöslichsten Verbindung und Wechselwirkung mit einander (s. Urvermögen).

Schon diese verschiedenen Eigenschaften der Urvermögen erklären gar Manches, was in der ausgebildeten menschlichen Seele sich vorfindet und bei der Geburt noch gänzlich mangelte, z. B. den größern und geringern Vorrath des Gedächtnisses, die lebendigere Urtheilskraft ꝛc. Je größer die Kräftigkeit, Lebendigkeit und Reizempfänglichkeit der Urvermögen, desto glücklicher muß die Ausbildung dieser abgeleiteten Kräfte von Statten gehen. Aber die Hauptsache im Gebiete des Angebornen sind die Entwickelungsgesetze; sie allein sind es, die aus den Urvermögen und den von diesen aufgenommenen äußern Eindrücken die Seelengebilde und Seelenthätigkeiten hervorbringen, welche der erwachsene Mensch zeigt, und die man zeither unter Benennungen zusammenfaßte, als seien sie die ursprünglichen Anlagen der Seele, während sie doch nur abstracte Seelenvermögen genannt werden können (s. abstract u. allgemein). Welches sind nun diese Entwickelungsgesetze?

Es sind ihrer fünf: 1) Das Gesetz der Reizaneignung; 2) das Gesetz des Reizschwindens; 3) das Gesetz der Anziehung des Gleichartigen; 4) das Gesetz der Ausgleichung der beweglichen Elemente, und 5) das Gesetz der Anbildung neuer Urvermögen. Man kann sie auch Bildungsgesetze nennen, weil die Seele durch sie ihre Ausbildung, d. h. eben Entwickelung, erhält; nur sind sie dann nicht zu verwechseln mit denjenigen Bildungsgesetzen, welche der Erzieher sich vorzuschreiben hat, und die man besser Erziehungsregeln nennt. Inwiefern jene Gesetze Allem, was in der Seele geschieht, zu Grunde liegen, weil Alles durch sie geschieht, heißen sie auch Grundgesetze oder Grundprocesse (Proceß = das Geschehen), also, vollständig gesprochen: Grund-Bildungsprocesse = Grundbildungsgesetze. Die einzelnen betreffenden Artikel müssen das Weitere erörtern; hier sei nur Folgendes bemerkt.

Reize nennt man in der Psychologie die Eindrücke, welche die Außenwelt auf die Sinnenvermögen macht. Würden diese Reize nicht zu Bestandtheilen der Seele dadurch, daß sie angeeignet und festgehalten werden, so könnte noch weniger eine Ausbildung der Seele erfolgen, als bei Blind- oder Taubgebornen, welchen blos alle die Seelengebilde fehlen, deren Reizelemente durch den verschloffenen Sinn hätten gehen sollen; folglich müssen wir ein Gesetz der Reizaneignung zum Grunde legen. Da in Gottes Welt Alles in dem Zustande verharrt, den es einmal erlangt hat, so lange nicht etwas Anders auf diesen Zustand einwirkt und ihn verändert, so würden alle Vorstellungen, Begehrungen, Gefühle, kurz: alle Seelengebilde, die einmal zum Bewußtsein sich erhoben hätten, in diesem Zustande verharren müssen, wenn nicht irgend Etwas verändernd auf sie einwirkte. Noch weniger würde es möglich sein, etwas Gewußtes gänzlich wieder zu vergessen, wenn das Gewußte sich selbst überlassen bliebe. Die Psychologie weist nach, daß diese Veränderungen durch ein Reizschwinden erfolgen, daß das Unbewußtwerden des Bewußten wie so manches Andere allein hieraus sich erklärt; daher das Gesetz des Reizschwindens. Die Außenwelt ferner befolgt bei ihrer Einwirkung auf die Seele weder Plan noch Ordnung; sie überschüttet jeden Sinn mit einem bunten Allerlei von Reizen. Gleichwohl entsteht dadurch keine Verwirrung in der Seele, sondern der rothe Lichteindruck gesellt sich immer zu dem frühern rothen, der schon in der Seele aufbewahrt wurde; der Flötenton zu dem frühern Flötenton ꝛc.; ja, es tritt sogar dasjenige im Bewußtsein besonders zusammen, was außer der Seele nie so gesondert existirt, wie z. B. in den Begriffen, die nur darum auf eine ganze Gattung von Anschauungen passen, weil sie das in den verschiedenen Anschauungen enthaltene Gleiche repräsentiren. Der Grund hiervon ist das in der Seele waltende Gesetz der Anziehung des Gleichartigen. Daß ferner eine Vorstellung sich im nächsten Augenblicke in ein Widerstreben verwandelt, bald darauf wieder zur ruhigen Vorstellung wird; daß unbewußte Vorstellungen, Begehrungen und Gefühle sich zum Bewußtsein steigern, im folgenden Augenblicke wieder ins Unbewußtsein sinken, während andere das Bewußtsein an sich reißen: dies und so vieles Andere ist nur erklärbar, wenn ein Gebilde an das andere etwas abgibt, eines durch übertragene Elemente auf das andre einwirkt, und dieser streng geregelte Proceß heißt das Gesetz der Ausgleichung der beweglichen Elemente. Da endlich die Kräfte der menschlichen Seele beschränkte, endliche sind, die sich von Zeit zu Zeit, ja täglich erschöpfen; da trotz dieser Erschöpfung doch die Anfangs ganz ohnmächtige Seele im Verlaufe des Lebens fort und fort stärker wird, so müssen ihr periodenweise neue Vermögen zuwachsen, sonst ist diese Erscheinung rein unbegreiflich. Wir nennen diesen Proceß das Gesetz der Anbildung neuer Urvermögen. —

Wie nun diese fünf Grundprocesse alle Erscheinungen in der Seele bewirken, wie namentlich die zeither angenommenen sonstigen Vermögen, z. B. das Gedächtniß, die Erinnerungs-, Einbildungskraft, die Vernunft, der Verstand, die Urtheilskraft, der Wille, das Gefühlsvermögen ꝛc. hierdurch gänzlich als Urvermögen in Wegfall kommen und bloß als abstracte Kräfte, als Titel übrig bleiben, unter welchen man ganze Classen gleichartiger Seelenthätigkeiten zusammenfaßt, das muß und soll in den einzelnen hierher einschlagenden Artikeln nachgewiesen werden (s. Allgemein). Den Vorwurf des Materialismus, den man dieser neuen Theorie machen könnte und wirklich schon gemacht hat, wird der Artikel: psychologischer Materialismus beleuchten (vor der Hand vergleiche man: Ausdruck).

Uebrigens kann nicht nachdrücklich genug vor einem Mißverständniß gewarnt werden, das häufig vorkommt und aus der Redensart: diese Vermögen und Gesetze sind der Seele angeboren — entspringt. Diese Redensart scheint nämlich anzudeuten, als ob die Seele und das ihr Angeborene Zweierlei wäre. So ist es aber durchaus nicht gemeint, sondern das Angeborene, wie es eben dargestellt worden ist, ist die Seele selbst. Der Mensch besteht aus Leib und Seele. Der Leib ist ein System von Kräften, die Seele ist ein System von Kräften. Beiderlei Kräfte durchdringen einander aufs Innigste. Das System von Kräften, welches wir Seele nennen, umschließt sechserlei Kräfte mit ihren Eigenschaften und Entwickelungsgesetzen, nämlich Sehvermögen, Hörvermögen, Riechvermögen, Schmeckvermögen, Tastvermögen und Vitalvermögen. In dem Boden dieser sechs Classen von Vermögen wur-

zelt Alles, was nach der Geburt sich psychisch entwickelt, und die Seele ist durchaus nichts von diesem Vermögen Verschiedenes. Eben so ist das Wort Leib nur ein anderer Ausdruck für dasjenige System von Kräften, welches der Seele sich anschließt, und im Tode hienieden zurückbleibt (s. Leib). Das Genauere muß und wird nachfolgen. D—r.

Angelegtheiten nennt die neuere Psychologie die Spuren, die sowohl von den äußern Eindrücken als von den rein innern Erregungen in der Seele zurückbleiben. Da sie bei jedem gleichartigen Eindrucke, jeder gleichartigen Erregung mitwirken, so daß z. B. der jetzige Anblick der rothen Farbe die von früherer Anschauung des Rothen zurückgebliebenen Spuren zur Mitauffassung erregt, das Gewordene also mit dem Werdenden nach dem Gesetze der Anziehung des Gleichartigen sich vereinigt, so darf und muß man sagen: das Frühere sei angelegt für den jetzigen Seelenvorgang, für ihn vorgebildet, ihm als Grundlage dienend. So gehen nun die fertigen Seelengebilde immer als Bestandtheile in die neuern, gleichartigen ein, und nur so weit dies geschieht, ist der gegenwärtige Vorgang ein klarer, bewußtvoller und somit vollkommener. Der erste Eindruck, der noch keine Angelegtheiten vorfindet, zu denen er sich, empfangen werdend, gesellen kann, ist daher nothwendig ein so schwacher, einsam dastehender, daß er ein bewußtloser bleibt, wie alle ersten Eindrücke nach der Geburt; was aber mehr und mehr sich ändert, je mehr die Angelegtheiten als Empfängnißthätigkeiten für das Spätere sich vermehren, so daß das Unbewußte allmählig in den Zustand des Bewußtseins übergeht (s. Bewußtsein). — Was nämlich einmal in der Seele gebildet ist, braucht nicht zum zweiten Male gebildet zu werden, sondern schließt sich als fertiger Bestandtheil dem Neuen eben so an, wie z. B. A auf dem Pianoforte dem A-dur, F-dur, D-dur, Fismoll ꝛc. sich anschließt, und als fertiger Bestandtheil in diese Accorde eingeht. Oder muß etwa die Kraft, womit das einjährige Kind so eben stehen gelernt hat, zum zweiten Male gebildet werden, wenn das Gehen beginnt, das Springen und Tanzen darauf folgt? ꝛc. Schließen die Tanzkräfte nicht die Stehkräfte als nothwendige Bestandtheile in sich ein? Werde ich die Kenntniß der Buchstaben und Laute in dem Worte: fiel zum zweiten Male erwerben müssen, wenn ich das Wort lief lesen und sprechen lernen will? Blos die neue Verbindung habe ich mir anzueignen, das Uebrige dient als fertiges Element in allen den Wörtern, in welchen es vorkommt, und wie mit den Vorstellungen, so verhält es sich auch mit den Begehrungen und Gefühlen. — Man sieht, diese Angelegtheiten sind etwas ganz Anderes, als die Anlagen, denn sie sind nach der Geburt entstanden, während diese schon vor der Geburt da waren, mithin angeboren sind. Um diesen wichtigen Unterschied scharf zu bezeichnen, müßte man, wenn man für die entstandenen kein besonderes Wort hätte, stets ausdrücklich von angebornen und entstandenen Anlagen sprechen, was aber durch das Wort Angelegtheit entbehrlich wird, da dieses immer entstandene Anlagen bezeichnet. Siehe jedoch Anlage. D—r.

Anlage. Mit diesem Worte bezeichnet die neuere Psychologie Zweierlei: das Angeborene und das nach der Geburt Entstandene, inwiefern es in der Seele für spätere Vorgänge gleichsam angelegt ist (s. Angelegtheiten). Im erstern Falle wird der Ausdruck im engern, im letzteren im weitern Sinne genommen, weil hier das Angeborne mit eingeschlossen ist. Angeboren ist der Seele verhältnißmäßig sehr wenig (s. Angeboren); das Meiste ist nach der Geburt entstanden, und nur die seitherige Mangelhaftigkeit der psychologischen Beobachtung war Schuld, daß man die Zwischenbildungen gänzlich übersah, welche doch nothwendig von jeder späteren Periode rückwärts bis zur Geburt hin liegen müssen. Da freilich Alles, was die Seele im Unbewußtsein trägt (und im Unbewußtsein liegt das Meiste), wie nicht vorhanden aussieht, so konnte die Täuschung sehr leicht entstehen, als seien auch später noch bloß leere Kräfte da, welche die wunderbare Eigenschaft besäßen, Aeußerungen aus sich hervorzuzaubern, die im nächsten Augenblicke wieder so spurlos verschwänden, als sie im vorhergehenden grundlos entstanden waren. Doch nein! Ganz ohne Vorbildungen dachte man sich die spätere Thätigkeit der Seelenkräfte nicht. Es muß Uebung derselben vorausgehen, sagte man, es muß Gewohnheit ihr Eigenthum werden; denn Gewohnheit macht stark; sie ist die zweite Natur. Ueber diese allgemeinen, unbestimmten Redensarten kam man aber nicht hinaus; was Uebung, was Gewohnheit eigentlich in der Seele sei, kannte man nicht; man gab zu: aus Nichts wird Nichts, und doch sah jene Uebung, jene Gewohnheit immer wie etwas Inhaltleeres, wie ein Nichts aus. Die neuere Psychologie hat dieses Dunkel gelichtet. Sie weist nach: was wir Uebung und Gewohnheit nennen, ist der Vorrath von Spuren, womit die angebornen Seelenvermögen nach und nach ausgefüllt worden sind. Je größer dieser Vorrath, desto größer die Uebung, die Fertigkeit ꝛc., desto fester die Gewohnheit. Mit leeren Kräften vermag der Geist bloß äußere Eindrücke aufzunehmen; was er sonst vermag, vermag er nur durch solche Kräfte oder Vermögen, die wiederholt auf denselben Gegenstand, denselben Zweck ꝛc. hingerichtet und in dieser Richtung durch die Wiederholung oder Uebung befestiget, d. h. mit Spuren von gleichartigen Eindrücken angefüllt worden sind, welche Spuren als Bestandtheile in die jetzige Thätigkeit eingehn und sie zu der ausgebildeten Thätigkeit machen, die sie eben ist. Ob die Kräfte so zu Vorstellungs- oder zu Begehrungskräften entwickelt werden, hängt davon ab, ob die Spuren im zweiten oder dritten Reizungsverhältnisse (s. Reizungsverhältnisse) entstehen, also entweder Vorstellungs- oder Begehrungsspuren sind. Kurz: Geübte Kräfte sind spurerfüllte, spurreiche Kräfte. Mit spurlosen Kräften können wir nicht einmal wollen, geschweige wirken, höchstens ins Allgemeine hinstreben, d. h. wünschen, und wenn wir den Gegenstand, den wir wünschen, doch vielleicht klar vorstellen, so geschieht dies durch diejenigen Seelenvermögen, die schon mit den betreffenden Eindrücken erfüllt worden sind, und an welche sich eben das Verlangen anschließt. (S. Wollen und Wünschen.) Wäre freilich Unbewußtsein gleich Nichtsein, so wäre die ganze Spurenlehre eine Fabel, denn die Spuren verharren in der Seele unbewußt; aber wie die Luft da ist, auch wenn kein Wind weht, durch welchen sie als erregt sich kund thut, so sind auch jene Spuren vorhanden, nur eben im unangeregten, d. h. unbewußten Zustande.

Das Bild von der Luft kann daher den Wechsel zwischen Bewußtsein und Unbewußtsein der Seelengebilde sehr gut erläutern, denn hier wie dort ist der Wechsel zwischen Angeregtheit und Nichtangeregtheit das Eigentliche was geschieht, nur mit dem großen Unterschiede, daß die Luft ihre früheren Erregungen nicht festhält, wie die Seele, folglich auch nicht in derselben Richtung wiederkehren läßt, wie diese — ein deutlicher Beweis, daß die Seele ein ganz andres Wesen sein muß als die Luft oder sonst ein feiner beweglicher Körper, denn wir finden bei keinem diese das Frühere zurückrufende Festhaltungskraft. Es ist demnach bei dem Worte Anlage allemal erst besonders zu bestimmen, ob wir's im engern oder im weitern Sinne genommen wissen wollen. Die häufigen Redensarten: er hat viel Anlage zur Musik, zum Zeichnen, zur Dichtkunst ꝛc. können nur gebraucht werden, wo auf Genauigkeit nichts ankommt; gar Mancher hat Anlagen zu diesen Dingen, aber keine Angelegtheiten und erscheint deshalb unbegabt, während ein Andrer vielleicht keine Geburtsanlage dazu hat, und doch seiner mühsam erworbenen Angelegtheiten wegen für berufen zum Künstler gilt. Der weitere Erfolg zeigt aber gewöhnlich sehr bald ob und worin man sich psychologisch getäuscht hatte, (siehe Angelegtheit). Mehr über diesen Gegenstand wird in spätern Artikeln zur Sprache kommen. Wer die zeither gewöhnlichen Ansichten über die menschlichen Anlagen kennen lernen will, findet einen sehr ausführlichen Aufsatz hierüber in dem trefflichen „Wegweiser für deutsche Lehrer" vom Dr. F. A. W. Diesterweg. Neue Auflage in 2 Bänden, 1838. Erster Band. S. 88—129. Die neuere Psychologie weicht von dem Inhalte dieses vorzüglichen Aufsatzes bedeutend ab. Man vergleiche: Dr. Fr. Eduard Beneke's Psychologische Skizzen, 2r Bd.: „Ueber die Vermögen der menschlichen Seele und deren allmählige Ausbildung." S. 1 — 158, wo nach unsrer Meinung das Beste und Begründetste über die angebornen Anlagen des Menschen gesagt ist. D—r.

Anschaulich, s. Anschauung.

Anschauung. Die menschlichen Vorstellungen zerfallen in drei Classen: in Sinnenwahrnehmungen, Begriffe und Ideen. Die erstern nennt man auch Anschauungen, obgleich dieses Wort eigentlich nur auf die Wahrnehmungen des Gesichtssinnes paßt. Demnach gibt es Gesichtsanschauungen, Gehöranschauungen, Geruchanschauungen, Geschmacksanschauungen, Vitalanschauungen (s. Angeboren) und Tastanschauungen, kurz, sechserlei sinnliche Anschauungen. Ja man spricht sogar von innern Anschauungen, als ob es innere Sinne oder einen innern Sinn wenigstens gäbe, und setzt so die innern Anschauungen den äußern entgegen. Da es jedoch keinen innern Sinn gibt, sondern damit bloß theils das Bewußtsein gemeint sein kann, womit sich die innern Vorgänge ankündigen, einander gegenseitig wahrnehmen, theils eine gewisse Function gewisser Begriffe (s. diesen Art.), so sind die innern Anschauungen nichts Andres, als überhaupt bewußte Seelenthätigkeiten, die aus dem Unbewußtsein durch den Ausgleichungsproceß (s. diesen Art.) hervorgetreten und zur gegenseitigen Beleuchtung auf einander bezogen worden sind. Dies ergibt sich schon daraus, daß innere Anschauungen nicht eher vorkommen, als bis das Bewußtsein und namentlich die Begriffe allmählig entstanden sind, denn ganz kleine Kinder nehmen noch Nichts innerlich (im Geiste) wahr, (s. Bewußtsein und innerer Sinn). Dasselbe will es sagen, wenn man die innern Anschauungen als Producte der Phantasie angesehen und unter dem innern Sinn die Erinnerungs- und Einbildungskraft verstanden hat. Die betreffenden Artikel werden nachweisen, daß solche Kräfte als gesonderte Vermögen eben so wenig existiren, als sie den innern Sinn ausmachen, sondern was in der Seele zur Entstehung oder Ausbildung gelangt, das existirt erstlich in Einer Spur, nachher in zweien, dann in dreien und so fort, bis es zu einem vielleicht mehr als tausendspurigen Gebilde angewachsen ist; wodurch? s. man im Art. Bewußtsein. Als einspuriges Gebilde hat es kein Bewußtsein, sondern was wir Bewußtsein nennen, das entsteht und wächst erst mit der Zunahme der Spuren, und soll es aus dem Bewußtsein wieder ins Unbewußtsein sinken, wie solches ja in jedem wachen Augenblicke bekanntlich bald mit diesen bald mit jenen Seelenthätigkeiten geschieht, so muß es um eine Anzahl Spuren ärmer werden und so zugleich die Erregung verlieren, die es als bewußtes besaß, denn das Bewußtsein ist Vielspurigsein und Angeregtsein zugleich. Von dieser Vielspurigkeit der Seelengebilde haben wir freilich unmittelbar keine Erkenntniß, sondern nur in der größern Stärke des Bewußtseins gibt sie sich kund; sie folgt aber mit Nothwendigkeit aus den Entwickelungsgesetzen, die der Erfahrung zufolge in der Seele walten, und so hat man sehr Unrecht gethan, diesen einfachen Vorgang dadurch zu verdunkeln und zu verwirren, daß man ihn aus der Erinnerungskraft, Einbildungskraft und Gott weiß aus welchen andern Kräften erklären wollte. Was in der Seele existirt, das kündigt sich entweder an, oder es kündigt sich nicht an. Im ersten Falle sagen wir: es ist bewußt, auch wohl: ich nehme es wahr, ich fühle es — im letztern: es ist unbewußt, ich nehme es nicht wahr, ich fühle Nichts davon, denn die innern unmittelbaren Ankündigungen heißen Gefühle. Nennt man nun diese Ankündigungen auch innere Anschauungen, so ist dagegen auch gar Nichts einzuwenden, wenn man nur nicht vergißt, daß diese Bezeichnung nur eine bildliche sein kann, die aber das Gute hat, daß sie das Merkmal der Klarheit in sich schließt und also auf etwas stark Bewußtes hindeutet, auf einen Vorzug, der die eigentlichen Anschauungen, die Gesichtswahrnehmungen, vor allen übrigen Sinnenwahrnehmungen bekanntlich voraus haben. Unterrichte anschaulich heißt also: unterrichte so, daß der Schüler ein klares und starkes Bewußtsein von dem gewinnt, was er eben lernen soll. Werden hierzu die äußern Anschauungsmittel schon hinreichen? Gewiß nicht. So wesentlich nothwendig sie auch sind, weil man nur durch die Sache, durch den Gegenstand selbst ein deutliches Seelenabbild von ihm gewinnen kann, so wird doch eben so leicht auch Verworrenheit und Dunkelheit entstehen können, wenn man diese Anschauungsmittel nicht auf die rechte Art vorführt. Die Erfahrung lehrt daher, daß mancher Lehrer im Besitze der besten Anschauungsmittel, Nichts ausrichtet, wogegen ein andrer mit wenigen und unvollkommenen weit besser zum Ziele kommt. Natürlich! Wer in der Seelenkunde noch so unerfahren ist, daß er nicht zu berechnen versteht, was der Schüler bereits vorgebildet in sich trage, was nicht; wie man

das Jetzige mit Hilfe des Frühern zu gewinnen habe; durch welche Processe folglich das unbewußt Vorhandene zum Bewußtsein gesteigert, das zerstreut Daliegende verknüpft, das Störende zurückgedrängt und abgewendet, das urtheilslos Aufgefaßte zu Urtheilen verarbeitet, kurz: das beabsichtigte Product aus seinen Factoren gewonnen werde, dem können alle Anschauungsmittel nur zweideutige Krücken sein. Auf diese psychologische Geschicklichkeit vielmehr kommt es an, kommt es vornehmlich an bei denjenigen Unterrichtsgegenständen, die ganz der innern Anschauung, der innern Erfahrung angehören, wie bei der Religions- und Sittenlehre. Unterrichte anschaulich — heißt hier: schaffe die Gefühle und Strebungen zur Stelle, welche die Religiosität und Sittlichkeit ausmachen; erzeuge sie, wenn sie noch nicht da sind, reproduziere und verstärke sie, wenn sie da sind, und kläre sie hinterdrein bloß auf durch die Urtheile, die du darüber bilden lässest; nicht aber begnüge dich, Urtheilsprädicate in Worten über Urtheilssubjecte zu vermitteln, welche vielleicht gar nicht da sind. Leider geschieht das Letztere in den meisten sogenannten Religionsstunden. Die Kinder haben oft gar nicht die religiösen Gefühle, die sittlichen Triebe, über welche sie urtheilen, welche sie klar erkennen, festhalten und in Thaten ausprägen lernen sollen; sie ahnen höchstens Etwas davon und wechseln eingelernte Phrasen, todte Worte darüber, und das nennt man Bildung zur Religion und zur Sittlichkeit. Wollen wir gerecht sein, so müssen wir freilich zugeben: die Religiosität und Sittlichkeit kann durch bloßen Unterricht gar nicht erworben werden, wie noch Niemand durch bloßen Clavierunterricht ein Clavierspieler geworden ist. Es muß Uebung, d. h. wiederholtes Thun voraus- und zur Seite gehn; es muß die strebende Kraft in derselben Richtung bethätiget und befestiget werden, in welcher sie späterhin thatkräftig hervortreten und beharren soll, (s. Anlage) und der Unterricht, auch der anschaulichste, vermag bloß strebungslose Wahrnehmungen zu vermitteln, vermag bloß zu erleuchten und zu ordnen, wenn etwas zu Erleuchtendes und zu Ordnendes da ist. Darum ist die rechte Anschaulichkeit im Religionsunterrichte nur da anzutreffen, wo der Lehrer durch sein musterhaftes Beispiel, durch echte Schuldisciplin die religiösen Gefühle, die sittlichen Strebungen in den Kinderseelen begründet und nährt, wo er aus der biblischen und allgemeinen Geschichte die religiösen und sittlichen Muster zur Belebung des Gewonnenen vorhält, wo er die Achtung, die er sich bei den Eltern verschafft, als verstärkenden Hebel für die Gesinnungen der Kinder zu benutzen versteht. Man nehme diese Anschaulichkeit hinweg, und der klarste, in den anschaulichsten Ausdrücken gegebene Religionsunterricht ist bloßer Wortkram (s. Religionsunterricht und Besonderes). D—r.

Anschauungs- und Sprechübungen. — Diese sind streng genommen etwas Anderes, als Denk- (Verstandes-) übungen, obgleich man diese Benennungen oft als gleichbedeutend gebraucht, und von beiden unterscheiden sich noch, wie Niemand leugnet, die Gedächtnißübungen. Die Anschauungsübungen sind den Denkübungen nur darum sehr nahe verwandt, weil in der ausgebildeten Seele an fast jedes Anschauen (= Auffassen = Wahrnehmen) sich ein Denken anschließt, und umgekehrt jedes Denken ein Anschauen voraussetzt; denn wo das Denken Statt finden soll, muß eben so das Anschauen vorher Statt gefunden haben, wie das Sein der Dinge vorangehen muß, wenn das Sehen, das Hören, das Riechen, Schmecken und Fühlen derselben möglich werden soll.

Aus den Artikeln abstract, Abstractionsproceß, Begriff und Denken ist der Grund ersichtlich, warum den Auffassungen, mögen sie nun von außen oder von innen her stammen, unausbleiblich ein Denken folgen muß, sobald die psychische Entwickelung nur einigermaaßen vorgeschritten ist. Kleine Kinder denken daher, ehe sie sprechen gelernt haben; das Denken erfolgt in ihnen eben so ungewollt, wie das Gehen und Laufen, und nur gehemmt oder gefördert wird es durch die Einwirkungen der Erziehung.

Was nun Gott zusammengefügt hat, soll der Mensch nicht scheiden. Die Anschauungsübungen müssen daher zugleich Denk- oder Verstandesübungen sein und bleiben, und zwar muß das Denken vorherrschen. Denn die häufige Stumpfsinnigkeit der Anfänger in der Schule ist nicht eine Stumpfheit der Sinne (sie hören und sehen ꝛc. oft nur zu gut), sondern eine Armuth an Auffassungen und in Folge dessen an Begriffen, sowie eine Trägheit der geistigen Thätigkeiten überhaupt. Als Sprechübungen erscheinen jene Uebungen in sofern, als das Aufgefaßte und Beurtheilte (= Gedachte) in Worten und Sätzen mündlich dargestellt wird, und inwiefern das hierdurch Gewonnene im Innern fortbeharrt, sind sie zugleich Uebungen des Gedächtnisses.

Trotz dieser innigen Verbindung bleibt es indessen für den Lehrer sehr wichtig, die bloßen Auffassungen von den Denkungen darüber (Denkacten) scharf zu scheiden, weil die Anschauungs- oder Auffassungsverhältnisse erst das rechte Licht geben für die Denkverhältnisse. Nach Beneke's Anleitung, die tief aus der Natur des menschlichen Geistes geschöpft ist, verhält es sich mit diesen Unterschieden so.

An allen Auffassungen (wir werden dieses Wort, das mit Anschauung, Wahrnehmung, bloßer Vorstellung ganz gleichbedeutend ist, und hier eben so, wie diese Wörter das Aufgefaßte als das Product, nicht zunächst die Thätigkeit des Auffassens bezeichnet, also das Abbild des aufgefaßten Gegenstandes in der Seele vorzugsweise gebrauchen) läßt sich zweierlei unterscheiden, das Was und das Wie. Jenes macht den Inhalt oder die Materie, dieses die Form der Auffassungen aus. Diese Form stammt theils aus unsrer Seele, theils aus den aufgefaßten Dingen selbst. — Da tritt plötzlich ein Engel an meine Seite und behauptet: „daß du durch die Fensterscheibe sehen könntest und nicht durch das Tischblatt, glaube ich dir nicht; ich habe dieselben Augen wie du" (und so kommt mirs auch wirklich vor), „und kann wohl durch den Tisch sehn, nicht aber durch die Fensterscheiben. Eben so finde ich das Papier, auf dem du schreibst, nicht weiß, sondern blau, und die Dinte, die du für schwarz ansiehst, ist ja roth." Soll ich mit ihm streiten? Können seine Sehkräfte nicht so eingerichtet sein, daß er Recht hat? Kann ich die Dinge, die ich wahrnehme, anders auffassen, als mit meinen Kräften, und werde ich ihnen somit nicht eine Form, eine Beschaffenheit aufdrücken, die ich nie davon ablösen kann? So stammen gewiß die meisten Beschaffenheiten oder Formen,

in welchen sich uns die Dinge darstellen, aus unsrer Seele; das Objective und Subjective steht in so unzertrennlicher Verknüpfung, daß damit allemal eine uns unabänderliche Form der Auffassung gegeben ist, und hätten wir mehr Sinnenkräfte, als wir besitzen, wer weiß, ob uns die Gegenstände nicht noch ganz anders beschaffen erscheinen würden, als es jetzt der Fall ist.

Auf der andern Seite ist dagegen wohl eben so gewiß, daß auch die äußern Dinge ihre bestimmten Beschaffenheiten oder Formen haben, die sie bei der Auffassung zugleich mit in unsre Seele hineingeben. Wir müssen dies aus der Uebereinstimmung schließen, womit im Ganzen und Allgemeinen alle Geschöpfe der Erde die Dinge auffassen. Das Schwere finden alle Thiere schwer, nur in verschiedenem Grade; das Harte, das Heiße, das Kalte, das Lange, das Dicke erscheint allen Geschöpfen so; und wenn allerdings die Eulen, die Fledermäuse ꝛc. zu einer Zeit sehen, wo wir sagen, es sei finster; wenn manchen Thieren widrig schmeckt, was uns angenehm ist und umgekehrt, und so fort, so zeugt dies eben für die Richtigkeit der Behauptung, daß, wie manche Formen der Auffassung aus den Außendingen, so andre aus unserm Innern stammen. Dazu kommt noch Folgendes:

Die Auffassungen (Vorstellungen) tragen wir nicht bloß einzeln in uns, sondern auch in gewissen Verbindungen, in gewissen Gruppen und Reihen. Die Vorstellung von einem Walde z. B. ist eine Gruppenvorstellung, denn es vereinigen sich in ihr sehr viele einzelne Anschauungen (Merkmale = Theilvorstellungen), und noch mehr zeigt sich diese Gruppirung in den Vorstellungen, die sich auf ganze Klassen von Dingen beziehn (die Eintheilung der Dinge z. B. in leblose und lebendige, in Thiere, Pflanzen, Mineralien ꝛc. ist nur möglich in einem Kopfe, in welchem sich das gleichartige Einzelne zusammengruppirt hat). Eben so ist jede Vorstellung z. B. von einem verrichteten Geschäft eine Reihenvorstellung, denn es vereinigen sich hier wieder einzelne Thätigkeiten oder Erfolge zu einem Ganzen, und in der Gesammtvorstellung von den Erlebnissen eines Tages, einer Woche, eines gesehenen Schauspiels ꝛc. haben wir größere Reihenverbindungen, dergleichen namentlich die Geschichte in den mannigfaltigsten Verhältnissen darstellt. Wie diese Gruppen- und Reihenvorstellungen aus der Außenwelt stammen, so gibt es dagegen auch solche, die ihren Entstehungsgrund nur in unserm Innern haben. Dahin gehören die allgemeinen Vorstellungen von dem Angenehmen, Unangenehmen, Schönen, Begehrungswerthen, Rechten, für den Willen Nothwendigen ꝛc., die fast in jedem Kopfe sich anders gestalten, je nachdem diese oder jene Gefühle, diese oder jene Bestrebungen sich als Bestandtheile an die sonstigen Gruppen- und Reihenverbindungen angeschlossen haben. Bei alle dem aber sind sie doch insofern etwas Subjectiv-Gleiches, als eben das Eingehen wenigstens ähnlicher Gefühle und Bestrebungen in die Gruppen und Reihen bei allen entwickelten Menschen gefunden wird. Kurz, die Beschaffenheit dessen, was wir auffassen, oder die Form des Aufgefaßten hängt von den Verknüpfungen ab, die sowohl zwischen dem Subjectiven und Objectiven als auch zwischen den einzelnen Vorstellungen unter sich Statt finden. So entstehen sehr verschiedene Verknüpfungsverhältnisse oder Auffassungsformen, die in jedem Menschengeiste, weil keiner aus seiner Natur und aus der Natur der Dinge heraustreten kann, gleichmäßig angetroffen werden, und wir müssen sie Grundformen der geistigen Entwickelung nennen, weil sie die Grundlage nicht nur unsers gesammten Auffassens oder Vorstellens, sondern auch des darauf gebauten Denkens bilden. Sobald sie daher in den Abstractionsproceß (s. d. Art.) und in Folge dessen auch in die übrigen Denkentwickelungen eingehn, nennt sie Beneke mit Recht Grundverhältnisse des Denkens, und namentlich heißen die so entstehenden Begriffe von den Verknüpfungen in unsern Vorstellungen sehr bezeichnend Formenbegriffe, d. i. Begriffe von den geistigen Formen oder Kategorien, wie man sie sonst nannte (s. Form und Kategorie).

In den Artikeln Denkübungen und Grundverhältnisse des Denkens ist das Genauere hierüber zu suchen; hier mag bloß noch Folgendes Platz finden.

Die in unsern Vorstellungen gegebenen Verknüpfungsverhältnisse oder die Grundformen unsers Auffassens zerfallen in 5 Classen. Diese sind:

1) Allein der Außenwelt angehörige, d. h. nach der Auffassung, die uns von der Außenwelt möglich ist. Das vorzüglichste dieser Verhältnisse ist die räumliche Verbindung. Wie wir durch den Gesichtssinn die Dinge als farbige, als ausgedehnte (nach Länge, Breite, Dicke) ꝛc. wahrnehmen, so vorzüglich als räumlich verknüpfte, d. h. als an- und ineinander existirende. Außerdem haben aber auch die Vorstellungen und Empfindungen der übrigen Sinne: die Töne, die Geschmacks-, Geruch- und Tastempfindungen ꝛc. ihre eigenthümlichen Grundformen (die Beschaffenheiten der Töne z. B. sind etwas so Eigenthümliches, daß sie bloß mit dem Gehör, durchaus mit keinem der übrigen Sinne aufgefaßt werden können, während das räumlich Ausgedehnte nicht blos der Gesichts- sondern auch der Tastsinn wahrnimmt, wogegen der Tastsinn keine Farben, d. h. farbiges Licht auffaßt), nur daß diese Grundformen nicht so bestimmter Auffassungen und Constructionen fähig sind, wie die räumlichen Verhältnisse. Daher hat auch die Sprache für die Verschiedenheiten an den Gehör- und Geruchvorstellungen ꝛc. so wenig Wörter.

2) In der Außenwelt und in unsrer Seele zugleich gegebene. Dahin gehören die Verknüpfungsverhältnisse des Zusammen, des zeitlichen Zugleich und Nachher, der Zahl, des Grades. Wie die Außendinge zusammen vorkommen, so auch die Seelenthätigkeiten (ein Gefühl z. B. existirt zusammen mit einer Vorstellung), und wie die Verknüpfungen jener der Zeit, der Zahl und dem Grade nach sich unterscheiden, so auch die Verknüpfungen dieser.

3) Der Außenwelt und der Innen- (geistigen) Welt insofern gemeinsame, als den Anschauungen der Außenwelt gewisse Verknüpfungen von uns untergelegt werden, die uns nur in den Anschauungen der Innenwelt unmittelbar gegeben sind. Die Verknüpfung von Ursache und Wirkung z. B. finden wir ursprünglich nur in unserm Innern (s. Causalgesetz); weil wir aber in der Außenwelt gewisse Erfolge stets hintereinander wahrnehmen, so tragen wir jenes Verknüpfungsverhältniß auf diese Erfolge über, woraus sich erklärt, daß wir uns oft damit irren, weil die so in ursächlichen Zusammenhang gebrachten Erfolge

oft beiderseits aus ganz andern Ursachen, aus einem Dritten, als Wirkungen hervorgehn. Eben so verhält es sich mit der Verknüpfung von Ding und Eigenschaft (Substanz und Accidenz), von Sein und Vorstellen. Auch sind sie zunächst nur in unsrer Seele verknüpft; die Außendinge erscheinen uns nur in dem Verhältnisse des Zugleich, indem ihnen oft kein solcher innerer Zusammenhang eigen ist, wie wir ihnen unterschieben (s. Ineinander und Sein). Natürlich! Nur das Sein unsrer Seele vermögen wir ja mit unserm Vorstellen unmittelbar zu erreichen oder zu erfassen.

4) Allein der Innenwelt angehörige. Von dieser Art sind: das Urtheilen, das Fühlen, das Begehren, das Schließen ꝛc., kurz alle psychische Formen und Verbindungen (s. Form).

5) Aus der Ueberbildung und Umgestaltung des Objectiven durch das Subjective hervorgehende, die also ihren Entstehungsgrund in einer Art Verschmelzung beider Verhältnisse haben. Hierher gehören das Verknüpfungsverhältniß von Zweck und Mittel und das Verknüpfungsverhältniß von Zeichen und Bezeichnetem. Ich weiß z. B. daß Feuer im Ofen die Ursache von der Stubenwärme ist. In dieser Vorstellungsverbindung ist das Feuer im Ofen allemal das erste, die Wärme in der Stube das zweite Glied. Die Kenntniß dieses Causalzusammenhanges nützt mir jedoch zur Erwärmung des Zimmers nichts, wenn ich so wenig, wie in der Regel die Thiere, im Stande wäre, das Verhältniß umzukehren und die Wirkung als das erste (den gewollten Zweck), die Ursache als das zweite Glied (das anzuwendende Mittel) vorzustellen. Der Grund dieser Umkehrung liegt aber offenbar nicht außer mir, sondern in mir, in meinem Verlangen nach Erwärmung des Zimmers; das Objective ist durch das Subjective umgebildet worden. — Eben so ist überall das Zeichen später erfunden worden, als die zu bezeichnende Sache gegeben war, denn das zu Bezeichnende ist Ursache des Zeichens. Immer aber kehren wir dieses Verhältniß um, wenn uns das Zeichen die Erreichung eines Zweckes verursachen soll, und so schreiben wir z. B. Buchstaben, um Jemandem Vorstellungen zu verschaffen, während ursprünglich die Vorstellungen das Erste waren, dem die Buchstaben als die Zeichen dafür nur nachfolgen konnten.

Dies ist das Material für die sogenannten Anschauungs- oder Denkübungen. Man sieht leicht, daß es von der höchsten Wichtigkeit sein müsse, diese fünf Classen von Formen oder Verknüpfungen, in welche unsre Vorstellungen treten, streng auseinander zu halten. Indeß kann und darf der Jugendunterricht hierin doch nicht zu weit gehn. Die zur zweiten Classe gehörigen lassen sich schon genügend aus der Außenwelt entwickeln, und dies wird man thun müssen, weil die Auffassung des Innern für kleine Kinder noch zu schwer ist. Dasselbe gilt von der dritten Klasse. Die Uebertragungen der ursprünglich innern Verknüpfungen auf das Aeußere lassen sich dem kleinen Kinde nicht zum Bewußtsein bringen, (gibt es doch Gelehrte genug, die sich nicht darein finden!) und da sie sich den Auffassungen der Außenwelt so früh und verdeckt unterschieben, daß wir erst später durch scharfes Nachdenken das Wahre und Eigentliche in der Sache auffinden können, so braucht diese Unterlegung für das Bewußtsein des Kindes gar nicht besonders begünstigt zu werden.

Nur die vierte und fünfte Klasse jener Verhältnisse bedarf also einer besondern Berücksichtigung im Anschauungsunterricht. Hierauf haben aber die zeitherigen Anweisungen für diesen Unterricht noch sehr wenig Bedacht genommen und nehmen können, da die Wissenschaft von der menschlichen Seele zur Zeit noch zu mangelhaft war. Weil nun diese zu wenig ins Innere des Menschen eindringenden Uebungen keinen Nutzen zeigten, den nicht die übrigen Unterrichtsgegenstände eben so gut und oft noch besser gehabt hätten, so hat man neuerdings angefangen, die Anschauungs- oder Denkübungen überhaupt für überflüssig zu erklären. Damit hat man aber gewiß sehr Unrecht. Sie sollten, wenn auch nicht in besondern Stunden, doch immer ein stehendes Fach durch die ganze Schulzeit hindurch bilden, damit die schwierigern Eigenthümlichkeiten in der Verknüpfung unsrer Vorstellungen allmählig rein und klar für den Geist sich herausstellten, denn davon hängt unendlich viel für die gesammte Bildung ab. Eine Menge Irrthümer würden verschwinden, wenn man nicht nur das Was, sondern auch das Wie (und dieses allein ist vollständig erreichbar) im menschlichen Vorstellen, namentlich was die Vorstellung unsers Innern betrifft, hervorhöbe. Dies kann keine unüberwindlichen Schwierigkeiten haben, obschon im Jugendunterrichte die Form am Inhalte und zwar Anfangs nur am sinnlich anschaulichen Inhalte aufgezeigt werden kann, wovon eben die Denkübungen den Namen Anschauungsübungen bekommen haben. Der Name Anschauungsübungen ist also für die ersten Stufen dieses Unterrichtsgegenstandes eben so passend, wie er für die höhern Stufen desselben unpassend sein würde. Das Anschauen oder Auffassen, verbunden mit dem lauten und deutlichen Aussprechen des Aufgefaßten ist für den Anfang der Schulbildung um so nöthiger, je ärmer an Vorstellungen und Ausdrücken die Kinder gewöhnlich noch sind, indem feststeht, daß das Gedeihen des gesammten Unterrichts wesentlich von einer hinlänglichen Vorbildung der Anfänger im Auffassen, Aufmerken und Sprechen abhängt (s. Auffassung und Anschauung). Man vergleiche Beneke's Erz.- und Unterrichtslehre Band II. S. 42 u. ff. S. 339 u. ff. und Band I. S. 166 u. ff. D—r.

Anderweite Darstellung der Uebungen im Anschauen, Denken und Sprechen.

Wohl dürfte es nöthig und nützlich sein, diesen so wichtigen Gegenstand in unsrer Real-Encyklopädie noch einmal zur Sprache zu bringen, da es noch immer nicht an Lehrern fehlt, welche den Anschauungsunterricht und was damit zusammenhängt, selbst nicht richtig und genau anschauen, und daher unfähig sind, denselben in ihrer Schule richtig und zweckgemäß zu behandeln. Handel in dem lehrreichen Schriftchen „über Schulmängel" (Neisse und Leipz. bei Hennings 1839) rügt es daher scharf an den Lehrern, wenn sie von den eigentlichen Anschauungsübungen wenig oder nichts verstehen und nur Wissen für den Zweck alles Unterrichtes ansehen. S. daselbst den Artikel XII. „Anschauungs- und Denkübungen" S. 85 f. Wir folgen in diesem Aufsatze zunächst dem, was der im Anschauen, Denken und Reden tief

geübte Oberlehrer Scholz in seiner Schrift: „Methodik des Muttersprachunterrichts ꝛc." 1. und 2. Bdch. (Neisse bei Hennings 1836) mitgetheilt hat.

Wie „Anschauen, Denken und Sprechen" mit einander zusammenhängen und im trauten Verein von der Schule zu behandeln sind, hat schon der vorhergehende nach Benek'schen Grundsätzen verfaßte Aufsatz gezeigt, und es ist darüber unter sachverständigen Pädagogen kein Bedenken. Auch hat in diesem Punkte die Schule der häuslichen Erziehung gründlich nachzuhelfen. Freilich gibt es eine Zeit, in welcher die Anschauungsmethode zu beschränken sein dürfte; ja, wir können nicht umhin, dem verewigten Philanthropen Guts-Muths unsre Zustimmung zu geben, wenn er im Septemberhefte seiner Pädagog. Bibliothek vom J. 1813 „über die nützliche Beschränkung der Anschauungsmethode" schreibt. Er denkt hierbei an das zehn- und mehrjährige Kind, bei dem der Unterricht sich auch an die Phantasie, das Combinationsvermögen, den Verstand unmittelbar wenden müsse. „Erstarkt die geistige Kraft, spricht er, im Knaben allmählig, so entzieh' ihm zur rechten Zeit und rechten Gelegenheit die sinnliche Anschauung, und veranlasse ihn blos durch wörtlichen Unterricht, die geistige Anschauung in sich selbst zu schaffen (zu produciren). Ist dies geschehen, so bleibt dir noch übrig, das, was der Schüler in seinem Innern gebildet, zu prüfen, das ist, nachzusehen, ob der sinnliche Begriff, den sich dein Lehrling gebildet hat, hell und wahr ist." Hierauf zeigt er, daß sich für diese Unterrichtsweise vorzüglich technologische, naturgeschichtliche, physikalische, mathematisch-geographische, auch wohl geometrische Gegenstände eignen. Die letztern hat man ja auch wirklich in der neuesten Zeit unter die Anschauungsübungen aufgenommen. Guts-Muths schließt seinen Aufsatz mit den vielsagenden Worten: „Ich hoffe, daß aus dem Bisherigen deutlich geworden, man dürfe in keiner Sache zu viel thun, sondern müsse das Trefflichste und Nützlichste, wofür der Anschauungsunterricht gewiß zu halten ist, gehörig beschränken." Man erkennt leicht hier, wie es ihm, dem rechten Philanthropen, um den Ernst der Geistesbildung der Schüler zu thun ist; er polemisirt darum gegen alle Spielereien und Uebertreibungen; er will, daß man nicht überall mit der sinnlichen Anschauung beginne, sondern auch häufig mit ihr endige. Indeß die neueste pädagogische Zeit beginnt durchaus mit der sinnlichen Anschauung in der Maaße, wie wir nun darstellen wollen.

Scholz in der obengenannten Methodik hat im 3. §. des ersten Bändchens die große Wichtigkeit und Nothwendigkeit der Uebungen im „Anschauen, Denken und Reden" auf eine so überzeugende Weise dargethan, daß selbst die Stimmen, welche in der neuesten Zeit gegen den Namen dieser Uebungen laut geworden sind, mit ihm der Hauptsache nach in Einklang kommen dürften. Er schreibt: „Mit dem Anschauen hängt das Denken und mit diesem das Reden oder der mündliche Ausdruck zusammen, d. h. der Mensch kann nicht anschauen oder sinnlich wahrnehmen, ohne dabei zu denken, und er redet, weil er denkt. — Anschauen, Denken und Reden — bilden eine Einheit — die Dreieinigkeit des Geistes der Sprache. Soll dadurch Sprachbildung erzielt werden, so sind darin mit dem Kinde von dem Augenblicke seines Bewußtseins an besondere, in stufenweiser Ordnung den Kräften des Kindes auf den verschiedenen Entwickelungsstufen entsprechende Uebungen anzustellen. Das Gebiet der Anschauung ist von großem Umfange, denn es umfaßt

1) die Naturanschauung oder das Anschauen des Daseins, die Eigenschaften, Kräfte und Verhältnisse der Dinge außer uns;
2) die Selbstanschauung, oder die Kenntniß- und Erkenntniß unseres Selbst, unsers eigenen Wesens, Lebens und Wirkens;
3) die Anschauung Gottes und alles Göttlichen oder das Erkennen des den Sinnen verborgenen, aber in der Schöpfung dem Glauben, der Liebe und der Hoffnung durch Allmacht, Weisheit und Liebe sich offenbarenden höchsten Wesens."

Auf solche Weise ist denn jeder Lehrgegenstand der Schule auch zugleich ein Gegenstand zur Uebung im Anschauen, Denken und Reden, und es fragt sich, ob nicht jeder mit Uebung des Anschauens, Denkens und Redens beginnen und methodisch fortgeführt werden solle? — Das ist auch wirklich die Ansicht und der Wille einiger Pädagogen und Schulmänner der neueren Zeit. Man kann mit diesen zusammenstimmen und doch auch von ihnen abweichen. Das Abweichende aber besteht darin, daß man den eigentlichen, unmittelbaren Anschauungsunterricht als einen Vorbereitungsunterricht für die eigentlichen Lehrgegenstände, oder wie Denzel sagt, den Stammunterricht des Folgenden ansieht, und darum auch den Stoff der Uebungen nicht nach den Fächern der Wissenschaften und Künste oder der Lehrgegenstände äußerlich streng sondert*). Die Uebungen, von welchen hier besonders die Rede ist, haben den Zweck, das Anschauen, Denken und Reden der kleinen Lernanfänger an verschiedenen Gegenständen ihrer Umgebung und ihres Lebenskreises zu wecken und in dem Grade zu fördern, daß die allmählig eintretenden Lehrgegenstände mit sicherm Erfolge betrieben werden können. Harnisch faßt den Anschauungsunterricht oder, wenn man lieber will, diese Uebungen im Anschauen ꝛc. unter dem Namen „Weltkunde" auf. Er sagt daher in seinem trefflichen „Handbuch für das deutsche Volksschulwesen ꝛc." (Dritte Aufl. 1839. Breslau bei Barth ꝛc.) §. 80. „Die Weltkunde fängt mit allerlei Uebungen der Anschauung an, damit das Kind erst viele einzelne Gegenstände von der Welt auffasse, ehe es deren Zusammenhang kennen lernt. Es ist darum wichtig, daß das Kind schon vor dem Schulgehen recht viel gehört und gesehen hat. Die Schulen müssen die Uebungen der Anschauung, welche die Schüler, von ihren Umgebungen gereizt, von selbst be-

*) Hierbei verdient berücksichtigt zu werden, was der schulerfahrne Superintendent Handel in der Schrift „Über Schulmängel" (Neisse und Leipz. 1839) S. 89. sehr wahr spricht: „faßt der Lehrer beim Anschauungsunterricht vollends die nächst zu betreibenden Lehrgegenstände in's Auge, so kann er diese Uebungen so leiten, daß sie für jeden derselben als Vorbereitung und gleichsam als Einleitung dienen. Überhaupt sollte man nicht übersehen, daß es für jeden Unterrichtsgegenstand einen vorbereitenden Anschauungsunterricht gibt, durch welchen für denselben das Verständniß geöffnet und der formelle wie der materielle Grund gelegt wird."

trieben haben, nicht allein fortsetzen, sondern mit Kunst, Abgemessenheit und feinem Takt dabei verfahren, um so den Schülern gerade die allerwichtigsten und wesentlichsten Anschauungen beizubringen, damit nicht blos das Feld der Anschauungen ausgedehnt werde, sondern die Anschauungskraft selbst und der ordnende Sinn dabei gewinne."

Vor mehrern Jahrzehenten nannte man die Uebungen, welche wir jetzt in den Anschauungsunterricht stellen, Verstandesübungen, dann Denkübungen und es sind eine Menge von Schriften erschienen, welche diese Verstandes- oder Denkübungen als Anweisung behandelten, ja selbst in die Lehrbücher wurde der Stoff zu solchen Uebungen aufgenommen. Die pädagogische Literaturgeschichte nennt vor andern die Namen — Funke, Klinger, Möller, Löhr, K. Hahn, Schaller, Nissen, Herrmannsen und Steffensen, Irminger, Pöhlmann, Dolz, Zerrenner, Wilmsen. Die Schriften einiger von diesen Männern werden unten angeführt werden.

Schon J. Amos Comenius legte insonderheit durch seinen sonst weltbekannten orbis pictus einen herrlichen Grund für die Uebungen der Anschauung, später haben Basedow, von Rochow, Salzmann, Gutsmuths, Wolke und andere Glieder der philanthropischen Bildungsrichtung dem Anschauungsunterrichte, wenn auch unter anderer Benennung und Ausartung in Tändeleien, gar sehr das Wort geredet; allein er ist als Basis des ganzen erziehenden Elementarunterrichts in materialer und formaler Beziehung erst eine Frucht der Fortschritte, welche unser Zeitalter in dem Erziehungs- und Unterrichtswesen gemacht hat. „Die philanthropische Schule — sagt Harnisch — nahm diese Uebungen auf, um das todte Lernen, was oft nur durch die äußerliche Zucht ein weinendes und seufzendes Leben erhielt, in ein lebendiges, freudiges Spiel zu verwandeln. Der eine Gegensatz erzeugte den andern. Die Wahrheit liegt in der Mitte." Da trat zu Anfange des 19. Jahrhunderts wie ein pädagogisches Lichtbild Pestalozzi hervor, der weiter sah als der edle von Rochow, — und er führte die Idee einer Anschauungslehre aus, wie er sie besonders in seiner Methode, die Kinder zum Bewußtsein der Zahlen- und Maaßverhältnisse zu bringen, mit bewundernswürdigem Erfolge in Anwendung brachte. Ja, Pestalozzi ist der Begründer des Anschauungsunterrichtes. Andere Pädagogen, wie Tillich, Türk, Harnisch, Graßmann ꝛc. suchten, nach des edlen Schweizers Vorgange, die Prinzipien der Anschauungslehre auch auf den elementarischen Sprachunterricht überzutragen. Ihre Schriften tragen bereits Spuren, die Anschauungslehre als Grundlage des gesammten Elementarunterrichts zu begründen. Die Anschauungsübungen selbstständig, als für sich bestehend, haben vorzüglich von Türk und Harnisch erfaßt und bearbeitet. Die Uebungen der Anschauung in dem Sinne, wie sie Harnisch genommen, fallen größtentheils der Weltkunde zu; die sinnlichen Wahrnehmungen dagegen, wie sie von Türk behandelt, gehören fast alle dem Sprachunterrichte an. In diesen hat sie auch Scholz in der obengenannten „Methodik" ꝛc. verwoben. Eine vorzügliche Beachtung verdienen Graßmann, Denzel und Graser. Sie haben die Idee und Theorie der Anschauungslehre nicht nur noch näher bestimmt, sondern auch einen vollständig ausgearbeiteten Lehrgang derselben mit methodologischen Andeutungen und vielen praktischen Beispielen mitgetheilt. Ihnen sind andere Pädagogen nachgetreten. Wir werden die Schriften Mehrer aufführen, und damit zugleich ihre Lehrwege angeben. „Die Schüler Rochow's, Dinter's, kurz die norddeutsche Schule," sagt Diesterweg, „legte den Accent auf Verstandesübungen und Katechisiren; die Pestalozzianer wollten elementiren und erfinden. Beide unterschieden sich, wie Begriff und Anschauung."

Doch nun Etwas über den Begriff der „Anschauung," wie er, außer von Beneke, von andern Pädagogikern und Pädagogen festgestellt wird.

Es wird nämlich unter dem Worte „Anschauung" nicht blos das Wahrnehmen der Dinge und ihrer Merkmale durch den Gesichtssinn, sondern jede Wahrnehmung durch die Sinne überhaupt verstanden. Man kann zwar die Wahrnehmungen durch das Gesicht, Gehör, den Geruch, Geschmack und durch das Gefühl, jede von einander trennen und unterscheiden und jede eine Anschauung nennen; aber nur durch das Zusammenwirken aller Sinne entsteht eine vollkommene, wahre Anschauung. Zum Gebrauche der Sinne ist jedes Schulkind befähigt; es lernte vor der Schulzeit eine zahllose Menge von Gegenständen durch den Gesichtssinn kennen; es sah Blumen, Blätter, Pflanzen, Früchte, Gesäme, Bäume, Vögel, Schmetterlinge, Käfer, Raupen, und viele andere Dinge aus dem Gebiete menschlicher Thätigkeiten; es sah verschiedene Farben und Formen und lernte sie erkennen und unterscheiden. Auch das Gehör ist schon so weit gebildet, daß es nicht nur die Stimme einzelner Thiere, sondern auch die der Menschen, wie auch das Sausen des Windes, das Geplätscher des Regens, den Klang verschiedener Dinge erkennen und von einander unterscheiden kann. Es weiß auch durch das Gefühl, was hart oder weich, kalt oder warm, rauh oder glatt ist; was seinem Körper wohl oder übel thut ꝛc. Es kann ferner durch den Geschmackssinn das Süße vom Sauern, das Liebliche vom Herben ꝛc., durch den Geruchsinn die verschiedenen Düfte der Blumen und Kräuter und die mancherlei Dünste von einander unterscheiden; mit einem Worte, das Kind ist im Gebrauche seiner Sinne nicht ungeübt, freilich das eine mehr als das andere. Die Schule soll diese Sinnenvermögen weiter ausbilden und zum bewußtvollen Wahrnehmen oder Anschauen erheben, d. h., das Kind soll wissen, daß, indem es Dinge und ihre Merkmale wahrnimmt, seine Sinne gebraucht, und soll im Gebrauche derselben mit Absicht geübt werden; es soll schärfer sehen, hören, riechen, schmecken und fühlen lernen, und dadurch richtigere, vollständigere Vorstellungen von den Dingen erhalten.

Das Wahrnehmen der Dinge durch die Sinne heißt die sinnliche Anschauung, auch äußere Anschauung genannt, weil man sich dabei der äußern Sinneswerkzeuge bedient. Die sinnliche Anschauung kann von doppelter Art sein, eine unmittelbare und eine mittelbare; jene muß dieser vorangehen. Die Sache verhält sich so. Wir können es nämlich im Unterrichte nicht vermeiden, von Dingen zu reden, welche

den Sinnen des Kindes nicht gegenwärtig sind. Diese Dinge können von den Kindern entweder schon mit den Sinnen wahrgenommen worden sein, — dann haben sie bereits Bilder von ihnen in der Seele und brauchen sich nur ihrer zu erinnern und sich dieselben vorzustellen; oder es sind ihnen die Dinge, von welchen geredet wird, gänzlich unbekannt, sie haben dieselben noch nicht mit den Sinnen wahrgenommen und können sich also von ihnen noch keine Vorstellung machen, eben weil davon kein Bild in ihrer Seele ist. Soll nun das Kind von einem solchen, noch nie sinnlich wahrgenommenen Dinge eine Vorstellung, ein Bild in seiner Seele erhalten, so muß es durch Mittel geschehen, welche ihm diese zu verschaffen geeignet sind, und diese Mittel müssen bekannte, dem Unbekannten ähnliche Gegenstände sein. Wollten wir einem Kinde, das z. B. noch keinen Löwen in der Wirklichkeit gesehen hätte, eine deutliche Vorstellung von diesem Thiere erwecken, so würde ihm zunächst eine lebendige Katze gezeigt werden müssen, weil der Löwe, als zum Katzengeschlechte gehörend, Aehnlichkeit mit diesem Thiere hat; hierauf würde man eine gute Abbildung, sowohl von der Katze, als von dem Löwen, wo möglich gemalt und im richtigen Größenverhältnisse beider Thiere dem Auge des Kindes vorführen und Vergleichungen anzustellen haben. Alles Uebrige, z. B. die Lebensweise, die Bewegungen, die Stimme ꝛc. des Löwen müßte dem Kinde durch vergleichliche Beschreibungen mit der Katze anschaulich gemacht werden. So hätte das Kind eine mittelbare Anschauung von dem Löwen bekommen. Dergleichen Anschauungen sind für die Seele allerdings nicht das, was die wirkliche Anschauung ihr gewährt, aber man kann ihrer in keinem Unterrichte, auch wenn der Schüler das reichste Leben hinter sich hätte, und man im Besitze von tausend Lehrmitteln sich befände, nicht ganz entrathen.

In das Gebiet der mittelbaren Anschauung gehören alle Versinnlichungen durch Abbildungen, Modelle, durch Vergleichungen, durch Aehnlichkeiten, durch Symbole. Bei dem ersten Anschauungsunterrichte in Schulen muß die mittelbare Anschauung noch zurücktreten und nur die unmittelbare, die äußere Wahrnehmung, geübt werden. Und will man die mittelbare Anschauung vorzugsweise bilden, so darf man zunächst nur solche nehmen, die aus wirklichen Anschauungen abgeleitet worden sind, oder auf wirkliche Anschauungen zurückgeführt werden können.

Die mittelbaren Anschauungen bilden den Uebergang zur innern oder geistigen Anschauung. Diese besteht in dem Vermögen, die innern Zustände unsrer Seele wahrzunehmen und sich ihrer bewußt zu werden, und sie äußert sich dadurch, daß das Kind über etwas nachdenkt, etwas mit Wohlgefallen betrachtet, seine Aufmerksamkeit anstrengt u. dergl. Die geistige Anschauung ist das, was oben unter Selbstanschauung aufgeführt ward. Daß auch schon die geistige Anschauung bei den Anschaungsübungen der Anfänger im Lernen in Thätigkeit gesetzt werden kann und auch wirklich durch die unmittelbaren und mittelbaren Anschauungen gefördert wird, hat seine Richtigkeit, aber erst in der eigentlichen Sprachlehre, wie in der Religionslehre ist das rechte Feld ihrer Thätigkeit. Handel in dem Schriftchen „Über Schulmängel," das kein Schullehrer ungelesen lassen sollte, spricht viel Beachtungswerthes über diese geistigen Anschauungen, die nach den sinnlichen folgen oder vielmehr sich mit denselben unvermerkt verbinden sollen. Aus der Schule eigener, mehr als dreißigjähriger Erfahrung redend, äußert er sich unter dem Artikel „Anschauungs- und Denkübung." S. 90 f. unter Anderm also: „An der Uebung des innern Sinnes, der sich auf die eigenen innern Seelenzustände richtet, fehlt es fast ganz (in den Schulen), und es dürfte wohl dieser Mangel einen großen Antheil daran haben, daß die Sitten- und Religionslehren im Allgemeinen so wenig nachhaltig auf die Gemüther der Jugend wirken. Man hat sie nicht genug in sich selbst zurückgeführt, nicht mit ihrem eigenen Herzen bekannt gemacht, nicht die Quellen ihrer Neigungen, Gewohnheiten, Handlungen, Leidenschaften, Gemüthsstimmungen ꝛc. erforschen, nicht die edlere Kraft erkennen lassen, durch welche der Mensch im Stande ist, sich sebst zu beherrschen, seine Neigungen zu zügeln, Gleichmuth der Seele zu bewahren, Unrecht zu dulden, Leiden zu ertragen." Warum hätte es auch sonst einer der Weisesten des Alterthums zu seinem ersten Gebote und Wahlspruche gemacht: „Erkenne dich selbst!" wenn nicht in dieser Selbsterkenntniß der erste Grund zur sittlichen Selbstveredlung läge? Von einer philosophischen completten Seelenlehre kann freilich bei uns nicht die Rede sein, wohl aber von derjenigen innern Selbstbeschauung, die uns unsere innere sittliche Verfassung, unsre guten wie unsre schlimmen Regungen, unsre sittliche Kraft wie unsre Fehler, Mängel und Schwachheiten sammt ihren Quellen und Ursachen, die Stärke oder die Schwäche unseres Glaubens und unsrer religiösen Überzeugungen erkennen läßt. Diese so wenig beachtete Selbstanschauung ist sogar eins der wichtigsten Erfordernisse des Christenthums, denn wie soll der apostolischen Vorschrift: „Der Mensch prüfe sich selbst" (1 Kor. 11, 28), genügt werden, wenn er nie zur Anschauung seiner innern Zustände angeleitet ist? Ja, es muß geradezu in dieser Verabsäumung der Hauptgrund gesucht werden, warum viele Christen so wenig vorbereitet zur Beichte kommen, diese Handlung so kurzweg und leichtsinnig abthun, und so das heilige Mahl des Herrn „unwürdig und sich selber zum Gericht" genießen. O wie ganz anders würde es sein, wenn schon frühzeitig ihr Blick auf ihr Inneres wäre gerichtet und sie zu ernster, frommer Selbstbetrachtung angeleitet worden! Aber dahin führen uns tüchtige Anschauungsübungen, die von der äußeren Sinnenwelt beginnen, hier das Beobachtungsvermögen und die Aufmerksamkeit fixiren, von hieraus zu klaren Vorstellungen und Begriffen führen, zugleich dabei auf Hervorbringung guter und frommer Gefühle hinwirken, endlich den innern Sinn (das innere Anschauungsvermögen) zur Beschauung der eigenen Seelen- und Gemüthszustände anregen und so zu heilsamer Selbsterkenntniß führen, eingedenk der Worte des Weisen: „Nur die Höllenfahrt der Selbsterkenntniß bahnt den Weg zur Vergötterung!"

So weit Handel. Obschon es Manchem scheinen dürfte, als dehne der würdige Mann den Nutzen und die Nothwendigkeit der geistigen Anschauungsübungen zu weit aus, so kann man, die Sache mit

dem rechten Lichte betrachtet, ihm doch nicht seine Zustimmung versagen.*)

Wir gehen nun zu den Lehrwegen über, wie sie in verschiedenen guten Schriften von Männern aufgestellt sind, welche den Anschauungsunterricht zum Gegenstande sorgfältiger Untersuchung und Bearbeitung gemacht haben.

Unter diesen Männern nimmt den ersten Platz ein Pestalozzi, der bekannte pädagogische Heros.

Zu seinen Grundsätzen gehörten, in besonderer Beziehung auf den vorliegenden Gegenstand, folgende:

Form, Zahl und Sprache sind die Elemente, an denen sich die Geisteskraft entwickeln muß.

Aller Unterricht muß von der Anschauung ausgehen. Anschauung ersetzt weitläuftige Erklärungen. Namentlich bei den Elementen aller Realien ist dies nöthig; nicht von Namen und Buchstaben, sondern von der Sache und vom Leben, von den nächsten, einfachen, vollkommensten Grundanschauungen muß ausgegangen werden. Im Rechnen z. B. wird alles auf die Einheit zurückgeführt; dadurch wird der Kraft, Zahlenverhältnisse zu finden, ein unbegrenzter Wirkungskreis geöffnet.

Aber nicht nur bei der Mittheilung, auch bei der reinen Entwickelung muß der Unterricht anschaulich sein. Man muß das Kind sein eigenes Innere, seine erworbenen Einsichten, was in ihm lebt und vorgeht, klar anschauen lehren; wo das nicht geschieht, kann man nichts aus ihm entwickeln, nichts wird ihm zur Wahrheit. Wahrheiten, die aus Anschauung hervorgehen, sagt Pestalozzi, machen das mühselige Reden über Vorurtheile überflüssig. Ein Kind, das nach der Pestalozzi'schen Methode geführt wird, — so lautet deshalb eine, freilich, weil nichts in der Welt vollkommen ist, übertriebene Behauptung — kann nie in Irrthum fallen, sondern muß stets von Wahrheit zu Wahrheit fortschreiten.

Diese und andere Grundsätze Pestalozzi's hat der Lehrer am Gymnasium in Basel, Hr. A. Heußler, in folgender, für den Pädagogen wichtigen Schrift, aufgeführt:

Pestalozzi's Leistungen im Erziehungsfache. Einladungsschrift. Basel, bei Schweighauser. 1838.

Nach den vorgedachten Grundsätzen arbeitete Pestalozzi seine Elementarbücher:

1. A B C der Anschauung oder Anschauungslehre der Maaßverhältnisse. Zürich, Bern und Tübingen. 1803. 2 Hefte.
2. Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse. Ebendas. 1803. 3 Hefte.

Was indeß in diesen beiden Schriften gegeben wird, ist nicht so ausführbar, wie es gegeben ist. Das erkannte schon die Pestalozzi'sche Anstalt selbst. Uns interessirt hier zunächst

3) Das Buch der Mütter, oder Anleitung für Mütter, ihre Kinder bemerken und reden zu lehren. Ebend. 1803. (12 gr.)

Durch diese Schrift will Pestalozzi den Müttern ein Mittel an die Hand geben, die Anlagen ihrer Kinder auf eine naturgemäße, anschauliche Weise zu entwickeln, und ihnen zeigen, wie sie die Bildner derselben in der ersten Lebensperiode werden können. Die Natur, sagt er, oder vielmehr ihr ewiger Schöpfer, Gott, hat die ersten Entwickelungen der Anlagen zum Bemerken und Reden an die erste Sorgfalt der Mütter für ihre Kinder, und an die Gegenstände geknüpft, die, mit dieser Sorgfalt innig verwebt, schon von der Geburt des Kindes an, seine Sinne vorzüglich berühren und reizen.

Zu diesem ersten Unterrichte wählt er den menschlichen Körper, indem er sich, laut der Vorrede im Buche der Mütter S. 17, also erklärt: „Da nicht äußere Gegenstände, die das Kind sieht und hört, sondern es selbst, indem es sich selbst fühlt, es selbst, indem es sich als den ersten Vorwurf der mütterlichen Besorgung und Liebe in dieser Unbehilflichkeit fühlt, sich selbst der erste Vorwurf seines Bewußtseins und Bemerkens ist: so fängt mein Buch seine Anleitung, die Kräfte des Kindes zum Bemerken und Reden zu entwickeln, auch mit dem ins Auge Fassen seiner selbst — seines Körpers an."

Die Richtigkeit dieser Ansicht ist vielfach bestritten worden und Zarnak hat in dem „Schulinspector Heister" die Sache persiflirt, sowie Dinter in seinem „Windmüller." Man hatte jedoch den wackern Pestalozzi unrichtig verstanden, indem man die Kinder gedankenlos nachplaudern ließ, was im Buche der Mütter geschrieben steht. Er selbst erklärt sich S. 8 der Vorrede gegen den sklavischen Gebrauch seines Buchs auf folgende Weise: „Es ist gar nicht der Fall, daß die Mutter bei dem Unterrichte im Bemerken und Reden einseitig und ununterbrochen sich mit dem menschlichen Körper so lange aufhalten müsse, bis sie alle diese Uebungen durchlaufen und vollendet hat; im Gegentheile muß sie an dem Faden dieser Wegweisung lernen, den ganzen Kreis der Gegenstände, welche die Sinne des Kindes nahe berühren, nach eben diesem Gesichtspunkte in's Auge zu fassen, um allemal, nach Vollendung einer Uebung mit dem menschlichen Körper, andere Gegenstände bestimmt in dem Gesichtspunkte dieser Uebungen in die Reihenfolge desselben einzuschieben und mit dem Kinde zu behandeln." Durch dieses Verfahren wird aber offenbar die Einheit der Pestalozzi'schen Uebungen gestört.

Graser in der 2ten Abtheilung seiner „Elementarschule für's Leben." (Vierte, durchaus verbesserte und vermehrte Aufl. 1839.), ist der Pestalozzi'schen Ansicht entgegen. Er fragt S. 126 ff. daselbst: „Auch angenommen, daß mit diesem Gegenstande begonnen werden sollte, ist wohl das die zweckmäßige Methode, die menschlichen Körpertheile ihrer Zahl nach auffassen zu lassen? Worauf soll denn der Unterricht des Menschen überhaupt abzielen? — Nur auf die successive Uebung des Anschauungsvermögens? Nicht auf die Kenntniß des Lebens? Folglich worauf soll der Unterricht über den Menschen angelegt werden? Nicht

*) Ueberaus lesenswerth dürfte für jeden Elementarlehrer sein, was in Beziehung auf den eben verhandelten Gegenstand mit psychologischem Geiste der als echt gediegener Pädagog bekannte Dr. Christian Weiß im 2ten Bande seiner „Erfahrungen und Rathschläge aus dem Leben eines Schulfreundes ꝛc." (Halle 1839) mittheilt. Er geht von dem Prinzipe aus: „Der Unterricht muß, Behufs der Gemüthsbildung, überall nur beobachten lehren, und nur Beobachtetes begreifen (sich des in der Einheit seiner Natur oder seines Zweckes Angeschauten bewußt werden)." Die ganze Weißische Schrift sowohl in ihrem ersten als zweiten Bande sollte kein praktischer Schulmann unbeachtet lassen.

um sich selbst und darum im Vergleiche mit dem Thiere kennen zu lernen. Wenn man doch einmal gereizt würde, den Blick aufs Leben der Menschen zu kehren, um von dem einseitigen Verfolgen der successiven Erhöhung des Verstandesvermögens abzulassen. — Der Mensch soll sich nicht zur Uebung seines Anschauungs- und Verstandesvermögens, sondern zu einem höheren Zwecke kennen lernen; allein dabei soll der untergeordnete nicht als Mittel aus der Acht gelassen werden." Damit praktische Schulmänner sich die hierauf abzielende Uebung leichter denken können, so gibt er dann von S. 127—130 einen praktischen Versuch an.

Doch zu Pestalozzi's Uebungen, welche den menschlichen Körper zum ersten Gegenstande kindlicher Anschauung machen; es sind ihrer zehn.

1) Die äußeren Theile des Körpers werden angezeigt und benennet.
2) Angabe der Lage dieser Theile. (Was für andre Theile liegen um ihn herum?)
3) Zusammenhang der Theile.
4) Aufsuchung der Theile, welche am menschlichen Körper einfach, doppelt ꝛc., vielfach ꝛc., sind.
5) Die wesentlichsten Eigenschaften eines jeden Theils.
6) Eigenschaften und Beschaffenheiten, welche mehrere Theile des Körpers mit einander gemein haben. Theile, welche rund oder doch rundlich, spitzig oder zugespitzt, gebogen oder gewölbt, weiß, schwarz, roth, gelb, glänzend, hart, weich, leicht ausdehnbar, biegsam und elastisch, durch Gelenke biegsam, flüssig sind.
7) Die wesentlichen Verrichtungen der Theile; die auffallendsten Verschiedenheiten dieser Verrichtungen und die gewöhnlichsten Gelegenheiten, bei denen sie Statt haben.
   a) Verrichtungen des Kopfes: das Kopfschütteln, mit dem Kopfe winken, auf dem Kopfe tragen.
   b) Verrichtungen der Stirn: die Stirn runzeln und entrunzeln.
   c) Verrichtungen der Augen: die Augen öffnen und schließen; mit den Augen sehen, winken, zielen, schielen ꝛc.
8) Das Wesentliche Dessen, was zur Besorgung des Körpers gehört und nothwendig ist.
9) Der vielseitige Nutzen der dem Kinde bekannten Eigenschaften der Körpertheile.
10) Das Kind lernt alles bisher Gelehrte zusammenfassen und bestimmt beschreiben Alles, was es über jeden Theil des Körpers bestimmt kennen gelernt hat.

Indem das Buch der Mütter so „von selbst von dem Kinde, als dem durch die Mutter entwickelten Anfangspunkte ausgeht, und sich dadurch an ihr Thun, sowie an das Thun der Natur harmonisch anschließt," macht es das Kind in Rücksicht auf Sprache, als Nomenclatur, mit allen Redetheilen, sowie mit der Verbindung der Wörter zu Sätzen bekannt, und prägt sie ihm übend ein.

Indem es die Theile der Gegenstände, welche es benennt, selbst aufsuchen muß, setzt es seine Anschauungs-, Bemerkungs- und Combinationsfähigkeit in Thätigkeit. Zuerst sein räumliches Dasein, seine Glieder, ihre Eigenschaften, ihre äußeren Verhältnisse in's Auge fassend, dann zu den Fähigkeiten und Thätigkeiten seines zeitlichen Daseins (seines Vermögens zu empfangen und zu wirken), zu seinen Sinnen und Kräften fortschreitend, wird es seiner selbst im Einzelnen bewußter und erwacht so zu einer immer klarer und umfassender werdenden Ahnung seines Verhältnisses zur Natur und zu seinen Umgebungen. Im zusammenhängenden Fortschreiten vereinigt sich das Sinnliche und das Geistige zur Einheit neuer Erkenntniß bei ihm. Das Aeußere und Innere: Subject und Object, Sprache und Erkenntnißkraft knüpfen sich an einander. Wie das einigende, äußere Band davon die Sprache ist, so ist das einigende innere Band das Ich des Kindes, d. h., sein Bewußtsein, seine Ahnung, sein Gefühl von sich selbst. Das Kind tritt mit einer Unschuld und kindlichen Unbefangenheit, aber zugleich mit Sicherheit in's Gebiet der Welt und Menschenkenntniß zugleich ein. Ohne Anmaßung lernt es sich in den nothwendigen Schranken und Verhältnissen seiner Natur zugleich kennen, fühlen und bewegen; zwar kommt es nicht dahin, über alles zu reden, es kann und darf es nicht; aber sein Reden ist das Reden der Empfindung und Wahrheit, nicht des Scheins und der Täuschung.

Ist auch das Buch der Mütter nicht ausschließlich für Lehrer geschrieben, so können diese doch viel daraus lernen, auch ist es wirklich von Männern, welche den Anschauungsunterricht in Schriften behandelten, recht gut benutzt worden. Der in der Schule mit Ruhm bedeckte Inspector M. Wagner in Brühl hat in seinem „Lehrbuche für die Volksschule," bearbeitet nach dem Grundsatze: Alles in Einem, 1ste Abtheilung, Die Schule und das Haus (1838) den Menschenkörper recht ausführlich als Gegenstand der Anschauung dargestellt.

Jetzt traten Männer auf, welche mit dem Anschauungsunterrichte zugleich den Zweck der Sprachbildung zu verbinden suchten. Ihre Schriften sind folgende:

Wir nennen zuerst den mit Pestalozzi'schen Ideen geweiheten Regierungs- und Schulrath Herrn v. Türk und dessen Schrift:

Die sinnlichen Wahrnehmungen als Grundlage des Unterrichts in der Muttersprache. Ein Handbuch für Mütter und Lehrer. 2te verbesserte und vermehrte Auflage. Berlin, 1823. gr. 8. (21 Gr.).

Der ehrwürdige Verf. verweilte bekanntlich eine Zeitlang bei Pestalozzi und schrieb darüber seine in der pädag. Literatur bekannten „Briefe aus München-Buchsee über P. und seine Elementarbildungsmethode" ꝛc. (Leipzig bei Gräff, 1806. 2 Theile); und ertheilt uns in einem Anhange zu den im J. 1838 von ihm herausgegebenen „Erfahrungen und Ansichten über Erziehung und Unterricht" (Berlin, 1838.), interessante Nachrichten über seine Verhältnisse zu Pestalozzi und den Einfluß desselben auf seine Lebensrichtung mit; auch gibt er in der letztern Schrift in Beziehung auf Denk- und Sprechübungen des Ausführbaren Vieles.

In der Schrift: „Die sinnlichen Wahrnehmungen," ꝛc. ordnet von Türk die Anschauungen nach den Sinnen, durch welche wir sie erhalten, und berücksichtigt bei den Uebungen ausschließlich den for-

malen Zweck und die Vorbildung zum Unterrichte in der Muttersprache, oder man kann sagen, er macht einen Versuch, die Sprache an Gegenständen der Außenwelt mittelst Sinnenübungen zu entwickeln, nicht nur Behufs der Sprachkenntniß und des Sprachreichthums, sondern auch des nöthigen Umfangs von Sachkenntnissen und der Erweckung, Uebung, Stärkung und Ausbildung von Geist und Gemüth für das Wahre und Schöne. Damit deutet dieser Versuch auf die Idee eines methodisch vorbereitenden Sprach- und Real-Elementarunterrichts, der bei der Anschauungslehre des ersten Elementarcursus alle Elemente desselben organisch in sich trägt, und bei den folgenden Cursen in naturgemäßer Steigerung die Elemente des gesammten Realunterrichts mit den übrigen Unterrichtsfächern organisch verbindet und in vollendeter Einheit darstellt. Doch wir wollen den Verfasser selbst hören.

„Der Lehrer bringt zuerst dem Kinde Gegenstände der Natur zur Anschauung; der eigene Körper des Kindes dürfte hierzu am wenigsten sich eignen; dagegen bieten die nächsten Umgebungen desselben im Hause und in der freien Natur einen desto reichhaltigeren und mannigfaltigern Stoff dar. An die Anschauung knüpfe der Lehrer das Wort, den Ausdruck. Eben so lasse er die Haupteigenschaften des Gegenstandes auffuchen und benennen. Der Lehrer führe die Kinder dahin, daß sie mehrere Gegenstände in ihr Gedächtniß zurückrufen, die eine jener Eigenschaften mit einander gemein haben und daß sie ihm diese Gegenstände nennen, dann lasse er das Kind, durch Hülfe der ihm zur klaren Anschauung gekommenen Gegenstände und der in denselben wahrgenommenen Eigenschaften, zuerst ganz einfache Sätze bilden (z. B. der Berg ist hoch). Ich glaube, man müsse hierzu alle Gegenstände in der Natur, ihre Eigenschaften und ihre Erscheinungen, in sofern sie durch die Sinne wahrnehmbar sind, nach einer geordneten Reihenfolge benutzen. Das Benennen der Gegenstände, die sich unserm Auge darstellen, wird das erste sein müssen. Man kann die Wahrnehmungen durch den Sinn des Gesichts nach zwei Hauptgesichtspunkten behandeln, indem man zuerst die Körper im Stande der Ruhe und sodann in dem der Bewegung betrachtet. Die erste Ansicht wird wieder nach den verschiedenen Rücksichten geordnet werden müssen, nämlich nach der Beschaffenheit 1) der Form, 2) der Richtung, 3) der Farbe. — Man nehme zuerst Gegenstände im Stande der Ruhe. Hier kommen im Allgemeinen die Eigenschaften, welche sich auf Form, Richtung und Farbe beziehen, zur Sprache. Es wird Alles in einfachen Sätzen ausgesprochen, dabei aber das Umbilden derselben nicht verabsäumt (z. B. die Maus ist klein — klein ist die Maus, die Kleinheit der Maus). — Jetzt kann man sie auch ihre Bewegungen und die Veränderungen, die dadurch mit ihnen in Hinsicht auf den Ort und die Richtung vorgehen, betrachten lassen. Unmittelbar auf die Bewegungen lasse man die Bedingungen folgen, unter welchen sie Statt finden, z. B. der Jäger zielt mit dem Auge, wenn er einen Vogel schießen will. Umbildung der Sätze."

„Die Eindrücke des Gehörsinnes setzen immer eine Bewegung voraus. Kein Schall kann ohne Bewegung hervorgebracht werden. Man lasse hier, wie vorher, die Kinder zuerst Beispiele von Tönen, die sie durch diesen Sinn bemerken können, aufsuchen, und zwar in einer gewissen Reihenfolge, z. B. Töne, die von den Menschen, dann solche, die von Thieren, ferner solche, die von den Naturerscheinungen und zuletzt solche, welche durch die Kunst oder durch künstliche Werkzeuge hervorgebracht werden. In dieser Uebung wird wieder zuerst alles in lauter einfachen, dann in zusammengesetzten Sätzen ausgesprochen, z. B. die Mutter lächelt; die Mutter lächelt, wenn sie mit ihrem Kinde spielt. Umbildung der Sätze. Die Angabe, wie etwas tönt, führt auf die Adverbien."

Es folgen die Sinne des Gefühls, des Geschmacks, des Geruchs, die auf ähnliche Weise behandelt sind.

So trefflich dieser Versuch des edlen v. Türk genannt werden mag, so kann man ihm doch nicht in allen Dingen beistimmen. Er kommt immer wieder auf bloßen Wörterkram zurück, mischt die Wortlehre und die Lehre vom Satze sogar schon mit ein, ordnet nicht den Entwickelungsgesetzen der Natur des Kindes gemäß (die Farbe kommt viel zu spät), verwechselt Gestalt und Größe, und erzielt eigentlich nur Klugsprecherei. Auch die Form in Fragen und Antworten ist durchaus verwerflich.

Scholz in seiner Methodik des Muttersprachunterrichts ꝛc. 2tes Bdchn. S. 203 urtheilt also darüber:

„Das ganze Werk, in dialogischer Form abgefaßt, ist ein nicht ganz mißlungener Versuch, den Muttersprachunterricht zu begründen, und kann Lehrern bei den Sinnenübungen als Stoffbuch, nicht als Leitfaden recht gute Dienste leisten. Nur darf der Lehrer dabei nicht aus der Acht lassen, immer die Anschauung der Sache dem Worte oder dem Ausdrucke voranzuschicken, was im Buche — nicht überall der Fall ist. Anstatt direkt die Sinne zu üben, setzt der Verfasser eine Uebung derselben schon voraus, und kommt dadurch von den eigentlichen Sinnenübungen ab. Auch kommt in dem Buche manches vor, was noch nicht in den Wissenskreis der Kinder gehört und über dem Fassungsvermögen der kleinen Lernanfänger liegt. Mit einem Worte, der Inhalt des Buchs entspricht dem Titel nicht ganz, sondern nur theilweise, weil er nicht blos die sinnlichen, sondern auch die geistigen, die übersinnlichen Wahrnehmungen darstellt." Noch bemerken wir, daß der zweite Theil die Erscheinungen der Natur, mit Rücksicht auf Ursache und Wirkung, die Elemente, die Naturkräfte, ihre gegenseitige Einwirkung, den Gebrauch, den die Menschen davon machen, enthält und als ein besonderes Werk zu haben ist.

In neueren Zeiten sind im Geiste des Herrn v. Türk erschienen:

Wehrli's zehn Unterhaltungen eines Schulmeisters in der Schulstube ꝛc. Bern, 1833. (4 gr.) und

Desselben naturkundliche Unterhaltungen. Bern, 1833. 2 Hefte. (6 gr.)

Diese in Gesprächsform eingekleideten Unterhaltungen sind zweckmäßig.

Nun werde unter den Männern, welche dem eigentlichen Anschauungsunterrichte und zugleich den Sprechübungen Bahn machten, der bei allen bessern Elementarlehrern in hohen Ehren stehende Consistorial-

rath Dr. J. H. G. Graßmann genannt. Seine Musterschrift ist folgende:

Anleitung zu Denk- und Sprechübungen, als der naturgemäßen Grundlage für den gesammten Unterricht, besonders aber für den ersten Sprachunterricht in Volksschulen. Mit 3 Kupfertafeln. 2te Auflage. Berlin, bei G. Reimer. 1834. (1 Thlr. 6 Gr.)

Die erste Auflage dieses allgemein gepriesenen Buches erschien im Jahre 1825. Schon das Vorwort enthält treffliche Ansichten, nicht blos über diese Denk- und Sprechübungen, sondern über den Umfang des gesammten Sprachunterrichts in Volksschulen. Die Hauptgedanken, insoweit sie unsern Gegenstand betreffen, sind folgende:

Das Lesen soll nicht der Anfangs-Unterricht in der Schule sein. Das Verkehrte dieses Anfangs deutet schon der Widerwille an, mit welchem der Buchstabenunterricht die Kinder erfüllt. Die Natur hat die ersten Lebensjahre dazu bestimmt, daß das Kind die äußere Sinnenwelt in sich aufnehme oder abbilde, und an der Beschäftigung mit den sinnlichen Dingen soll das innere geistige Leben erwachen, bis die Zeit kommt, wo dieses innere geistige Leben und Treiben selbst Gegenstand seiner Betrachtung werden kann. Jene Entwickelung durch die äußere Welt ist noch nicht beendigt, wenn das Kind die Schule betritt.

Die innere Welt der Vorstellungen bedarf eines Aeußeren, in welchem sie sich verkörpert, der Sprache oder Rede. Die Vorstellung bildet sich durch das Wort äußerlich ab und wird dadurch ein Mittheilbares, und die Vorstellung erhält dadurch erst ihr abgeschlossenes, vollendetes Dasein. Durch die Sprache gelangt das Kind zur deutlichen Erkenntniß der Gegenstände um sich her und ihrer Verhältnisse unter einander. Die Schrift ist ein Abbild der Rede und durch diese (also mittelbar) ein Abbild der innern Vorstellungswelt des Menschen. So wie man nun das Urbild früher kennen lernen soll als das Abbild, besonders wenn zwischen beiden nicht ein natürlicher und nothwendiger, sondern ein willkührlicher Zusammenhang Statt findet (unsre Buchstaben sind als willkührlich ersonnene Zeichen anzusehen); so muß das Kind erst reden lernen, ehe es lesen lernt. Fassen wir dieses mit Obigem zusammen, so folgt: der erste Sprachunterricht muß in Unterredungen bestehen, welche die Kinder mit den Dingen der Außenwelt, ihren Eigenschaften und gegenseitigen Verhältnissen bekannt machen, und ihnen Gelegenheit geben, darüber richtig, bestimmt und deutlich reden zu lernen.

Diese Denk- und Sprechübungen sollen der gemeinsame Stamm sein, aus dem sich alle übrigen Unterrichtsgegenstände wie Zweige ausscheiden. In Betreff des Stoffs sollen sie daher die Anfänge aller einzelnen Unterrichtsgegenstände enthalten; in Hinsicht auf die Form sollen sie möglichst so eingerichtet sein, daß sie nicht blos alle einzelnen Bestandtheile der Rede selbst, alle Arten von Wörtern, sondern diese auch in ihren verschiedenen Formen, Biegungen, Ableitungen und Zusammensetzungen möglichst vollständig und doch auf eine ungezwungene Art kennen lernen. Aber die Sprache selbst soll nicht Gegenstand der Betrachtung sein; wohl aber soll Vorrath gesammelt werden, aus welchem künftig die allgemeinen Regeln und Gesetze der Sprache entwickelt werden können.

Bei der Anordnung des Stoffes ist überall von dem Näheren zu dem Entfernteren, von dem Bekannten zu dem weniger Bekannten und von da bis zu dem bisher ganz Unbekannten, von dem, was unmittelbar in die Sinne fällt, zu dem, was erst durch Beihilfe begleitender Verstandesthätigkeit gefunden wird, in geordneter Stufenfolge fortzuschreiten.

Diesem Unterrichte sind, auch wenn (wegen der Anschließung an bisher bestehende Verhältnisse) der Unterricht im Lesen und Rechnen von dem ersten Eintritte der Kinder in die Schule nebenher geht, täglich eine Stunde oder doch wöchentlich drei bis vier Stunden zu widmen.

Die ganze Schrift Graßmanns zerfällt in 13 Uebungen, welche folgende Ordnung haben:

1) Benennen der Gegenstände. Graßm. führt seinen kleinen Denkschüler auch durch den Wohnort (Stettin) und die Umgegend, läßt alles bemerken und benennen, was ihnen hier begegnet, und vereinigt in dieser Uebung, was bei Denzel die 1., 2., 6., 7—14 Uebungen enthalten.
2) Das Ganze und die Theile des Ganzen.
3) Zahl der Dinge. (Die Uebung soll außer den Anfängen des Rechnens noch für den Zweck der Sprache, besonders zur Bekanntmachung mit den Zahlwörtern, sowohl den Grund- als Ordnungszahlwörtern, benutzt werden.)
4) Ort, Stellung, Lage. (Die Kinder sollen zugleich zur Kenntniß der Verhältnißwörter und der Umstandswörter geführt werden.)
5) Licht. Farbe.
6) Gestalt.
7) Größe.
8) Richtung.
9) Der Schall.
10) Gefühl, Geruch, Geschmack.
11) Bewegung und Ruhe.
12) Zusammenhang der Dinge. (Ursache und Wirkung, Zweck und Mittel.)
13) Die Zeit. (Anfang des Geschichts- und Religionsunterrichts.)

Das Ganze ist theils in katechetischer Form, theils in Aufstellung der durch entwickelndes Gespräch aufzufindenden Sätze vorgetragen. Doch aber ist es zu ausführlich, als daß es, wie der Verf. meint, bis zum vollendeten neunten Jahre der Kinder sollte in der Elementarschule bis zum Ende gebracht werden können. Es ist mehr ein Ideal, von den Elementarschulen im Allgemeinen jetzt noch im Wesentlichen zur Betrachtung zu nehmen oder zum Studium zu erwählen. Diesterweg und Scholz legen dem Werke hohen Werth bei, obschon sie auch Einzelnes nicht billigen wollen.

Früher noch als Graßmann trat der jetzige Seminar-Director Dr. Harnisch (im J. 1814) hervor und zeigte seinen Amtsgenossen einen sichern Weg, zur Erkenntniß dessen zu kommen, was bei den Anschauungs- und Sprechübungen zu beachten sei. Dies that er zuerst in folgender Schrift:

Erste faßliche Anweisung zum vollständigen deutschen Sprachunterrichte, enthaltend das Sprechen und Zeichnen, Lesen und Schrei-

ben, Beschauen und Verstehen ꝛc. 3te Aufl. Graß, Barth u. Comp., Breslau, 1831. (20 gr.)

Zunächst zwar tritt diese Schrift als Leitfaden für den ersten Sprachunterricht auf, doch enthält sie auch zugleich die Anschauungs- und Sprechübungen. Diesterweg in den Vorbemerkungen zum „Unterrichte in der Kleinkinderschule." (3te Aufl. 1838.) sagt: „Das Buch von Harnisch ist besonders denen zu empfehlen, die sich überhaupt ganz in den eigenthümlichen Ideengang ihres Verfassers finden und es über sich gewinnen können, sich der Leitung eines Andern in allen Stücken hinzugeben. Denn Harnisch hat die Anschauungsübungen in den übrigen Stoff des Unterrichts verwoben; daher man von ihm entweder Alles annehmen muß, oder wenig gebrauchen kann. Ich denke, daß das vielmehr großes Lob, als irgend einen Tadel ausspricht." Scholz an dem schon mehrmals angeführten Orte sagt: „Unter den deutschen Pädagogen neuerer Zeit hat vielleicht keiner mehr und schärfer über eine naturgemäße Unterrichtsweise in Volksschulen und insbesondere über die Anschauungsübungen nachgedacht, geforscht und in Rede und Schrift eben so eigenthümlich als erfolgreich gewirkt als Dr. W. Harnisch." —

Des Verfassers Gang unterscheidet sich wesentlich von Andern und ist also eigenthümlich. Der Unterricht besteht aus funfzehn Uebungen folgenden Inhalts:

1) Kennen und Benennen der Gegenstände. Der Lehrer soll den Kindern so viel Gegenstände als möglich zeigen, recht und ordentlich ansehen und benennen lassen, und zwar zunächst die Sachen in der Schulstube, dann in andern Räumen: in der Küche, in der Speisekammer, im Keller, auf der Straße, im Garten, auf dem Acker, im Hofe, Stalle, in der Scheune, im Walde ꝛc. — Eine Sammlung von Früchten, Steinen, Fruchtkörner, Samen, Hölzer, Pflanzen, Blumen, Zeuge, Metalle ꝛc. muß jeder Lehrer Behufs dieser Uebungen besitzen. Die Kinder müssen sich außer der Schule zu Hause ꝛc. überall umsehen und das Gesehene dann dem Lehrer in der Schule angeben. Bei allen Mittheilungen ist a) auf die richtige Aussprache eines jeden einzelnen Wortes, und b) auch auf die rechte Verbindung der Wörter zu sehen. Harnisch unterscheidet eigentlich Anschauungsübungen von Vorstellungsübungen; letztere sind ihm Erinnerungen an gehabte Anschauungen, die für die Sprachbildung wichtig sind. Die ganze Uebung gehört der Weltkunde an, denn sie nimmt ihren Stoff aus der Pflanzenkunde, Stoffkunde ꝛc.

2) Die Zahl der Dinge. — Die Wahrnehmung, daß in der Schulstube und in andern Räumen ein Ding mehr als einmal vorkommt, z. B. Bücher, Feder, Tisch, ꝛc. veranlaßt den Lehrer, die Kinder im Zählen der Dinge zu üben. Ueberall wird da nach dem Wieviel gefragt. Fängt man gleich das Rechnen mit den Anfängern einer Schule als einen besondern Gegenstand an, so fällt diese Uebung als eigentliche Schulübung in den Uebungen der Anschauung ganz weg. Wenn man aber diese Uebung so betreibt, daß man an einem Gegenstande alle Uebungen durchmacht, wie dies z. B. Diesterweg thut, so hat man stets auf die Zahl, als auf eine wichtige Anschauungsseite zu achten.

3) Die Theile der Dinge. — Das Nennenlernen der Theile ist weiter nichts, als die erste Uebung mit dem Unterschiede, daß man mehr ins Einzelne geht und bemerkt, daß diese einzelnen Dinge Theile sind und zusammen ein Ganzes ausmachen. Man fängt hier wieder mit den nächsten und einfachsten Dingen an, indem man die Theile des Fensters, des Schemmels, des Tisches ꝛc. angeben läßt, eben so auch die Theile eines Hauses, eines Baumes, des menschlichen Körpers ꝛc. — Erschöpft kann sie nicht werden. — Auch die Vorstellungsübungen sind hier nicht zu übergehen, wobei man genau die Arten der Theile und ihre Stellung zu einander unterscheiden muß. Die Schüler sind anzuhalten, bei Angabe der Theile mehrere Satzarten zu gebrauchen, damit zugleich Laut-, Wort- und Satzgewandtheit, also Sprechkraft, erreicht werde.

4) Die Farbe. — Mit dieser Uebung beginnen die Eigenschaften der Dinge. Das Auffallendste an den Dingen ist die Farbe. Man zeigt zuerst den Kindern die Haupt- oder Grundfarben, dann die Misch- oder Uebergangsfarben. Wer sich keine gut gemalte Farbentafel verschaffen kann, dem sind Zeugproben von Tuch oder von Seide zu empfehlen. Jede Farbe muß beim Unterricht zuerst einzeln vorgezeigt werden, später legt man sie in bunter Vermischung an Blumen, Steinen, Gemälden ꝛc. vor. Man läßt bunte Thiere, Pflanzen, Schmetterlinge, Käfer u. a. Dinge, der Farbe nach betrachten und diese benennen.

5) Die Form und Lage. Diese Uebung beabsichtigt Erweckung des Sinnes für Auffassung von Formen und Lagen, innerhalb und außerhalb der Schule. Die Kinder müssen krumme und gerade Striche bilden und unterscheiden, spitze, stumpfe und rechte Winkel, und dann übergehen zur Auffassung und Bildung von Dreiecken, Vierecken und andern Flächen. Hierauf geht man zu den Körpern der Raumlehre über.

6) Die Größe. — Eine mit der vorigen sehr verwandte Uebung. Man läßt größere oder kleinere Striche oder Längen vergleichen, nimmt die Theilung derselben vor, thut beides auch mit den Winkeln und Flächen und geht endlich zu Körpern (a. geregelte und gleichartige, b. ungleichartige, ungeregelte.) Man bringt die Begriffe: Länge, Kürze, Breite, Schmale, Höhe, Tiefe, Dicke, Dünne, Kleinheit, Größe; dann auch die: senkrecht, wagerecht, schräg, schief, gerade ꝛc. zur Anschauung und läßt Längen, Flächen, Körper ausmessen und abschätzen ꝛc. —

7) Der Schall. — Hierher gehört Alles, was wir mit dem Gehör wahrnehmen. Die Kinder sollen das Eigenthümliche jeden Schalles kennen lernen, den Klang der Geige, einer Flöte, eines Glases, einer Peitsche ꝛc. Ferner das Gerassel, Gesause, Zirpen, Hallen, Schallen, Knallen ꝛc., man geht dann zur Unterscheidung der Höhe und Tiefe des Tons ꝛc. über und leitet den Gesangunterricht ein, der nun ein feststehender Unterrichtsgegenstand bleibt.

8) Das Gefühl, der Geruch und der Geschmack. — Diese Uebung kann gewöhnlich nur mit verhüllten Augen angestellt werden, weil sonst das Auge gleich Helfershelfer wird. Ein vorzüglich wichtiger Gegenstand für das Gefühl ist die Schwere und die Abschätzung verschiedener Körper nach ihrer Schwere. Zugleich macht man die Kinder mit den gewöhnlichen Gewichten, mit dem Wiegen und Wägen bekannt. Zu-

letzt werden noch andere fühlbare Eigenschaften unterschieden, z. B. die Weichheit und Härte, die Zähigkeit und Lockerheit, das Fette und das Magere ꝛc. — Die Bildung des Geschmacks ist weniger wichtig und läßt sich in der Schule nicht vornehmen. Dagegen ist der Geruch vorzüglich an Blumen, Kräutern, Steinen und an verschiedenen arzneilichen Flüssigkeiten zu üben. Die Schüler müssen unterscheiden können: das Stinkende vom Wohlriechenden, das Schwefelartige, Thonartige, Knoblauchartige ꝛc. ꝛc.

9. Urstoff, Zustand, Gebrauch. — Mit dieser Uebung tritt die Anschauung zurück und der Verstand vor. Sie zeigt hauptsächlich, wie durch Thätigkeit und Leben die Dinge verwandelt werden, woraus die Dinge um uns her gemacht sind, wie eines oder das andere entsteht, verwandelt wird und vorgeht, was in der Schöpfung und in den menschlichen Werkstätten (in Häusern, Dörfern, Städten ꝛc.) und zu verschiedenen Zeiten geschieht, und wozu die dem Kinde bekannten Dinge gebraucht werden und von wem und wie. Die ganze Technologie gehört hieher, und es kann die ganze Uebung zu ordentlichen Beschreibungen erweitert werden, was H. durch Beispiele zeigt. Keine Uebung ist so inhaltreich, wichtig und bildend, als diese ꝛc.

10. Das Zusammenstellen und Ordnen. Die Kinder sollen hier Verschiedenheiten, Gleichheiten und Aehnlichkeiten entdecken lernen und dadurch noch näher in das Wesen der Dinge eindringen. Dadurch kommt man natürlich zu den Eintheilungen der Dinge in der Schöpfung und im Gebiete der Kunst. Es kann diese Uebung des Ordnens und des Zusammenstellens nur vorgenommen werden, wenn man die Schüler durch recht viele Uebungen des Vergleichens und Unterscheidens dazu reif gemacht hat. Wie reich diese Uebungen sind und wie sehr sie die Urtheilskraft in Anspruch nehmen, ist bekannt.

11. Ursache und Wirkung. — Die Uebung, welche mit der 9ten auch verbunden werden könnte, fängt damit an, daß man die Kinder fragt, welche Zustände vor diesen oder jenen vorhergehen; dann, was mit und nach einander ist, ohne damit zusammen zu hängen, und welche Zustände im Zusammenhange mit einander stehen; hierauf, welches die Wirkungen einer Ursache, und welches die Ursachen einer Wirkung sind. Wieder ein reiches Feld von Denkübungen.

12. Nothwendigkeit — Willkürlichkeit; Mittel, Zweck. — Die Ursache und Wirkung führt zur Unterscheidung von Nothwendigkeit und Willkürlichkeit, indem die Wirkung an der Ursache nothwendiger oder nicht nothwendiger Weise gebunden sein kann, wie H. an Beispielen zeigt. Beides begründet wieder die Erhellung der Begriffe Mittel und Zweck. Es kommt aber hier weniger auf den Gebrauch dieser beiden Wörter an, als vielmehr darauf, daß die Kinder bei Beurtheilung der Handlungen Mittel und Zweck richtig erkennen und würdigen lernen.

13. Stellvertretung und Bezeichnung. — Ein wichtiges Verhältniß im menschlichen Leben ist die Wechselhülfe und die Stellvertretung. Die Uebung beantwortet die Fragen: Für wen geschieht dies und jenes, und warum? Hier kommt also der Zweck aller Thätigkeiten, der Gewerbe, des Handels und Wandels, der Betriebsamkeit, der Regierung, der Steuern und Bestreitung des Staatshaushaltes, des Unterrichts und der Erziehung, des Kriegerstandes, des Gelehrten, Bauern ꝛc., des Schreibers, Zeichners ꝛc.

14. Umstände und Verhältnisse. — Die Betrachtung von Umständen und Verhältnissen beschließt die Uebungen des Verstandes, wie der Verf. sie hier aufstellt. Sie beantwortet die Fragen, was für Umstände obwalten können, daß z. B. der Eine zur rechten Zeit, der Andere zur unrechten Zeit, der Eine vor dem Andern, der Andere nach dem Andern, ein Andrer mit dem Andern etwas thut ꝛc. Daß hier die Begriffe, welche man in der Sprachlehre Adverbien und Präpositionen nennt, zur äußeren und inneren Anschauung gebracht werden sollen, bedarf keiner Erinnerung. Nach Harnisch führt diese Uebung unmittelbar zu allerlei kleinen Erzählungen, wie sie uns Christ. Schmidt geliefert hat.

15. Zusammenfassen des Vorherbehandelten zu einem Ganzen. — Der Lehrer nimmt hier irgend einen Gegenstand und geht ihn nach den 14 Uebungen mit den Kindern durch, indem er die Fragen richtig beantworten läßt: 1) Wie heißt der Gegenstand? 2) Wie oft kommt er in der Schule ꝛc. vor? 3) Welche Theile besitzt er? 4) Welche Farben findet man an ihm? 5) Welche Form hat er? 6) Wie hoch, breit, dick, tief ꝛc. ist er? 7) Wie klingen die einzelnen Theile? 8) Wie schwer ist der Gegenstand ꝛc.? 9) Aus welchen Stoffen ist er gemacht? 10) Mit welchen Dingen kann er verglichen werden? 11) Was verursacht der Ofen? 12) Hat er Willkür? Welchen Zweck hat er? 13) Wovon soll er ein Stellvertreter sein? 14) Unter welchen Umständen ist er entstanden?

Durch die Ausführung dieser Uebungen wird die eigentliche Weltkunde vorbereitet. Wie Dr. Harnisch diese durchgeführt wissen will, gibt er ausführlich an in seinem

Handbuch für das deutsche Volksschulwesen. Den Vorstehern, Aufsehern und Lehrern bei den Volksschulen gewidmet. Dritte, ganz umgearbeitete Auflage. Breslau, Graß, Barth und Comp. 1839.

S. 80 dieses ausgezeichneten Werkes handelt von der Weltkunde, die mit allerlei Uebungen der Anschauung beginnt, damit das Kind erst viele einzelne Gegenstände von der Welt auffasse, ehe es deren Zusammenhang kennen lernt. H. empfiehlt für die Volksschule zwei Wege, auf denen sie die Anschauung zu üben habe, einen Sommerweg und einen Winterweg. Dieser bleibt in der Stube und ist eine Kunststraße; jener führt in's Freie und macht sich mehr von selbst. Beide Wege sind mit einander zu vereinen. Der Stoff der Anschauungsübungen umfaßt die ganze Schöpfung und die menschliche Wirksamkeit, als Thiere, Pflanzen, Steine, das Leben in den Wolken und Winden, im Hagel und Donner, im Regen und Schnee, das menschliche Gestalten und Veredeln der Dinge. Je weiter die Kinder vorrücken, desto mehr werden sie auch die einzelnen Theile des Unterrichts herausbilden, und man kann mit größeren Knaben Erdkunde, Mineralkunde, Stoffkunde, Pflanzenkunde, Thierkunde, Menschenkunde, Beschäftigungskunde, Staatenkunde

und Geschichte hierbei in Verbindung bringen. Doch das Weitere ist an Ort und Seelle nachzusehen und nachzulesen. Auch wird der Artikel „Weltkunde" mehr davon mittheilen.

Wir lassen nun auf dem Felde der Anschauungsübungen zwei Männer erscheinen, die in der pädag. Welt einen glänzenden Namen haben, — Prof. W. Stern und J. Gersbach. Ihre Schrift führt den Titel:

Anfänge des Unterrichts in Volksschulen. Karlsruhe, bei Braun. 1827.

Diesterweg sagt in dem Vorworte zu seiner „Kleinkinder-Schule" von diesen Anfängen, „daß sie in jeder Hinsicht die Berücksichtigung und Würdigung der Lehrer verdienen. Ihre Bearbeitung zeigt überall den von dem Herkommen nicht getrübten — freien Blick ihrer Verfasser. Allein ein Zwiefaches wird ihren Einfluß und ihre Verbreitung vermindern. Einmal die Kürze, in welcher die Materialien behandelt sind. Unsere meisten Lehrer bedürfen in der That der ausführlichen Darstellung dessen, was sie mit Erfolg treiben sollen. Dann sind viele Dinge in den Anfangsunterricht aufgenommen, welche demselben, ungeachtet der Bemühung, sie in denselben einzuführen, fremd bleiben werden. Dahin gehört die Menge der aufgeführten Thiere und Pflanzen, welche das Kind vom 5ten bis zum 7ten Jahre nicht überall zu sehen Gelegenheit hat, und welche unsere meisten Lehrer weder aus eigner Anschauung, noch auch durch Kupfer und Werke kennen." Scholz unterschreibt dieses Urtheil, wünscht jedoch, daß die Lehrer von dem Schriftchen Kenntniß nehmen und besonders den Inhalt der Einleitung beachten möchten. Prof. Stern selbst sagt von den „Anfängen ꝛc" in dem Vorworte zu seiner Schrift: „Freie Sprech- und Aufschreibübungen als Vorbereitung zur Entwickelung des Redevermögens und der Aufsatzbildung ꝛc." (Karlsruhe, Groos 1832): „Bald darauf ward die Erfahrung gemacht, daß man mit solcher Anlage und Bearbeitung des ersten Schulunterrichts nicht wohl fahre, indem das rechte Verhältniß der einzelnen Unterrichtsfächer zu einander sich nicht deutlich herausstelle und daß sich in der Bemessung der Unterrichtszeit für die einzelnen Fächer Verlegenheit erzeuge. Nach diesen Erfahrungen bin ich nun der Ansicht geworden, daß man sich an die Hauptlehrfächer selbst unmittelbar halten, daß man denselben eine breitere, auf die Entwickelung des ganzen Menschen mehr berechnete Unterlage und Anlage geben müßte, um den ersten Unterricht und die Bildung der bildungsbedürftigen Schüler mit Erfolg zu betreiben."

Was der verewigte Denzel mit klarem Geiste über den Anschauungs-Unterricht mitgetheilt hat, findet sich im dritten Theile seiner praktischen „Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre" (3te Aufl. 1828 ꝛc.) S. 31 — 83 unter dem Titel: „Darstellung des Anschauungsunterrichts nach der Reihenfolge seiner Uebungen, mit Andeutungen zur Behandlung desselben."

Bei den sogenannten unmittelbaren Denkübungen, sagt in den „Allgem. Ansichten" der Verf., setzt man sich, wie das schon in dem Namen liegt, ausschließlich einen formalen Zweck. Man will zum richtigen Denken Anleitung geben, und namentlich auf dieser untersten Stufe das Denkvermögen in dem Elemente seiner Thätigkeit, in der Anschauung, erfassen. Dieses hat die natürliche Folge, daß man sich um den Zusammenhang der Materie eben nicht sonderlich kümmert, vielmehr aus dem ganzen Vorrathe von Materialien nur dasjenige aufgreift, was man für seinen formalen Zweck tauglich findet. Sei es, daß man auch in dieser Hinsicht ganz elementarisch verfährt und streng im Kreise des Kindlichen bleibt; so ist doch an keine Ordnung hinsichtlich des Stoffes zu denken, und das Feld desselben wird von dem Kinde nicht, wie es vor allen Dingen sein sollte, gehörig durchgemessen. Mit einem Worte: Man beginnt sogleich in und mit dem Formalismus ausschließend, in der Ueberzeugung, daß es vorerst nur darum zu thun sei, daß das Kind aufmerken und betrachten (beobachten), und die ersten Urtheile bilden lerne. Der religiöse Gesichtspunkt ist in keinem der erschienenen Elementar-Lehrbücher für die ersten Anschauungen, so viel Denzel'n bekannt worden, festgehalten, vielmehr wird der Unterricht in der Religion, wenn man es für nöthig findet, auf dieser untersten Stufe einen solchen zu ertheilen, besonderen Lectionen zugewiesen. — In dem Denzelschen Lehrgange des Anschauungsunterrichtes soll der Formalismus — Kraftbildung — blos begründet werden; keineswegs aber hier schon über den Realismus, der hier ebenfalls seine elementarische Grundlage erhalten soll, vorherrschend sein. Nur in dieser Vereinigung des formalen, materialen und religiösen Gesichtspunktes erweist sich dieser Unterricht als Stammunterricht alles Folgenden. Ja, für die ganze Anlage des Lehrganges kann nur der materiale Gesichtspunkt vorzugsweise der leitende sein, denn jede Materie, wenn sie nur aus dem Kreise des Elementarischen genommen ist, kann formal, d. h. zur Erweckung, Stärkung und Bildung der geistigen Kraft des Kindes benutzt und methodisch behandelt werden; aber umgekehrt wird aller Zusammenhang der Materie zerstört, wenn man dem Formalismus die Macht einräumt, die Folge der Materien und ihrer Theile ausschließend für seine Zwecke zu wählen und zu bestimmen.

Auch bei Denzel wird der Stoff zu regelmäßigen Sprechübungen benutzt, aber der Lehrer soll nicht bei dem bloßen Betrachtenlassen der Gegenstände stehen bleiben, sondern das Kind, nachdem der Gegenstand betrachtet ist, in sein Inneres hineinführen und die Gefühle hervorrufen, die der Stoff nach seiner natürlichen Beziehung zu den höhern Bedürfnissen des Menschen nothwendig erzeugt.

Die Hauptlehrform soll, nach S. 22 der Allgemeinen Ansichten, in der Anschauungslehre das einfache Gespräch sein. Der Lehrer fragt, und läßt so die Kinder finden, was sie selbst zu finden vermögen; das Uebrige muß er geben, vorzeigen, vorsprechen, kurz, auf irgend eine Art zur Anschauung bringen. Nur ist hierbei unerläßlich, daß sich das Kind vollständig darüber ausspreche. Zur Uebung dient das taktmäßige Nachsprechen, theils im Chor, theils einzeln. Für die freie Uebung, aus der ersehen werden muß, ob die Schüler die Sache nun richtig inne ha-

ben, dient abermals nur das Abfragen. Die akroamatische Lehrform wird nur bei der Erzählung angewendet, hierauf wird nacherzählt, und das Resultat der Erzählung abgefragt.

Die Reihenfolge der Uebungen ist nach Denzels Darstellung folgende:

1. Das Schulzimmer und was in demselben enthalten ist.

Es werden a) die in und an dem Zimmer befindlichen Gegenstände 1) ohne nähere Bestimmung, 2) mit Bestimmung, (als: unbewegliche, bewegliche, einfach, mehrfach, vielfach vorhanden; nothwendig, zufällig zum Zimmer gehörige Dinge) aufgezählt; dann wird b) der Gebrauch der in dem Zimmer befindlichen Dinge angegeben; c) eine Beschreibung der einzelnen Dinge nach ihrer Farbe, nach ihrer Form, nach ihren Theilen, nach dem Zusammenhange dieser Theile geliefert, und d) das Material, aus welchem die einzelnen Dinge, so wie ihre Theile, gemacht sind, zur Kenntniß gebracht. (Hierbei die erste Grundlage der Raumlehre.)

2. Die Schule. — Der Schüler lernt: 1) den Zweck der Schule und die darin beschäftigten Personen (Lehrer, Schüler, Mitschüler); 2) die Lehrmittel und übrigen Bedürfnisse der Schüler zum Lernen, nebst dem Gebrauche; 3) die in dem Menschen selbst liegenden Mittel, sich Kenntnisse zu sammeln (sehen, hören, sprechen) und die Wichtigkeit der Sprache für das gesellige Leben (Anfang des Lesenlernen) und 4) das nothwendige Verhalten der Schüler in Rücksicht auf das Lerngeschäft, gegen den Lehrer, gegen ihre Mitschüler kennen, wobei ein passendes Kinderliedchen eingeübt wird.

3. Der menschliche Körper nach seiner äußeren Beschaffenheit. — a) Hauptheile; b) Theile der Hauptheile; c) Bedürfnisse des menschlichen Körpers zu seiner Erhaltung und Stärkung: Nahrung, Kleidung, Schlaf, Uebung; d) Pflichten der Kinder, für ihre Gesundheit und für die Kräftigung ihres Körpers, so wie für die Befähigung ihrer Gliedmaßen zur Erreichung der Zwecke des Lebens zu sorgen.

Denzel folgt hier dem Buche der Mütter von Pestalozzi, nur behandelt er den Gegenstand weniger ausführlich.

4. Häusliches und Familienverhältniß. — Hier ist zu besprechen a) das Familienleben (Vater, Mutter, Brüder, Schwestern, Großeltern, Enkel, Dienstboten); b) die Thätigkeit und der Beruf der Eltern, ihre Liebe und Sorgfalt für die Ihrigen, die Schwierigkeiten und Mühen ꝛc., die Stärkungsmittel zur Vollbringung dieses Berufs, (Liebe, Freude an den Kindern, Glaube, Lohn des guten Gewissens, Gebrauch des göttlichen Wortes, Gebet); c) die Geschwister (Bedürfnisse derselben); d) die Dienstboten (ihr Geschäft, ihr Verhältniß zu der Herrschaft und den übrigen Hausgenossen,) und e) die Pflichten der Kinder ꝛc.

5. Das (elterliche) Haus. — Der Verf. lobt Grafers Idee, tadelt aber etwas die praktische Ausführung und stimmt dem Gebrauche eines Modells vom Hause nicht bei; doch nimmt er das Gute von Grafer in seinen Lehrgang auf, indem er mit den Kindern a) die äußere Gestalt und die inneren Theile des Hauses (den Zusammenhang und Gebrauch dieser Theile); b) die Theile der Hauptbestandtheile (Zimmer, Küche, Keller ꝛc.); c) die Scheunen und den Stall; d) die Ordnung im Hause (Thätigkeit, Reinlichkeit, Schonung der Geräthschaften); e) die Pflichten der Kinder in Absicht auf die Ordnung im Hause durchgeht.

6. Das Dorf oder die Stadt. — Die Aufmerksamkeit soll hingelenkt werden auf a) die Gebäude (ihre Größe, ihr verschiedenes Baumaterial, ihr Zweck ꝛc.); b) die Bewohner der Häuser (nach dem Alter, Geschlecht, Gewerbe, Vermögen, körperliche Beschaffenheit derselben ꝛc.); c) die Kirche (Bestimmung derselben, Merkwürdigkeiten darin, Gesang, Gebet, Predigt, Pfarrer ꝛc., Verhalten beim Gottesdienst (?), Thurm, Glocken, Uhr, — (Zeiteintheilung) Zweck derselben ꝛc.) — Das Ganze bildet den ersten Anfang der Geographie.

7. Der Garten. — a) Beschreibung desselben nach seinen Haupttheilen (Bäume, Gesträuche, Blumen, Umzäunung — Hecken, Lauben ꝛc.), dann b) die Gewächsarten (der Baum nach seinen sichtbaren Theilen, ihr Zusammenhang ꝛc., Zweck und Nutzen der einzelnen Theile für das Ganze, Arten der Bäume, Zeitigung der Früchte; ferner: die Gesträuche — Kräuter, Blumen ꝛc.) beschrieben, und zuletzt ein religiöser Hinblick auf die Güte des himmlischen Vaters. (Und doch war vorher schon von der Kirche die Rede?) der ganze Cursus ist wieder als Grundlage der Naturgeschichte zu betrachten.

8. Die Wiesen, Aecker, Weinberge. — a) Gras und Gebrauch desselben, b) Feldfrüchte, c) die Rebe und ihr Gebrauch. Gott der Allmächtige und Allgütige, Versorger der Menschen.

9. Der Wald. a) Forstbäume und ihr Nutzen; b) Gewild, Jäger, Jagd.

10. Die Berge, Hügel und Thäler.

11. Das Wasser, Quelle, der Bach und Fluß.

12. Die Markung (Wiederholungspensum).

13. Die lebendigen Geschöpfe, Thiere. — Denzel gibt seinen Anfängern eine Classification der Thiere in vierfüßige, Vögel, Insekten, Würmer, Fische (die Amphibien fehlen), läßt dann die Thiere aufzählen, welche innerhalb des Ortes gefunden werden; geht dann zu den Thieren über, die man in Gärten und auf dem Felde findet, Thiere, die gewöhnlich im Walde getroffen werden, und dann zu den Thieren in Flüssen und Sümpfen, zuletzt von der Pflicht, kein Thier zu quälen.

14. Der Himmel, die Wolken, die Sonne, der Mond und die Sterne. — Die Kinder betrachten a) die Farbe des Himmels zu verschiedenen Zeiten und die Wolken, deren Farben und verschiedene Gestalt und Beweglichkeit; b) der Sonne Lauf, Aufgang und Niedergang, Licht, Tag und Nacht; die Verfinsterung der Sonne durch die Wolken, die Wirkung derselben; c) der Mond (dessen Erscheinung bei Nacht, Abwesenheit ꝛc.); d) der Sterne Glanz, größere oder geringere Stärke ihres Lichtes, ihre Menge, große Entfernung von uns ꝛc. Religiöse Anregungen: Gott ist der Herr, unendlich groß und mächtig. Groß sind alle seine Werke.

15. Die Veränderungen der Natur. — a) Tageszeiten. (Morgen-, Tisch- und Abend-

gebet. — Reinlichkeit — Mäßigkeit — gesittetes Betragen während des Essens — Träume). b) Jahreszeiten und ihre Erscheinungen, dabei über Thau, Regen, Wind, Gewitter, Nebel, Reif, Sturm, Eis, Schnee. Zugleich die Feiertage. c) Monate. d) Allgemeine Bemerkungen über die Absichten Gottes bei dem Wechsel der Jahreszeiten. Dieser Kursus enthält Alles, was das Gebiet der Naturlehre ausmacht und noch einiges andere.

16. Die Natur im Allgemeinen und der Mensch. — a) Uebersicht des Obigen in seinem Zusammenhange. — Ordnung in der Natur. — Gottes Eigenschaften, wie sie aus der Natur erkannt werden; b) der Mensch, der Endzweck der irdischen Schöpfung. Alles dient am Ende dem Menschen. Das Kind: ich lebe, ich freue mich meines Lebens, ich freue mich der aufblühenden Natur. Dank gegen Gott und Lob Gottes.

In Beziehung auf diesen Denzelschen Lehrgang bemerkt Scholz Folgendes: „Genau betrachtet wird hiermit nicht blos der Anschauungsunterricht auf seiner ersten Stufe dargestellt, sondern auch alles das, was den sogenannten Realien in eine Elementarschule gehört. Die beigefügten unterrichtlichen Andeutungen sind durchgehends musterhaft. Anscheinend hat D. mehr den materialen Gesichtspunkt hervorgehoben; doch ist dadurch keineswegs der formale Zweck der Uebungen zurückgestellt. Denn die Methode will ja mit allen Mitteln, welche ihr auf dieser Stufe zu Gebote stehen, ein klares, richtiges Anschauen und ein deutliches Vorstellen vor Allem bewirken. Dadurch wirkt sie denn vornehmlich auf die Bildung des Anschauungsvermögens hin. Lehrer, welche Denzeln folgen, müssen sich ein eigenes Heft anlegen, in das sie eintragen, was ihnen zur Ausführung seines Gegenstandes Lectüre und der Wissenskreis darbietet. Zugleich fordert der Lehrgang, daß der Lehrer mit dem Oertlichen und den Ortsverhältnissen, so wie mit den Naturumgebungen vertraut sei, um seiner Beschreibung Genauigkeit, lokales und individuelles Interesse zu geben. Indessen darf er durchaus nicht tief eindringen; er soll blos beschreiben, die Sache für die äußeren Sinne und für den innern Sinn in ein helles Licht stellen, und das nächste Resultat daraus abziehen, keineswegs aber z. B. Naturerscheinungen nach ihrer Entstehung und nach abstracten Gründen erklären wollen. Das Letztere liegt ganz außerhalb des Gebietes eines Anschauungsunterrichtes, besonders bei Lernanfängern. D. will, es soll das Angedeutete in Einem Jahre durchgemacht werden; Vieles wird dann nur oberflächlich berührt werden können. Wir finden diese Begrenzung ganz ungeeignet. Es kommt ja nicht darauf an, wie weit man in einer bestimmten Zeit gereiset ist, sondern mit welchem Nutzen man selbst eine kurze Reise zurückgelegt habe. Der Denzelsche Weg erfordert mindest einen Zeitraum von drei Jahren, wenn man nicht einzelne Gegenstände blos im Vorbeilaufen berührt haben will. Für die sittlichen und religiösen Beziehungen dieses Unterrichts muß sich der Lehrer schlechterdings eine eigene Sammlung von Erzählungen aus dem Kinderleben von kleinen passenden Liederversen und Sentenzen für alle vorkommenden moralischen und religiösen Handlungen anlegen."

Einzelne dieser Bemerkungen und Winke erledigen sich durch einen — sit venia verbo! — Commentar, den der Denzel'sche Anschauungsunterricht von einem würdigen Lehrer der Wilhelminenschule in Flensburg erhalten hat unter folgendem Titel:

Wrage, E.: Denzels Entwurf des Anschauungsunterrichts in katechetischer Gedankenfolge, praktisch ausgeführt. Mit einem Vorworte des (†) Denzel, Prälaten ꝛc. zu Eßlingen. Erster Cursus. 3te Aufl. 1840. Altona, Hammerich. (12 Gr.) Zweiter Cursus. 2te verb. Aufl. 1839. Ebendas.

Eine für den Anschauungsunterricht ausgezeichnete Schrift, heißt es in „Hergangs Handbuche der pädag. Literatur" S. 219. Die darin aufgeführten Hauptgegenstände: das Schulzimmer ꝛc., die Schule, der menschliche Körper, häusliches und Familienverhältniß ꝛc. sind bis in's kleinste und genaueste Detail angegeben und zwar in katechetischer Gedankenfolge, d. h. in solcher Ordnung, daß man darüber katechisiren kann, ohne eine Lücke in der Gedankenfolge zu machen, und praktisch ausgeführt, d. h. mit Hinweisung auf Pflichten, Lehren, Erzählungen, Beispiele und Ermunterungen in Liedern, Fabeln, Parabeln u. dergl., so daß nicht leicht ein Gegenstand genannt ist, ohne daß sein Nutzen angegeben und eine moralische Anwendung gemacht wird, so weit er es verstattet. Elementarlehrern ist diese Schrift dringend zu empfehlen.

Wir theilen hier zur Probe ein Bruchstück mit, das wir aus dem 2ten Cursus der empfohlenen Schrift entlehnen. S. Seite 223 ff.

Die Sträucher im Garten.

Was ist ein Strauch? Zu den Sträuchern, welche häufig in Gärten wachsen, gehören der Johannis- und der Stachelbeerstrauch, der Rosenstrauch, der Himbeerstrauch, der Fliederstrauch, der Weiß-, der Mehl- und der Schleh-Dorn, die Weide, der Buchsbaum, der Ligustrum, der Weinstock, der Haselstrauch ꝛc.

Die Weide ist ursprünglich ein Baum. Durch Abschneiden des Stammes zwingt man ihn oft, als Strauch zu wachsen. Der Buchsbaum ist ursprünglich, wie der Name auch andeutet, ein Baum. Er ist aus wärmern Ländern zu uns gebracht. Bei uns wächst er in Gärten als Strauch, oft als ein zwergartiger, indem er zur Einfassung der Blumenbeete dient.

Demnach erscheint uns ein Gewächs bald als Baum, bald als Strauch. Wann wirst du den Hollunder einen Strauch nennen?

Unter den Sträuchern unterscheiden wir, wie bei den Bäumen, fruchttragende und nicht fruchttragende, z. B. der Johannisbeerstrauch trägt Beeren, der Haselstrauch Nüsse, der Schlehdorn Steinfrüchte. Bei den Beeren liegt der Saame unmittelbar in einer fleischigen Masse, bei den Nüssen, wo er Kern heißt, ist er mit einer harten Schaale umgeben, bei der Steinfrucht liegt der Kern, wie uns aus dem Kapitel von den Bäumen bekannt ist, in einer harten Schale, einem Stein, und diese ist mit einem Fleisch umgeben. Unter fruchttragenden Gartengewächsen unterscheiden wir demnach wieder:

1) Sträucher mit Beeren, Beerensträucher,

z. B. Johannis- und Stachelbeersträucher. Auch der so nützliche Hollunder gehört hierher.

2) Sträucher mit Nüssen, Nußsträucher. Der Haselstrauch.

3) Sträucher mit Steinfrüchten. Der Schlehdorn.

Sinnbilder.

Eine Bürgerfrau kam eines Tages zu einer Bäuerin in ihr Haus, um ihr Flachs abzukaufen, und brachte ihren kleinen Knaben mit. Während nun der Flachs beschaut, untersucht und darum gehandelt wurde, war der Knabe durch die offene Thür in den Garten gerathen und mit beiden Händen über einen vollen Rosenstrauch hergefallen, um ihn zu plündern, und hatte sich an den Dornen jämmerlich zerstochen. Auf sein Geschrei liefen die Mutter und die Bäuerin dem Garten zu. Der Knabe stand heulend und mit blutenden Händen neben dem Rosenstrauche und verwünschte die bösen trügerischen Blumen.

So sind die Kinder, so auch die Erwachsenen oft. Jede Freude hat, wie die Rose, ihre Dornen um sich her. Da tappt denn Mancher gleich mit beiden Händen darein. Der richtet sich durch Tanz und Spiel (inwiefern?), der durch Trunk oder noch etwas Schlimmeres zu Grunde. Dann steht er da, und weint und jammert, und klagt die Freude an. Laßt euch daher die schöne Rose — die Freude — nicht zur Unbedachtsamkeit (Unvorsichtigkeit) verleiten! Wir haben ja Vernunft, und sollen deswegen nicht blos unsern Lüsten und Begierden folgen, sondern immer überlegt und vorsichtig handeln. Demnach:

Die Rose, die erfreuende, gleicht der Freude; die Dornen, die stechenden, schmerzenden, erinnern dabei an den Schmerz.

Ich will auch dies im Reim geben.

Es war mir unbekannt,
Daß Rosenstöcke stechen.
Jüngst wollt' ich Rosen brechen
Und stach mich in die Hand.

O, rief ich, merk' es Herz,
Daß nah bei dem Vergnügen
Des Leidens Dornen liegen.
Sehr nah gränzt Lust an Schmerz.

Die Lehre nimm in Acht.
In des Vergnügens Stunden
Kannst du dich tief verwunden;
Genieß' es mit Bedacht.

Ein Sprichwort sagt: „Wer den Kern will, muß die Schaale brechen."

Erläuterungsbeispiele. Wer vom Garten Frucht haben will, muß ihn bearbeiten; wer von einem wüsten Stücke Land ernten will, muß es urbar machen und dabei die Mühe nicht scheuen; wer sich Eigenthum erwerben will, muß fleißig sein; wer geschickt werden will, muß lernen. Demnach:

In dem angeführten Sprichworte stellt der Kern das Gute vor, das wir haben wollen, die Schaale die Schwierigkeiten, welche wir dabei zu überwinden haben.

Manche Nuß ist äußerlich schön und steckt doch zuweilen ein Wurm darin; manche unansehnliche Nuß verbirgt einen schönen Kern.

Die Nuß gleicht dem Menschen. Inwiefern? Die Menschen schätzet nicht nach Kleidern, Geld und Mienen! Dringt auf den Kern, aufs Herz und den Verstand!

Die Kräuter im Garten.

Der Kohl nützt uns hauptsächlich durch seine Blätter. So auch der Salat ꝛc. Die Kartoffelpflanze nützt uns vorzugsweise durch ihre Knollen ꝛc. Einige Kräuter zeichnen sich demnach aus durch ihre Blätter, andere durch ihre Wurzeln, noch andere durch ihre Knollen ꝛc. Wir können mithin unterscheiden:

1) Blattgewächse (Blattkräuter), z. B. der Grünkohl, der Weißkohl, der Wirsingkohl, der Salat, der Spinat, die Kresse, der Saurampfer, die Petersilie ꝛc.

2) Wurzelgewächse (Wurzelkräuter), z. B. die gelben Wurzeln, die gelben Rüben, manche Kohlrüben, der Meerrettig, die Radieschen, die Petersilie, der Sellerie ꝛc.

3) Knollengewächse. Hierher gehören die so nützlichen Kartoffeln.

4) Zwiebelgewächse. Die Zwiebel, die Chalotten (Schalotten) ꝛc.

5) Beerengewächse: Kürbisse, Melonen, Spargel, Gurken ꝛc.

6) Schoten und Hülsengewächse: Erbsen und Bohnen verschiedener Art ꝛc.

Die Erbsen und Bohnen können wir auch Rankengewächse nennen.

Auch der Hopfen, der in der Bierbrauerei so wichtig ist, gehört zu den Rankengewächsen.

7) Blumen: Schneeglöckchen, Krokus, Primeln, Veilchen, Aurikel, Hyacinthen, Tulpen, Kaiserkronen, Lilien, Levkojen, Stockrosen, Ritterspornen, Astern, Georginen ꝛc.

Das Wort „Blume" bezeichnet

a. einen Theil einer Pflanze z. B. die meisten Blumen haben schöne Farben, und einen angenehmen Geruch.

b. die ganze Pflanze, z. B. den Blumen Wasser geben; die Blume besteht aus der Wurzel, dem Stengel oder Schaft und der eigentlichen Blume.

Blume und Blüthe.

Nennt mir Gewächse, welche blühen! — Nelken, Veilchen, Rosen, Aepfelbäume, Birnbäume ꝛc.

Der Aepfelbaum hat Blüthen, der Ritterspron ist eine Blume. Mithin gebraucht man bei den Gewächsen, welche blühen, bald Blüthe, bald Blume.

Blüthen haben ferner: Kirsch- und Pflaumenbäume, Aprikosen- und Quittenbäume, Hollundersträuche, Stachel- und Johannisbeersträuche ꝛc.

Blumen sind (haben): Rosen, Nelken, Levkojen, Narcissen, Tulpen, Lilien, Aurikel, Primeln ꝛc.

Vergleichen wir die zusammengestellten Gewächse unter sich, so finden wir:

Aus den Blüthen entstehen Früchte, aus den Blumen nicht. Wiederholung.

Welche von folgenden Gewächsen haben Blüthen, und welche (sind) Blumen: Viole, Haselstrauch, Erbsen, Bohnen, Kastanien, Erdbeerkräuter, Spargel ꝛc.

Die Blüthen lieben wir demnach wegen der Früchte, die daraus entstehen; die Blumen lieben wir theils wegen ihrer schönen Farbe, theils wegen ihres Wohlgeruches.

Anmerk. Da für die weitere Behandlung der Blumen unmöglich eine genügende Form gegeben werden kann; die beste Anweisung und die nöthigen Winke der Herr Schulrath Denzel selber gibt: so erlaube ich mir, ihn darüber reden zu lassen. „Der Lehrer schließe sich mit seinen Schülern nicht immer in die enge Schulstube ein; er gehe mit ihnen hinaus; — — er lasse sie sammeln; — — er mache sie aufmerksam auf die Schönheit der Blumen, die nicht allein in den schönen Farben besteht; er mache sie aufmerksam auf die regelmäßigen Formen, auf die feine, künstliche und doch so natürliche Zusammensetzung ihrer Theile, und auf so vieles Andere, was Auge und Herz des gefühlvollen Menschen entzückt. Wie von selbst ergibt sich dann der Uebergang auf die Größe, Weisheit und Güte des Schöpfers, und wie viel mehr gewinnt auf einem solchen Gange das kindliche Gemüth in religiöser Hinsicht, als durch stundenlange Beweise, die das Herz kalt lassen."

„Auf jeden Fall lasse sich der Lehrer von den Kindern Blumen in die Schule bringen, lasse sie nach Farbe, Form, Zartheit, der Zeichnung, nach dem Zusammenhang ihrer Theile vergleichen, die bekannten Arten lasse er benennen, und gebe, um die Kinder im genauen Unterscheiden zu üben, auf, von dieser oder von jener Gattung am folgenden Tage einige zu bringen. Es fehlt nicht, alle werden sich beeifern, die schönsten zu bringen."

„Nun aber, wenn sie so recht fühlen, wie wunderschön ihre Blumen sind, dann nehme der Lehrer diese wichtigen Momente wahr, zeige ihnen, daß kein Mensch in all' seiner Kleiderpracht bekleidet sei, wie eine einzige solche Blume, wie kein Mensch mit all' seiner Kunst eine solche Blume zu Stande bringen, nicht ein Mal malen könne, wie nur er es sei, der große Gott, der Vater alles Lebens, auch ihr Gott und Vater, der diese Blumen kleide."

„Wenn sie daher auch nur eine Blume betrachten, so soll es ihnen immer dabei einfallen, wie freundlich dieser Gott sei, wie lieb er auch sie habe, daß er ihnen Augen gegeben, diese Schönheiten zu sehen, und ein Herz, sie zu fühlen."

Sinnbilder (Blumensprache).

Was ich hier in der Hand habe, stellt eine Rose vor, denn es ist rund wie eine Rose, roth wie eine Rose, hat Stacheln wie eine Rose ꝛc.; mithin findet sich daran Etwas, was sich auch an der Rose findet. Folglich ist es der Rose ähnlich. Deswegen nennen wir es ein Bild der Rose.

Dieses hier ist ein Bild von einer Nelke ꝛc.; hier ist ein Pferd, ein Elephant, ein Haus, eine Stadt ꝛc. abgebildet.

Hier habe ich einige Sprüche angeschrieben, die aus der Bibel genommen sind. Lies ein Mal!

„Das menschliche Leben fährt dahin wie ein Strom; es ist wie ein Schlaf, gleichwie ein Gras, das doch bald welk wird, wie eine Blume, die am Morgen blüht und am Abend nicht mehr ist."

Hier ist das Leben des Menschen verglichen mit dem Strom, dem Schlaf, dem Grase, der Blume. Die Aehnlichkeit besteht in der kurzen Dauer. Insofern könnten wir Strom, Schlaf ꝛc. ein Bild des menschlichen Lebens nennen.

Strom, Gras, Blume ꝛc. sind sinnliche Gegenstände. Das Leben ist kein sinnlicher Gegenstand. Wenn ein sinnlicher Gegenstand wegen einer Aehnlichkeit mit einem nichtsinnlichen gebraucht wird, diesen vorzustellen, so nennt man ihn wohl auch ein Bild von diesem; oder, weil dieses Bild einen tiefern Sinn hat, ein Sinnbild. Demnach sind der Strom, der Schlaf, das Gras, die Blume, Sinnbilder des menschlichen Lebens.

So ist der Sensenmann, der Knochenmann ein Sinnbild des Todes, das Kreuz, das sich so häufig auf Kirchhöfen und Kirchthürmen findet, ein Sinnbild des Leidens, der Erlösung; der Hahn, das Sinnbild der Wachsamkeit; das Auge, der Allwissenheit, der Weisheit; die Waage, das Sinnbild der Gerechtigkeit ꝛc.

Bei dem Fruchtbaum dachten wir neulich an den guten Menschen; der Rosenstock erinnert uns daran, wie oft mit der Freude das Leid verbunden ist; die Nuß führte uns darauf, daß man die Mühe nicht scheuen müsse, um Gutes zu erhalten. Fruchtbaum, Rosenstock, Nuß nehmen wir mithin als Sinnbilder.

Auf vielen Stammblättern, Denkmälern ꝛc. sieht man Blumen abgebildet, einzelne Blumen, als: Rosen, Veilchen, Vergißmeinnicht ꝛc., oder einen Blumenstrauß. Es sollen Sinnbilder sein.

Das holde Veilchen sei dir ein Bild der Demuth, der Eingezogenheit, der Wohlthätigkeit im Stillen. Es kleidet sich in die sanfte Farbe der Bescheidenheit; es blüht am liebsten im Verborgenen; es erfüllet, unter Blättern versteckt, die Luft mit dem lieblichsten Wohlgeruch. Sei auch du ein stilles Veilchen, das einen bunten, prachtvollen Anzug verschmäht, nicht bemerkt sein will, und, bis es verblüht ist, im Stillen Gutes thut!

Dem kleinen Veilchen gleich, das im Verborgnen blühet,
Sei edel stets und gut, auch wenn dich Niemand siehet.

Die Lilie sei das Bild der Unschuld. Sieh, wie schön, wie hell und rein sie dasteht! Der weißeste Atlas ist nichts gegen ihre Blätter, sie gleichen dem Schnee. Wohl dem Knaben, wohl dem Mädchen, dessen Herz so rein von allem Bösen ist! Die reinste aller Farben ist aber auch am schwersten rein zu bewahren. Leicht ist ein Lilienblatt verletzt; man darf es nicht rauh anfassen, oder es bleiben Flecke zurück. So kann auch ein Wort, ein Gedanke, die Unschuld verletzen!

Die Rose sei dir das Bild der Schaamhaftigkeit. Schöner als die Rosenfarbe ist die Farbe der Schaamröthe. Heil dem Kinde, das über jeden unanständigen Scherz erröthet, und sich von der Gluth, die es auf seinen Wangen fühlt, vor der Sünde warnen läßt. Wangen, die leicht erröthen, bleiben lange schön und roth; Wangen, die nicht mehr erröthen können, werden bald bleich und gelb, und modern vor der Zeit im Grabe.

Lilien und Rosen, diese schönen Schwesterblumen, gehören zusammen und stehen auch in Sträußen und Kränzen unvergleichlich schön neben einander. So sind Unschuld und Schamhaftigkeit auch Zwillingsschwestern, und können nicht getrennt werden. Ja, Gott gab der Unschuld, damit sie leichter bewahrt werde, die Schamhaftigkeit zur warnenden Schwester. Bleibe schamhaft und du wirst auch unschuldig bleiben!

Dein Herz sei immer rein, gleich einer reinen Lilie, und deine Wangen werden immer den Rosen gleichen.

Die prangende, und doch geruchlose Tulpe das Sinnbild des äußern, werthlosen Prunkes.

Die Immortelle (Ewigkeitsblume, Strohblume) das Sinnbild der Beständigkeit. Inwiefern? Wem wünscht man eine lange Dauer und wohin paßt demnach das Sinnbild? (Freundschaft ꝛc.)

Wovon das Vergißmeinnicht ein Sinnbild ist, sagt der Name: Vergiß mein nicht. Der Blumenstrauß das Sinnbild irdischer Herrlichkeit und Freude. Inwiefern? ꝛc. ꝛc.

Es folge in der Reihe der geübten Anschauungslehrer der auch in diesem Fache pädagogisch reiche Oberlehrer am Schullehrer-Seminar zu Breslau, Chr. Gottl. Scholz. Seine diesen Gegenstand behandelnde Schrift ist folgende:

Uebungen im Anschauen, Denken, Reden und Aufschreiben, als Vorschule der Weltkunde und der Sprach- und Größenlehre. Für zwei auf verschiedenen Stufen stehende Schülerabtheilungen eingerichtet und unterrichtlich dargestellt. 1s u. 2s Bändchen. Neiße, bei Hennings. 1831 u. 1833. (16 Gr.)

Der Herr Verf., einer der ersten Pädagogen unsrer Zeit, hat die Arbeiten seiner Vorgänger benutzt, insbesondere schließt er sich an Graßmann und Harnisch an, doch so, daß er die große Ausführlichkeit des Erstern und die Gedrängtheit des Letztern vermeidet. Und er spricht sich in der schon mehrmals genannten „Methodik des Muttersprachunterrichts" (2s Bdchn.) S. 215 also darüber aus:

„Außer einigen wesentlichen Abweichungen von Harnisch und Graßmann in der innern Anordnung, wie in der unterrichtlichen Darstellung hat der Gang noch das Eigenthümliche, daß er für zwei auf zwei verschiedenen Bildungsstufen stehende Schülerabtheilungen eingerichtet ist. In den meisten Elementarschulen findet nämlich die Einrichtung statt, daß jährlich einmal neue Schüler aufgenommen werden, die gleichzeitig mit den älteren und ältesten schon weiter vorgerückten Schülern beschäftigt werden müssen. Ist der Unterricht von rechter Art gewesen, so müssen die ein- oder anderthalbjährigen Schüler neben den Uebungen im Anschauen ꝛc., so weit befähigt worden sein, daß nun planmäßige Aufschreibeübungen eintreten können. Nichts scheint natürlicher und folglich auch zweckmäßiger zu sein, als wenn der Lehrer seine Schüler den schon mündlich gewandelten Weg jetzt noch schriftlich wandeln läßt. Diese Aufschreibeübungen sind nicht nur zweckmäßige Vorübungen zum eigentlichen Sprachunterrichte, sondern sie können sogar, namentlich in Landschulen, die Stelle des eigentlichen Sprachunterrichts vertreten. Ja selbst in den Schulen, wo die Anschauungsübungen vernachlässigt worden sind, kann durch die Vereinigung der mündlichen Uebungen mit den schriftlichen das Verabsäumte nachgeholt und eingebracht werden. Zugleich sind diese Uebungen die naturgemäßeste Anweisung zum Styl. Der Lehrer darf nur überall das Schriftliche an das Mündliche anzuschließen verstehen."

Die beiden Bändchen enthalten nur 2 Abschnitte des Ganzen.

1) Anschauen und Benennen der Dinge in verschiedenen Räumen; Auffassen und Unterscheiden der äußeren Theile derselben; — Zählenlernen.

Dieser Abschnitt zerfällt außer einer einleitenden Unterordnung mit den kleinen, erst aufgenommenen Schülern, in drei Uebungen.

A. Anschauen und Benennen der Gegenstände.
   a) Anschauen der im Schulzimmer befindlichen Gegenstände.
   b) Gegenstände, die sich in andern Räumen befinden.
   c) Angeben gleichartiger Gegenstände, z. B. Thiere, Pflanzen ꝛc.

B. Kennen lernen und Benennen der äußern Theile eines Gegenstandes.
   a) Angeben der Theile eines Dinges überhaupt.
   b) Betrachtung und Unterscheidung der Theile an Theilen.
   c) Beschreibung großer Gegenstände nach ihren Haupt- und Nebentheilen, nebst ihrem Verhältniß zu einander.

C. Die Zahl der Dinge.
   Wie bei Harnisch und Graßmann.

2) Die äußeren Merkmale oder Kennzeichen. (Eigenschaften und Beschaffenheiten) der Dinge.

Dieser Abschnitt zerfällt in folgende sechs Uebungen:

A. Die Farbe der Dinge.
   a) Die acht Grund- und Hauptfarben.
   b) Angeben der Dinge, welche diese oder jene Farbe haben.
   c) Die Nebenfarben.
   d) Mehrfarbige Körper.
   e) Beschreibung der Körper nach allen bisher durchgenommenen Beziehungen im 1sten u. 2ten Abschnitte.
   f) Betrachten der Blumen nach ihrer Farbe.
   g) Farbe einzelner Theile des menschlichen Körpers.

B. Richtung, Gestalt und Größe der Dinge.
   a) Richtung; gerade, krumme, gleich- und ungleichlaufende, örtliche.
   b) Von der Gestalt der Dinge: eckige, kantige, flächige ꝛc., — Benennung der Formen gewisser Dinge nach der Aehnlichkeit mit einer andern Form, z. B. kugelrund. — Beschreibung der Dinge nach ihrer Form ꝛc. besonders der Naturkörper und des menschlichen Körpers.
   c) Die Größe der Dinge: lange und kurze, hohe und niedrige, breite und schmale, dicke und dünne ꝛc. — Beschreibung der Körper nach ihrer Größe ꝛc.

C. Der Stoff oder die Masse der Dinge.
   a) Vorzeigen von Stoffen: Eisen, Kupfer ꝛc.
   b) Angeben des Stoffes vorgezeigter oder genannter Dinge, z. B. der Schuhe.
   c) Beschreibung der Dinge, an denen sich zwei oder mehrere verschiedene Stoffe befinden, z. B. des Ofens.
   d) Angeben von Dingen, die aus einem angegebenen Stoffe gefertigt sind.
   e) Angeben der Stoffe, woraus gewisse Kunstgegenstände gemacht sind, deren Stoffe man äußerlich nicht leicht erkennt, z. B. des Brotes ꝛc.

f) Beschreiben der Dinge nach allen bisher durchgenommenen Beziehungen.

D. Eigenschaften, wahrnehmbar durch das Gefühl, den Geruch und das Gehör.

Wie bei v. Türk, Harnisch und Graßmann.

Sehr wichtig und bildend sind die am Schlusse der Uebung aufgestellten Beschreibungen der Dinge, nach mehrfachen Bedingungen.

E. Kennen- und Unterscheidenlernen der wesentlichen oder nothwendigen und der unwesentlichen oder zufälligen Merkmale.

Sehr stoffreich.

F. Wichtige Sprachlehrübungen über die Substantive und Adjective.

Ein Anhang zu den beiden Abschnitten, sich nur für die zweite Abtheilung, für die Aufschreibeschüler, eignend.

Diesterweg im „Wegweiser" (Neue Aufl. 1r Bd. S. 187.) bemerkt in Beziehung auf Scholz, der die besonderen Uebungen im Anschauen, Denken und Reden für alle Schulen, welche so sind, wie sie sein sollten, verwirft: „daß er solche Ansicht nicht theile, wenn man diese Uebungen als die Grundlage des gesammten Schulunterrichts oder auch nur als solche betrachtet, welche den Zweck haben, die Kinder für den eigentlichen, ernsten, zusammenhängenden Unterricht reif zu machen."

„Das Ganze ist reich an Uebungsstoff, — spricht er S. 188, — gibt eher zu viel als zu wenig. Die einzelnen Uebungen sind mit nützlichen, praktisch-methodischen Winken und Anleitungen versehen. Die Schrift ist zugleich als Anleitung zu ganz praktischen Sprachübungen anzusehen, mit deren Durcharbeitung sich beschränkte und beengte Schüler füglich begnügen können. Denn durch sie haben die Schüler doch so viel gelernt, daß sie kleine Erzählungen, Beschreibungen ꝛc. selbstständig anfertigen können. Was will man für manche Ortsverhältnisse mehr?"

Doch nun zu Diesterweg selbst, der einen einfachen und beifälligen Pfad betreten hat. Er bespricht die Anschauungs- und Sprechübungen nicht blos im „Wegweiser" 1r Bd. S. 175 ff., sondern stellt auch einen Lehrgang derselben in folgender Schrift auf:

Der Unterricht in der Kleinkinderschule, oder die Anfänge der Unterweisung und Bildung in der Volksschule. Dritte, verbesserte Auflage. Crefeld, bei J. H. Funke. 1838. (12 Gr.)

Diese 3te Auflage des nützlichen Büchleins ist nur in einzelnen Theilen verbessert, das dritte Vorwort aber bringt neue Literatur dieses Faches bei. Der Verf. stellt sich selbst in der ersten Vorrede die Aufgabe, „eine durchaus praktische, leicht anwendbare und ausführbare Anleitung zu liefern, die Materialien zuerst aus der unmittelbaren Umgebung der Schulkinder zu wählen und dabei auf allen fremden und kostspieligen Apparat zu verzichten, auch in möglichster Deutlichkeit und Ausführlichkeit zu arbeiten, so daß jedem etwas geübten Lehrer leicht werde, diese nützlichen Uebungen in seine Schule einzuführen."

Die einzelnen Uebungen sind nicht in katechetischer, sondern in vortragender Form dargestellt, methodische Bemerkungen, Winke und Ansichten sind ihnen beigegeben. Die ganze Schrift besteht aus 8 Abschnitten, wovon jedoch nur die ersten beiden hierher gehören, weil die übrigen fünf die Anfänge zu andern Lehrzweigen darstellen, nämlich der dritte Abschnitt: „Vorübungen zum Zeichnen und Schreiben," der vierte Abschnitt: „den Leseunterricht," der fünfte Abschn.: „Anfang der Zahlenlehre," der sechste Abschn.: „Gedächtnißübungen und Anklänge für Kopf und Herz," der siebente Abschnitt: „Anfänge des Gesangunterrichts," der achte Abschn. enthält als Anhang „einige Mittel zur Förderung des Unterrichts und der Schulzwecke überhaupt."

Doch zum 1sten Abschnitte. Dieser behandelt die „Kenntniß der Gegenstände in dem Schulzimmer," und zerfällt in drei Uebungen.

Uebung 1, Benennung und Beschreibung der Gegenstände in dem Schulzimmer.

a) Benennung der Gegenstände (die Schulstube, der Fußboden, die Stubendecke, die Seitenwände, die Fenster, die Stubenthüre ꝛc.); b) die Schulstube; c) die Stubenthüre; d) das Fenster; e) der Ofen; f) der Tisch; g) die Schiefertafel; h) die Schreibfeder; i) das Federmesser; (ob für die Kleinsten der Bewahranstalt die Beschauung dieses Gegenstandes paßt?) k) die Dinte; l) der Dintenkrug; m) das Papier; n) das Buch.

Der Verf. beschreibt jeden dieser Gegenstände nach seiner Gestalt und Größe, seinen Theilen, seinem Stoff, Verfertiger und Zweck und mit Berücksichtigung des kindlichen Fassungsvermögens. Der Unterricht muß überall sprachbildend sein, deshalb antworten die Kinder durchaus in vollständigen Sätzen. Sehr nützlich und übend sind: Reihenfolge von Sätzen, und Sätze, durch welche die Arten der Dinge genannt werden. (Die übergeordneten Gattungsnamen).

Uebung 2, Vergleichung und Unterscheidung der bisher betrachteten Gegenstände in der Schule.

a) Der Boden der Schulstube und die Stubenthüre; b) der Tisch und die Schiefertafel (gleiche Merkmale und ungleiche Merkmale); c) das Papier und die Dinte (ungleiche und gleiche Merkmale).

Auf dieselbe Art können verglichen werden: die Stubenthüre und das Fenster, der Schrank und der Ofen, die Schreibfeder und das Federmesser, der Dintenkrug und das Buch u. a. — Zuletzt werden die betrachteten Gegenstände unter gemeinschaftliche (allgemeine) Benennungen gebracht: — Lehrmittel — Zimmergeräthe — Kunstprodukte — Körper ꝛc.

Uebung 3, Betrachtungen an (regelmäßigen) Körpern.

Diese Uebung bildet die Grundlage der Raumlehre und setzt schon einige Bekanntschaft mit der Zahlenlehre voraus. Unter regelmäßigen Körpern, welche hier zur Betrachtung kommen, sind die geometrischen gemeint; a) der Würfel, (dabei die Ausdrücke: Kante, Figur, Winkel, wagerecht, senkrecht, schräg); b) die senkrechte vierseitige Säule (Erklärung eines Rechtecks); c) die dreiseitige Säule; d) die dreiseitige Pyramide (Spitzsäule) — die vier- und fünfseitige Pyramide; e) die Walze; f) der Kegel; g) das regelmäßige Vierflach; h) das regelmäßige Achtflach; i) das regelmäßige Zwölfflach; k) das regelmäßige Zwanzigflach; l) die Kugel; m) Vergleichung der bisher betrachteten Körper. 1) Die Namen der Körper; 2) die Flächen (der Säulen, der

Pyramiden, der Fläche); 3) die Kanten (der Säulen, der Pyramiden, der Fläche); 4) die Ecken der Körper, (wie vorher); 5) die Winkel an den Körpern; 6) die Augen; 7) die Richtung und die Lage der Kantenlinien. — n) Einige Anwendungen, (Kunst- und Naturgegenstände).

Hierbei wird vorausgesetzt, daß der Lehrer die Körper besitze und den Schülern vorzeige; er muß sie aus Holz, Pappendeckel oder Thon fertigen lassen. Einige Würfel, Säulen, Pyramiden sollte freilich die Schule besitzen. So lehrreich die Uebungen an sich sind, so sind sie doch für eine Elementarschule nicht gerade nothwendig, am allerwenigsten für eine Anstalt, die man gewöhnlich, aber unrichtig, „Kleinkinderschule" nennt.

2ter Abschnitt. Anfangsgründe der Naturgeschichte und der Heimathskunde.

Uebung 1, Die Hausthiere.

a) Der Haushund. Die Kinder sagen erst, was sie vom Hunde wissen, dann läßt sie der Lehrer womöglich ein ausgebalgtes oder ausgestopftes Thier (Hund) und ein Skelett (!) anschauen. 1) Haupttheile des Thieres, 2) Gebrauch der Theile, 3) Nahrung des Hundes, 4) Eigenschaften und Nutzen des H., 5) verschiedene Arten der Hunde. — b) Die Katze (auf ähnliche Art behandelt); c) das Pferd; d) der Ochse und die Kuh; e) das Schwein; f) das Schaf; g) die Ziege, (allenfalls auch das Kaninchen, der Esel, die Ratte, die Maus); h) Zusammenfassung, Wiederholung und Vergleichungen; i) der Haushahn, 1) Gestalt und Theile des Körpers, 2) Nahrung, 3) Eigenschaften, 4) Hahn, Henne, Küchlein, 5) Nutzen, Lebensweise und Feinde der Hühner; — k) die Ente, (auch die Gans, der Distelfink, der Sperling u. a.)

Scholz hält diesen Anfang der Naturgeschichte für den einzig richtigen und wünscht dabei mit Recht, daß aus den Elementarschulen das Vordociren der Naturgeschichte aus einem Buche als der Tod alles lebendigen, bildenden Unterrichts, gänzlich verbannt, ja, gesetzlich verboten werde.

Uebung 2. Der menschliche Körper.

a) Die Haupttheile des menschl. Körpers; b) die vorzüglichsten Theile der Haupttheile des Körpers; c) die Nebentheile des Körpers, die Theile der Theile; d) Angabe und Beschreibung der Lage der Theile; e) Zahl der Theile des Körpers; f) Farbe der Theile des Körpers; g) Gestalt der Theile des Körpers; h) Gebrauch des Körpers und seiner Theile. — Zuletzt von den fünf Sinnen und den Vorzügen des Menschen. Dabei die ersten religiösen Ideen: Gott und Unsterblichkeit.

Uebung 3. Die Pflanzen des Hausgartens.

a) Der Apfelbaum, 1) Haupttheile, 2) Nebentheile, 3) Nutzen, hiernächst andere Obstbäume, wenigstens Birn-, Pflaumen- und Kirschbäume; — b) die Gartenblume. (Auch andre Gewächse des Gartens, Gemüsearten ꝛc.).

Die Pflanzen sind ein vorzügliches Mittel zu Anschauungsübungen. Nach Diesterwegs Methode beruft sich der Lehrer auf die Anschauungen, welche auch das beschränkteste Leben dem Kinde gebracht haben wird, dann veranlaßt er die Kinder, einzelne Pflanzen außer den Schulstunden zu betrachten und von dem Geschauten in der nächsten Stunde Rechenschaft zu geben; endlich bringt er die zu betrachtenden Pflanzen oder Theile derselben mit in die Schule und er zeichnet ihnen einzelne, die wegen ihrer Größe nicht mit in die Schule gebracht werden können, an die Schultafel, z. B. einen Baum im verkleinerten Maßstabe. — Das Letztere erfordert größere Geschicklichkeit, als man bei dem Elementarlehrer voraussetzen darf, und das Erstere möchte wohl dahin zu bestimmen sein, daß die zu beschreibende Pflanze nothwendig in der Schule vorzuzeigen ist in natura.

Uebung 4. Das Haus.

Theile — Stoffe — Verfertiger — Gebrauch der Theile — Inhalt der einzelnen Theile — Gestalt der äußeren Theile — die Bewohner des Hauses — Kleidungsstücke — Verhältniß der Bewohner.

Dieser Gegenstand, den Graser in seiner „Elementarschule" so meisterhaft behandelt hat, ist ohne Zweifel von Diesterw. zu kurz behandelt. Er selbst sagt ja S. 107: „Jeder Mensch lebt in bestimmten Kreisen, Lebenskreisen, der eine in größern, der andere in kleinern, Alle aber in denselben. Diese sind: das Haus, der Staat, die Kirche. Im elterlichen Hause wird der Mensch geboren und zuerst darin heimisch. — Als äußere Lebenskreise für jeden Menschen, von der Geburt bis zum Grabe, stehen also das Haus und der Staat da. Wichtig ist es daher, das Kind früh auf das Leben im Hause, und folglich auch auf das Haus aufmerksam zu machen. Dasselbe bietet die herrlichste Gelegenheit zu der fruchtbarsten Einwirkung des Lehrers auf das Kind dar, in rein geistiger und in gemüthlicher und moralischer Hinsicht. Es ist ja die Welt des Kindes."

Uebung 5. Der Wohnort. (Das Dorf, die Stadt).

a) Die Theile desselben und ihre Lage; b) die Bewohner des Orts.

Man vergleiche hier Denzels Anschauungsunterricht. Diesterweg verweist bei dieser Uebung auf eine ausführlichere Darstellung in den „Rhein. Bl." 1r Bd. 4s Heft unter dem Titel: „Weltkunde," die sehr beachtungswerth ist, und auf seine „Beschreibung der preuß. Rheinprovinzen." Crefeld, bei Funke.

Uebung 6. Die Elemente.

Es wird das Wichtigste und Faßlichste über das Feuer, die Luft, das Wasser und die Erde mitgetheilt.

S. 116 wirft D. einen Rückblick auf die Uebungen und erklärt sich dann also: „Die bis jetzt angestellten Uebungen für den Anschauungs- und Sprechunterricht werden für die Schulzeit von 1½ bis 2 Jahren oder für 5 bis 7jährige Kinder, d. h. für die Unterklasse hinreichen. Ein Kind, das bis dahin mitgelernt hat, kann die Gegenstände seiner Umgebung richtig benennen, durch Vergleichung ihre gemeinsamen und unterscheidenden Merkmale auffinden und angeben, durch die Betrachtung der regelmäßigen Körper hat es sein Anschauungsvermögen vielseitig geübt; durch die Betrachtung der Hausthiere, Gartenpflanzen und des menschl. Körpers ist es zu mancherlei Sachkenntnissen gelangt, und für den Unterricht in der Naturgeschichte ist dadurch ein guter Grund gelegt; die Betrachtung des Wohnorts hat die Heimathskunde eingeleitet, und die Elemente haben einen Blick in's Weite geöffnet. Was aber die Hauptsache ist, die Schüler haben An-

schauen, beobachten, aufmerken, sprechen und denken gelernt; sie sind auf ihrem Standpunkte einheimisch geworden; der ganze Unterricht ist naturgemäß begonnen worden und der Lehrer hat bei mancher Gelegenheit das Kind zur Verständigkeit, Besonnenheit und guten Gedanken geleitet."

Aber warum faßte D. den religiösen Gesichtspunkt so wenig auf, und warum tadelt er sogar Denzeln darüber, daß er ihn auffaßte? Graser wirkt doch wenigstens auf das moralische Gefühl ein, D. aber scheut sich vor jeder Hereinziehung desselben in den Anschauungsunterricht, und selbst da, wo ihn der Gang der Unterredung auf religiöse Ideen führt, läßt er dieselben augenblicklich wieder fallen. Nicht als ob er die Anregung des religiösen Gefühls aus der Unterklasse verbannen wollte! Der Stoff zu den „Gedächtnißübungen", den er S. 163 ff. vorlegt, ist vielmehr fast durchaus religiös. Er fürchtet jedoch, daß in den Anschauungsunterricht durch Beimischung religiöser Erregungsmittel ein ihm fremdes Element kommen und derselbe an Einheit verlieren möchte. Darin aber werden wohl wenige Pädagogen mit ihm eins sein, vielmehr muß wohl der Anschauungsunterricht, wie bei Denzel, auch von einer sittlich-religiösen Seite erfaßt werden.

Ehrlich, Seminar-Direktor in Soest, nimmt in der zu nennenden Schrift vorzugsweise auf Sprachübungen Rücksicht, und will, daß die Sprechübungen vorzugsweise Sprachübungen sein sollen. Er knüpft zwar seine Uebungen an die unmittelbaren Anschauungen und Erlebnisse des Kindes an, nimmt aber dabei vorzugsweise auf die Kenntnisse der Sprache Rücksicht. In welcher Weise dies geschieht, wird klar, indem wir den Hauptinhalt der Schrift bezeichnen und die charakteristischen Merkmale der Behandlung des Stoffes angeben. Die Schrift selbst führt folgenden Titel:

Methodischer Leitfaden für die Sprachbildungsübungen in der Unterklasse der Elementarschule. Soest, bei Nasse. (Fr. Fleischer in Leipzig in Commiss.) 1834. (20 Gr.)

Das Ganze zerfällt in 2 Theile, einen theoretischen und einen praktischen.

I. Theil. Zweck und Erfordernisse der Sprachbildungsübungen in der Unterklasse.
II. Theil. Beispiele.

Der Lehrgang des ersten Theils ist dieser: 1) Gespräche mit den Ankömmlingen; 2) Hauptwörter; 3) Benennung der Theile; 4) Aufsuchen der höhern Begriffe; 5) Eigenschaftswörter; 6) Zeitwörter; 7) Präpositionen; 8) einfache Sätze; 9) Bindewörter und kleine Perioden.

Ein competenter Richter, Diesterweg, sagt im „Wegweiser" 1. Bds. S. 189 Folgendes: „Wir ersehen daraus, daß die Kenntniß der Sprachformen (versteht sich auf praktischem Wege, auf welchem der Inhalt derselben den Kindern zum Bewußtsein gebracht wird) den Eintheilungsgrund angibt, und daß darnach zugleich die Gegenstände und die Anschauungsmittel gewählt werden, welche den Stoff der einzelnen Uebungen liefern."

„Die Ansichten des Hrn. Verf. sprechen sich in folgenden, der Ueberlegung würdigen Sätzen aus:"

1. Wenn Du das Kind zum denkenden Sehen anleitest, so thust Du viel mehr für dasselbe, als wenn Du ihm das Lesen und Schreiben beibringst. Ein Lesen und Schreiben ohne Gedanken ist werthlos, und von diesen Künsten machen die wenigsten Menschen Gebrauch; aber ein wirklich sehendes Auge, ein wirklich hörendes Ohr und einen denkenden Geist hat Jeder, und in jedem Augenblicke seines Lebens, nöthig. (Allerdings nützt das Lernen des Lesens Tausenden, ja Millionen der Menschen nichts: 1) weil sie diese Kunst im Leben nicht üben, oder sie gar wieder verlernen, selbst wenn sie sie ordentlich gelernt haben; 2) weil die Bücher, die man ihnen in die Hand gibt, theils viel Unnützes, theils auch viel Unwahres, schiefe, veraltete Ansichten, abergläubige Meinungen ꝛc. enthalten. Es gibt Gegenden in Deutschland, in welchen daher das Lesenlernen eine bedenkliche Seite hat; es kann zur Erhaltung und Fortpflanzung des Aberglaubens und ähnlicher Verkehrtheiten benutzt werden. Denn nicht dadurch bildet man sich, daß man lieset, es kommt darauf an, was man lies't — die Fähigkeit, mit Verstand lesen zu können, vorausgesetzt.) 2. Die Wirkung des Sprechens auf die Bildung des Geistes wird aus Folgendem klar: a) durch die Namen der Dinge und ihre Eigenschaften werden wir sehr oft auf diese erst aufmerksam, durch die Verschiedenheit der Namen auf die Verschiedenheit der Dinge (z. B. auf verschiedene Arten der grünen Farbe durch die Wörter: gras-, berg-, apfel-, zeisig-, nelken-, bouteillen-, meergrün ꝛc.); b) durch die Sprache werden wir von früher Kindheit an auf die höheren und niederen Begriffe aufmerksam (z. B. die Gans ist ein Vogel); c) mit den Benennungen halten wir die Vorstellungen und Begriffe in der Seele fest und lernen in der Sprache denken.

Der Verf. bespricht im ersten Theile nicht nur den Lehrgang, sondern er verbreitet sich über alle, zum gedeihlichen Fortgange der Uebungen erforderliche Umstände und dabei zu berücksichtigende Gegenstände: Vergleichung der Gespräche der Mutter und des Lehrers — Eingänge zu den Unterhaltungen — Wahl des Stoffes — Sprache des Lehrers — Uebersichtlichkeit des Gesprächs — Mittel, den Wetteifer zu wecken — äußere Einrichtungen. Man liest das Alles mit Anregung und Belehrung.

Als der wichtigste Theil des Ganzen ist der 2te Theil zu betrachten, die Beispiele: 1) Gespräche mit Kindern vom sechsten und siebenten Lebensjahre; zwei Unterredungen mit den Ankömmlingen — Umgebungen im Lehrzimmer — Handwerke — die Küche — Hausthiere — Theile — höhere Begriffe — Eigenschaftswörter — abstracte Begriffe — einzelne Zeitwörter; 2) Gespräche mit der ganzen Unterklasse, oder mit Kindern von 7—10 Jahren (17 Gespräche).

Diese Gespräche sind höchst lehrreich: 1) weil sie so mitgetheilt werden, nicht, wie sie vor der Lehrstunde aufgeschrieben waren, sondern wie sie in der Seminar-Uebungsschule von dem Verf. gehalten worden sind; 2) weil sie in der That als Muster in des Wortes weiterm Sinne anzusehen sind.

Darum ist das Buch ein sehr dankenswerthes Geschenk. Auf dem Boden der Schule im strengsten Sinne des Wortes erwachsen, kann der Lehrer aus demselben lernen, wie man mit Kindern belebende und

belehrende Gespräche anstellen kann und soll, da ein Altmeister es ihm vormacht. Bemerkungen, den einzelnen Beispielen beigegeben, verknüpfen den zweiten Theil mit dem ersten, und die auf jede Unterredung folgenden Resultate stellen in einem Ueberblicke dar, was durch die einzelne Unterredung bewirkt worden.

Der Verf. hält viel auf den Gebrauch der Signale, deren Werth ihm nach seiner Versicherung die Beobachtungen in der Taubstummenschule besonders in's Licht gestellt haben. Er versinnlicht dieselben durch Druckzeichen. Ein Bogenstrich z. B. bezeichnet eine Bewegung mit der rechten Hand und diese bedeutet: alle Kinder sollen sprechen; eine kleine Null = kreisrunde Bewegung mit der linken Hand = vollständig im Satze geantwortet; W. = Winken mit der Hand, als wollte der Lehrer das Vergangene wieder zurückrufen = wiederholt das Ganze!

Bei dieser Gelegenheit gedenken wir, wie auch D. Zehme (Oberlehrer am Schullehrer-Seminar in Bunzlau ꝛc. und bekannt durch seinen „Leitfaden für Sprachschüler" S. Hergangs Handbuch der pädag. Liter. S. 138.) sich bei gewissen Lectionen, namentlich bei Sprechübungen, statt hörbarer, stummer Zeichen (Signale) bedient für seine Fragen, welche die Kinder an den verschiedenen Lagen und Richtungen, welche er seinem Stäbchen gibt, erkennen und ihm beantworten müssen. So gilt die wagrechte Lage desselben von rechts nach links für die Frage: Wie heißt das Ding? (Benennen). Von links nach rechts: Wo liegt, wo steht, wo befindet es sich? (Lage). Die senkrechte Richtung von unten nach oben: Wie heißen die Theile der Dinge? (Benennen). Von oben nach unten: Was ist ein-, zwei-, drei- und mehrfach an dem Dinge? (Zahl). Die schräge Richtung von links-unten nach rechts-oben: Wie sieht das Ding oder jeder bezeichnete Theil desselben aus? (Form, Gestalt, Farbe). Von rechts-oben nach links-unten: Welche Theile des Dinges haben gleiche oder ähnliche Merkmale mit einander gemein? (Vergleichen. Unterscheiden). Von rechts-unten nach links-oben: Was nützen, thun oder verrichten diese Theile? (Zweck). — Zehme will damit die Aufmerksamkeit spannen und eine gute Vorschule für die Kalligraphie geben. S. Schulboten. III. Abth. Pädag. Allerlei II. Bdchn. 1836.

Graser, einer der scharfsinnigsten Methodiker unsrer Zeit auf dem Unterrichtsfelde, hat auch in Ansehung des Gegenstandes, den wir so eben verhandeln, einen besondern Weg gebahnt und schon der Name „Elementar-Unterrichts-Gymnastik", womit er den Anschauungsunterricht belegt, zeigt etwas Ungewöhnliches und Besonderes an. Er beschreibt aber den von ihm gebahnten Weg in folgender, schon längst allgemein bekannten und geschätzten Schrift:

Die Elementar-Schule für's Leben in der Grundlage zur Reform des Unterrichts. Erste Abtheilung. Unterrichtswissenschaft. Vierte durchaus verbess. und verm. Aufl. Zweite Abtheilung. Unterrichtskunst. Vierte Aufl. Hof und Wunsiedel bei Grau. 1839. (2 Thlr.)

Der Herausgeber, Königl. Baier. Regier.- und Kreis-Schulrath und Verf. der „Divinität oder des Prinzips der einzig wahren Menschenerziehung ꝛc. ꝛc." beginnt mit dem Hause den Unterricht, wie ihn Pestalozzi mit dem menschlichen Körper beginnt. S. 53 ff. der zweiten Abtheilung und weiter spricht er sich darüber also aus: Die Elementar-Unterrichts-Methode muß ein Mittel aussinnen, dem Kinde die Anschauung des Lebens zu erleichtern. Der Hauptgrundsatz der Unterrichtsweise in Beziehung auf die Unterrichtsgegenstände ist: Die Unterrichtsgegenstände müssen als Theile der einen Lebenskenntniß stets sämmtlich in gehöriger Verbindung, so wie in praktischer Beziehung zum Leben, als Uebungsmittel des Unterrichts behandelt werden. — §. 61. Alle Grundsätze und Regeln der Unterrichtsweise zusammengenommen, vereinigen sich darin, daß bestimmte Lebensverhältnisse, die, nach dem Hauptprinzipe des Menschenlebens, ein organisches Zusammenleben sein müssen, zur Basis des wahren und immer steigenden Elementar-Unterrichts dienen müssen. §. 62. Die Elementar-Unterrichts-Methode muß daher ein solch' äußeres Bild des organischen Zusammenlebens dem Auge des Kindes vorhalten, an welchem es die äußeren und inneren Lebens-Bedingungen von selbst auffassen kann. §. 63. Sie muß daher darauf ausgehen, bei dem Vorhalten des ersten Bildes den Typus des menschlichen Lebens im kindlichen Geiste zu begründen, damit es ihn auf jedes folgende Verhältniß übertrage, und darum in den folgenden von selbst nur darauf ausgehe, die Erweiterung des ersten zu suchen. §. 64. Sie muß dieses Bild dadurch festzuhalten suchen, daß sie das Körperliche oder Sinnlich-Anschauliche des Lebens-Bildes zum Hauptgegenstande der Anschauung nimmt, und darum auch vom Schüler in der Zeichnung darstellen läßt, damit, so wie dieses sinnliche Bild vor Augen steht, das ganze Lebensbild mit allen seinen Zügen, d. i. Bedingungen des Lebens, zugleich auch vor die Seele tritt. §. 65. Das Körperliche oder Sinnlich-Anschauliche des organischen Lebens ist der Wohnplatz der Zusammenlebenden. Die Elementar-Unterrichts-Methode muß dieses äußere Bild des menschlichen Lebens vom Schüler selbst entwerfen lassen, damit, so wie dieses Bild, so auch bei der Anschauung des Bildes, die Vorstellung jeder Lebens-Bedingung aus ihm hervorgehe. §. 67. Das erste Bild für die Elementar-Gymnastik muß das eines Hauses sein; denn das erste organische Lebensverhältniß ist die Familie. Ihr Zusammensein ist durch das Wohnhaus bedingt. Der erste Unterricht kann darum nur von diesem Verhältniß ausgehen. §. 70. Das Haus ist ein äußerer Gegenstand zur Uebung der Anschauung. Es ist der Inbegriff aller Lebens-Bedingungen und Verhältnisse; folglich gewährt es das Mittel, den Schüler im Auffassen aller Lebenskenntnisse zu üben. Das Haus begreift auch das ganze vorige Kindesleben in sich, und es kann also mit der Uebung der kindlichen Seelenkräfte durch die Anschauung desselben in allen seinen Beziehungen auch die Erinnerung an das vorige Kindesleben wieder bewirkt; aber es können nun auch die zerstreuten Bilder und Vorstellungen desselben hier, wie in einem Brennpunkte gesammelt, und zu dem Hervorbrechen des neuen Lichtes, das die Gesammtvorstellung des Lebens ausmacht, erregt werden. Das Haus gewährt auch das vollkommene Uebungsmittel, um die vorigen Vorstellungen des Kindes zu verdeutlichen, den Begriffen Bestimmtheit zu geben,

die Urtheile zu berichtigen, die Sprache allseitig zu bilden, das innere Anschauungsvermögen zu reizen, die Einbildungskraft zu erregen, das Gefühlvermögen in Anspruch zu nehmen, die Gluth der Menschenliebe anzufachen, den Willen zu stimmen und zu leiten, den Sinn für's Schöne zu regeln, kurz, das Kindesleben in allen seinen Functionen menschlich zu ordnen. So ist das Haus das einzige Mittel, um allen Grundsätzen und Forderungen der Unterrichtslehre Genüge zu leisten. Durch dieses Mittel wird der erste Unterricht schon — Selbstunterricht, wird belehrend und bildend, wird umfassend und concentrirend, wird in bestimmten Stufen fortschreitend, wird in seinen Beziehungen praktisch, wird unterhaltend und anstrengend. §. 71. Ein Modell des Hauses dient aber vorzüglich zur Unterrichts-Gymnastik (In einer Anmerkung erklärt G., daß ein Modell nicht unumgänglich nothwendig, nicht, wie Manche glaubten, die wesentliche Bedingung der Methode sei). Es könnte der Lehrer, der Vater oder die Mutter in jedem wirklichen Hause die erste Elementar-Unterrichts-Gymnastik vornehmen, ja, wie wir noch besonders bemerken werden, es sollte dies jede Mutter vor dem wirklichen Unterrichte thun; allein zur eigentlichen Unterrichts-Gymnastik ist das Modell eines Hauses erforderlich. So unbedeutend, ja, vielleicht als ein tändelndes Spielwerk dies von Vielen angesehen werden mag, von so wichtigen Vortheilen ist es aber in der That, wie aufmerksame pädagogische Beobachter leicht erkennen werden. — Graser will zwar nicht ganz in Abrede stellen, daß auch schon die Zeichnung eines Hauses zur Anschauung gegeben werden könne. „Indessen, setzt er hinzu, ist für die erste Periode des eigentlichen Unterrichts das Modell, als die erste massive Kopie des Hauses, der Zeichnung vorzuziehen, weil es selbst wieder den Gegenstand des ideelleren Nachbildens in der Zeichnung für den Schüler abgibt, und auch sein voriges Leben mit dem Schulleben angenehmer vermittelt. Dabei dient das Hausmodell zum immerwährenden wechselnden Hinweisen von der Kopie auf das Original. — §. 73. Da nun für die gebildeten Mütter sowohl, als für die Lehrer in der Schule das Modell eines Hauses das tauglichste Mittel der Elementar-Unterrichts-Gymnastik ist, so ist es wohl nothwendig, die Bedingungen dieses Mittels näher anzugeben, damit es gehörig geformt werde und somit den Zweck erreiche.

Die neuen Ankömmlinge sollen einen Gegenstand der Anschauung erhalten, wodurch sie von ihrem vorigen Leben unvermerkt in ein neues hinübergezogen, für das neue gewonnen und in der Aufmerksamkeit gefesselt werden.

Es soll ferner auf diese Weise ihren vorigen undeutlichen Anschauungen Deutlichkeit und Bestimmtheit gegeben, und alle sollen aus ihrer Zerstreutheit auf — eine Idee, die des organischen menschlichen Zusammenlebens, concentrirt werden. Dazu soll das Modell eines Hauses dienen.

Das Modell soll auch zum Auffassen naturhistorischer und technologischer Kenntnisse dienen; denn die Kenntnisse von den Bedingungen des Lebens müssen stets mit vorkommen; seine äußere Form muß also von der Art sein, daß ihr Anblick darauf hinleitet. —

Das Modell soll auch zum ersten Zeichnungs-Unterrichte, für den Unterricht in der Geometrie, so wie zur ersten Grundlage eines geographischen Unterrichtes dienen, aber dabei auch zugleich zur ersten Uebung in der Arithmetik. Auch darauf muß also die Form berechnet sein.

Die erste und leichteste Zeichnung ist die eines Giebelhauses; denn sie bildet nur die eines Vierecks und Dreiecks. Das Modell nach der Dachspitze gekehrt, gewährt diese Figur. — Der erste Unterricht in allen Stücken, so auch im Zeichnen, fordert eine wiederholte Uebung. Diese wird insbesondere im Zeichnen der Vierecke wiederholt, welche die Thüren und Fenster darstellen. — Eine Steigerung in dieser Zeichnung sind Sechsecke; auch diese sollen in den Fensterscheiben eines gemeinen Hauses am Modelle angebracht sein. Das Schwerste in der ersten Zeichnungsübung ist der Kreis aus freier Hand. Sein Bild zeigt sich am Modelle in den Bodenöffnungen, oder an dem gemeinsten Bauernhause in den runden Fensterscheiben.

So dient das Modell zu der Grundlage eines dreifachen Unterrichts zugleich, des Zeichnens, der mathematischen Figuren und des Zählens; denn die Figuren und Theile müssen stets im Construiren selbst aufgezählt sein.

Das Modell muß sowohl der erwähnten Zwecke wegen, als auch wegen des ersten mannigfaltigen Unterrichts in der Geographie, aus wenigstens zwei Stockwerken bestehen, welche, nebst dem Dache, von einander in der Art getrennt dargestellt werden können, daß die innere Einrichtung des Hauses bemerkbar wird. Allein aus eben diesem Grunde müssen die Zwischenwände alle leicht ausziehbar und einschiebbar sein, damit der Schüler, der es zum ersten Versuche des Mappirens nachzeichnen soll, die Linien entstehen sieht, die er zu formen hat. — Was die Fenster betrifft, so ist es zweckmäßig, die Einrichtung zu treffen, daß auf der einen schmalen Seite, die das gemeinste Bauernhaus vorstellt, im untern Stocke sich neben der Thüre ein Fenster, im zweiten sodann zwei, dagegen auf der entgegengesetzten Seite die Thüre in der Mitte, zwei Fenster unten und drei im oberen Stocke sich befinden. Auf den beiden breiten Seiten des Hauses werden sodann im unteren Stocke vier Fenster, im oberen fünf zu stehen kommen; denn die letzte Zahl, welche aus der Verdoppelung herauskommen soll, soll nicht höher als bis auf zehn gehen.

Graser bringt das erste Uebungsfeld in folgende vier natürliche Abtheilungen: die Betrachtung

a) des Hauses als Wohnplatzes der Zusammenlebenden;
b) der Bewohner desselben;
c) der häuslichen Bedürfnisse der Bewohner;
d) des wechselseitigen Umgangs der menschlichen Bewohner durch die Sprache.

§. 77. Einer der hauptsächlichsten Grundsätze der Unterrichtslehre ist: die Unterrichtsgegenstände müssen als Zweige der Gesammtkenntniß des menschlichen Lebens auf jeder Stufe des Unterrichts auch zusammengenommen und in der natürlichsten Verbindung behandelt werden, weswegen auch in der Divinität ꝛc. der Kreis als das Symbol des Umfangs und der Einheit vorgesteckt

und zur steten Anschauung empfohlen wurde. (S. Divinität, oder das Princip der wahren Menschenerziehung ꝛc. v. Graser. 3te Aufl. letztes Hauptstück, 1ste Tabelle.)

Was von dem Unterrichte gilt, gilt auch selbst von der Unterrichts-Gymnastik durch die vier Kurse, weswegen es aber räthlich ist, daß der Lehrer sich alle seine Unterrichtsgegenstände auf einem Kreise auftrage, und, so wie er die Steigerung des Unterrichts durch die steigende Ausdehnung der Kraft nach den Lebensverhältnissen, bezeichnete, auch hier auf gleiche Weise sich seine vier Kurse mit vier Kreisen nach einer vierfachen Abstufung bemerke, um bei jedem Kreise durch den Blick auf dieses Bild vor dem Auslassen oder Uebersehen eines Lehrgegenstandes gesichert zu werden.

Der erste Kursus zerfällt in zwei Hauptabschnitte:

1) Die Außenseite des Hauses zur Uebung des Anschauungsvermögens durch die Elemente der Geometrie und Arithmetik.
2) Das Material des Hauses zur Anregung des Urtheilsvermögens durch die Anschauung und Beurtheilung des Stoffes an der Außenseite des Hauses und zwar in den ersten Elementen der Naturgeschichte, Naturlehre, Technologie, Sprach- und Wirthschaftslehre, und mittelbar zur Anerkenntniß der geselligen Abhängigkeit.

Der erste Abschnitt hat vier Uebungen. Die erste Uebung beginnt mit der Anschauung und Durchmusterung des Modells des bezeichneten Hauses. Das Gesehene wird theilweise aufgefaßt, das Dach vom Hause abgehoben und den Kindern gezeigt, wie das ganze Haus aus zwei Figuren, nämlich einem Dreiecke und einem Vierecke (Anfang der Geometrie) bestehe, die nun von ihnen gezeichnet werden. Nach dem Zeichnen gehts an's Zählen (Anfang des Rechnens), wobei man vom Dreieck ausgeht und an demselben 1, 2, 3 Linien und eben so viele Ecken von Außen und Winkel von Innen bemerken läßt. Die Betrachtung des Vierecks führt zum Zählen bis vier; so wie die des Fünfecks, welches aus der Vereinigung des Daches mit dem Stockwerke gewonnen wird, auf das Zählen bis fünf. Beide Figuren werden, eine nach der andern, ebenfalls von den Kindern gezeichnet. Beim Zeichnen des Fünfecks, das vom Lehrer auf die Tafel als Musterbild hingezeichnet werden soll, werden unter die Schüler Blätter von Pappedeckeln oder dünnen Brettchen, welche ein Fünfeck bilden und bei jeder Ecke durchstochen sind, vertheilt. Die Schüler drücken nun mit dem Griffel durch die fünf Oeffnungen Punkte auf, nehmen sodann das Blatt hinweg und zeichnen Linien von Punkt zu Punkt.

Die zweite Uebung beschäftigt sich mit der Zerlegung der Figur in ihre Theile zum vereinzelten Zeichnen, so wie zur richtigen Benennung der Theile, dann zur praktischen Ansicht der geometrischen Figuren und ihrer Stellung, so wie zum fortschreitenden Zählen durch Selbstschaffen der Theile. Die Schüler werden angeleitet an dem Viereck vier einzelne Linien zu unterscheiden, wovon zwei liegen und zwei sich herabsenken und darauf die geeigneten Benennungen: wagerecht und senkrecht, jene durch Vergleichung mit einem Wagebalken, diese durch Vergleichung mit einem Senkblei gefunden. Am Dreieck lernen die Schüler schiefe Linien und spitze Winkel kennen; an der Zeichnung eines Hauses mit einem stumpfen Dachstuhle wird den Schülern der stumpfe Winkel veranschaulicht. Eine Unterredung über die schiefe Stellung des Daches macht die Schüler mit dem Grunde dieser Stellung bekannt. Durch die Eintheilung des ganzen Umrisses als der Figur eines Hauses in seine Haupttheile, nämlich den Boden und zwei Stockwerke — durch eine wagerechte Linie unter dem Dachstuhle und eine in der Mitte des untern Quadrats wird das Zählen bis auf 6, 7 u. 8 fortgeführt. Die Zahl 9 wird erhalten durch eine Linie, welche man im obern Vierecke des Daches zieht. Die Zahl 10 aber wird ihm als die wichtigste vorenthalten.

Bei der dritten Uebung wird der Schüler an die erforderlichen Oeffnungen: Thüren, Fenster und Bodenlöcher erinnert; jede derselben auf der Tafel an der Figur nach und nach angebracht; die Verschiedenheit der Vierecke in abnehmender Größe an Thür und Fenster und endlich die Production der Kreislinie in der einen Dachöffnung bemerkt.

In der vierten Uebung wird erstens hauptsächlich der Sinn für Symmetrie und Verhältniß an der Stellung und Größe der Thüre und Fenster, so wie der Eintheilung derselben an Häusern verschiedener Art, erweckt und angeregt, und hiernächst zum ersten Rechnen — zum Kopfrechnen der Grund gelegt. Graser dehnt dies hier bis Hundert aus und hält sich dabei fast immer nur an die Theile des Hauses, da er Bohnen, Marken oder Striche auf einer Tafel als unnütze Mittel des ersten Elementar-Rechnenunterrichts verwirft.

Der zweite Abschnitt dieses Kursus, das Material des Hauses behandelnd, besteht aus zwei Uebungen, deren Inhalt folgender ist:

In der ersten Uebung werden die Schüler am Faden der Unterredung angeleitet, die Baustoffe, deren Gewinnung und Zubereitung zu finden. Mit den Wänden des Hauses wird der Anfang gemacht. Das Ergebniß der Unterredung ist, daß die Wände von Steinen aufgeführt sind, welche im Steinbruche vom Steinbrecher gebrochen und vom Steinhauer zu Viereckssteinen gehauen; daß die Steine durch den Kalk, welcher aus dem Kalkstein gewonnen, in einem großen Feuer vom Kalkbrenner gebrannt, durch einen Aufguß Wassers gelöscht, mit Sand vermischt und an der trocknenden Luft gehärtet wird, mit einander verbunden worden seien; daß durch dieses Zusammenfügen der Steine eine Mauer von dem Maurer entstanden sei, von denen vier Mauern zusammen eine Vierung heißen; daß diese durch ein Dach, aus Ziegeln bestehend, welche auf Latten liegen, die am Balken durch Nägel befestiget sind, geschlossen; daß die Nägel von Eisen, welches aus Eisenstein, der aus der Erde gegraben, auf Eisenhammern mittelst Feuers aus dem Eisenstein geschmolzen, und dann zu Eisenstangen verarbeitet wird, vom Nagelschmiede gemacht; daß die Latten und Balken von Holz, welches von Waldbäumen gewonnen, vom Zimmermann zugehauen, und vom Schneidemüller auf der Schneidemühle oder von Bretschneidern gesägt worden, verfertigt; daß die Ziegeln aus Lehm — einer röthlichen Erde — durch den Ziegelstreicher geformt, in Ziegelscheu-

nen getrocknet und im Ziegelofen vom Ziegelbrenner zu Steinen gebrannt worden seien.

Eine gleiche Uebung zur Vermehrung der technologischen Kenntnisse, zur Vermehrung des Sprachreichthums und zur Erhöhung der praktischen Einsicht wird nun auch in der nähern Anschauung der noch übrigen Bestandtheile des Gebäudes, den Thüren und Fenstern, vorgenommen. Die Schüler lernen dabei einen Unterschied zwischen dem Schreiner und dem Zimmermann, dem Schlosser und Schmiede zu machen; benennen alle einzelnen Theile der Schlosserarbeit richtig; vermehren ihre naturhistorischen Kenntnisse durch die des Bleies, ihre technologischen durch die von der Verfertigung des Glases. Hierauf werden die bis hierher gewonnenen Gegenstände wiederholt, näher betrachtet, unter einander verglichen, aufs Leben bezogen, um dem Verstande mehr praktische Einsicht zu gewähren. Das Ergebniß der Unterredung ist hier, daß der Schüler vier unentbehrliche Dinge, Erde, Feuer, Wasser und Luft kennen gelernt hat. Nun werden Erde und Lehm mit einander verglichen, wobei die Kinder mit den Begriffen locker, zähe, braun, röthlich bekannt werden. Dann werden die Wirkungen des Feuers vorgeführt. Darauf folgen Vergleichungen und Unterscheidungen von Stein und Holz, von Erde und Sand, von Sand und Staub, von Erde und Eisen, von Eisen und Blei, wobei manche neue Begriffe, z. B. spröde, hart, stark, schwer, fein, spalten, hacken, zimmern, meißeln, schneiden, faulen, glühen, dehnen, dehnbar, schmelzen, schmelzbar, biegen u. a. erhellt werden. Darauf werden die Kinder noch einmal auf das Licht zurückgeführt und mit seiner Quelle und seinen Wirkungen bekannt gemacht, wobei es wieder Gelegenheit zu Begriffsvermehrungen gibt.

Die folgende zweite Uebung dient zum Auffassen der Elementarbegriffe von Recht, Güte und Schönheit; der Begriffe von Eigenthum, Vertrag und Verbindlichkeit, sowie zum Anerkennen der Liebenswürdigkeit einer Handlung, welche zum Wohl Anderer über die Verbindlichkeit hinausgeht, endlich zur Erregung des Gefühls des Richtigen in Gegenständen und des Sittlichen an Handlungen, — als der Grundlage des Sinnes für sittliche Schönheit.

Nachdem sich im 94sten §. S. 111 ff. Herr Dr. Gr. über das sittliche Verderben der Menschen und über Mittel und Wege, womit im Elementarunterrichte demselben entgegengewirkt werden müsse, verbreitet hat, gehet er im §. 95 weiter auf folgende Weise fort:

Die zum Verschließen geeignete Thüre gewährt die Veranlassung zur Uebung in den Begriffen Eigenthum, Diebstahl, Raub. Die Kinder finden auf die Frage des Lehrers, daß die Thüre ein Schloß, Bänder und Eisen hat, damit man das Haus so gut verwahren könne, daß keinem Fremden möglich ist, hinein zu gehen; daß nur Leute hineingehen dürfen, welche hineingehören; daß der Vater das Haus entweder geerbt, oder geschenkt, oder gekauft, oder gemiethet haben kann; daß er Eigenthümer des Hauses ist, weil er es geerbt, geschenkt erhalten oder gekaufet hat. Um den Schülern den Begriff rechtlich und gut zu veranschaulichen und ihre Einbildungskraft und das Gefühl der allgemeinen Menschenliebe auch gegen Fremde anzuregen, soll den Kindern eine Geschichte erzählt werden, nach welcher ein anderer einem vom Gewitterregen ganz durchnäßten oder vom Froste erstarrten Knaben auch auf Bitten keinen Unterstand in seinem Hause gestattete, wogegen ein anderer, dabei stehender Knabe, diesen Armen sogleich gutmüthig mit sich nach Hause zur Mutter führte, um diese für den Knaben um Aufnahme, um trockne Kleider zum Wechsel und um Suppe zur Erwärmung zu bitten. — Auf ähnliche Weise werden die Begriffe Diebstahl, Dieb, stehlen, Raub, rauben, Räuber veranschaulicht, alles gesprächsweise dem Kinde entlockend.

Der zweite Cursus der Unterrichtsgymnastik bezieht sich auf die Bewohner des Hauses; er ist der wichtigste der ganzen Unterrichtsperiode des Menschen; denn von ihm hängt die ganze zukünftige Bildung des Verstandes und des Charakters eines Menschen ab, und folglich sein ganzes Heil des Lebens. Dieser Cursus enthält 6 Uebungen.

Erste Uebung. Aeußere Auffassung des Menschen im Vergleich mit dem Thiere, Bereicherung der Sprache durch Benennung der einzelnen Theile und Eigenschaften beider.

Der Lehrer sieht sich mit dem Schüler im Hause um und läßt ihn zweierlei Bewohner desselben — Menschen und Thiere — gewahren. Beide werden mit einander verglichen, zuerst der Mensch mit den Pferden, dann mit den Schafen u. s. w.; alle vierfüßigen Hausthiere werden nach ihrem Aeußeren durchgemustert, dann auch die zweifüßigen; das Anschauungsvermögen wird geübt, durch die richtigen Benennungen der einzelnen Unterschiede wird die Sprache des Kindes bereichert und berichtigt; aber eben dadurch auch das Unterscheidungsvermögen geschärft, die Verdeutlichung der Begriffe gewonnen u. s. w. Am Ende dieser Uebung werden nun die Vorzüge des Menschen wieder aufgezählt und praktische Folgerungen und Bemerkungen über die schöne Haltung des menschlichen Körpers im Stehen, Gehen, Sitzen, über die Reinlichkeit des Gesichts und der ganzen Haut, über die Vermeidung unanständiger Verbildungen und Verzerrungen des Gesichts, über den nützlichen Gebrauch seiner Arme und Hände u. dgl. gemacht.

Zweite Uebung. Zum Auffassen der Sprache, als eines zum Theil äußeren, zum Theil inneren Vorzugs des Menschen und zum leichteren Uebergange in's innere Gebiet der Vorstellungen.

Die Kinder werden auf den Laut, welchen einzelne Thiere hervorbringen, aufmerksam gemacht und auf die Bezeichnungen derselben durch Worte hingeleitet, als: brummen, wiehern, bellen, blöken. Endlich kommt auch der artikulirte Laut des Menschen daran, und es wird vor Allem das Kind auf die Beschränkung der Thierlaute und die Mannigfaltigkeit des menschlichen Lautes (im Gesange), auf das Mißtönende und Widrige mancher Thierlaute und das Wohltönende der Menschenstimmen, auf den in der Regel einfach hinausgehenden Ruf der Menschenstimmen, und das Leichtbewegliche und Veränderliche der Menschenstimmen hingewiesen.

Dritte Uebung, als Sprechübung. Diese will G. nach dem Hauptgrundsatze der Methode:

„Stelle den Schüler in sein Leben" ꝛc. (S. 59) ausgeführt wissen, d. h. es muß dasjenige, was der Schüler in seinem alltäglichen Leben spricht, aufgefaßt und so ihm gleichsam zur Anschauung gebracht werden. Diese Sprechübungen sollen nicht in feststehenden Formen ausgeführt, doch aber soll folgende natürliche Ordnung beobachtet werden: A. Nach der Zeiteintheilung in Vormittag, Mittag und Abend. B. Nach der Absicht des Sprechens — anzugeben, a) was man wünscht, b) was man will, c) wahrnimmt (sieht oder hört), d) thut, e) empfindet, f) denkt. C. Nach der Art und Form der Sprache: a) Frage und Antwort, b) Angeben oder Urtheilen und Erzählen, c) Ausrufen, Rufen, Gebieten. D. In Hinsicht auf Veränderung der Worte, nach Zahl und Zeit. Wohlgemerkt, daß hier keine grammatische Rechtfertigung oder Erläuterung gefordert, sondern lediglich der Gebrauch angeführt werde, wozu Graser (§. 101 u. 102.) praktische Winke gibt.

Vierte Uebung. Das Anschauungs-Vermögen des Innern. Hier soll der Schüler einsehen lernen, welche Vorzüge der Mensch vor den Thieren habe. Dem Lehrer wird gerathen, eine Geschichte aus der Kinderwelt, wozu Graser die Hauptzüge gibt, gleichsam als optisches Medium, zu benutzen und in welcher Mensch und Thier unter derselben Bedingung handelnd vorgestellt werden, wobei sich dem Kinde die Bemerkung aufdringen muß, daß das Thier erstens sich dumm an sich beweise oder gar keinen Verstand verrathe, zweitens, auch wohl nicht anders handeln könne; dagegen der Mensch Nachdenken, Ueberlegung und folglich Verstand beweise, auch gar nicht, wie das Thier, von seinem Triebe zu Etwas gezwungen werde, sondern vielmehr ihn unterdrücken könne.

Fünfte Uebung. Zur besseren Begründung der Begriffe von Eigenthum, Vertrag und anderer dießfalls in der alltäglichen Sprache vorkommenden Ausdrücke, dann zur Begründung der Vorstellung von der sittlichen Ordnung in einer Familie.

Sechste Uebung. Zum nähern Unterrichte über die Hausthiere, mit besonderen ökonomischen, technologischen und gemüthlich bildenden Rücksichten. §. 105.

Den Schluß dieses Cursus bildet eine besondere Rechenübung. §. 106—109.

Der dritte Cursus verbreitet sich über die Bedürfnisse der beiderseitigen Bewohner des Hauses, (der Menschen und Thiere) in Bezug auf die Wohnung. A. Zur Begründung der Elementar-Begriffe einer topographischen Zeichnung, zur erweiterten naturhistorischen und technologischen Kenntniß, zur Erhöhung des guten Geschmacks durch Anschauung der Symmetrie. B. Zur Erleichterung der praktischen Ansicht des häuslichen Rechts, sowie der häuslichen Güte.

Dieser Cursus hat vier Uebungen. Die erste erfaßt das Bedürfniß der Wohnung selbst, die zweite das Bedürfniß der Kleidung, dann weitere Bedürfnisse zur Wohnung, oder in der Wohnung (Tische, Sessel, Bänke, Betten, Oefen, Schränke, überhaupt das Hausgeräthe), die dritte, die Unterbringung der Hausgeräthe oder Meubels; die vierte dient zur Erweiterung der moralischen Ansichten (praktische Rechts- und Sittlichkeitsbegriffe in Beziehung auf das einzelne Eigenthum, was Kinder und Dienstboten unter sich besitzen, und auf die Bewahrungsmittel des einzelnen Eigenthums). Sprüche mit und ohne Reime, Liedchen, welche das Familien-Verhältniß von der schönsten Seite bezeichnen, werden empfohlen.

Der vierte Cursus bezweckt, die Schüler zur Erkenntniß der Sprache als Mittel der wechselseitigen Mittheilung und darum als höchstes Bedürfniß des geselligen Zusammenseins zu führen.

Dieser letzte Cursus soll den Uebergang zu dem eigentlichen Unterrichte bilden; Graser hält es daher für rathsam, die Kinder vor Allem das Unvollkommene einer bloßen Zeichenschriftsprache fühlen zu lassen und somit in ihnen das Verlangen nach einem leichteren Mittel der Mittheilung zu erwecken. Hier meint er, sei es Zeit, sie zum Schreiben zu führen, denn zuerst müsse das Wort in der Schrift dargestellt werden, ehe es gelesen werden könne. Alles Weitere, was G. in Bezug auf das Schreiben und Lesen sagt, werde an Ort und Stelle nachgelesen. Der Verf. ist ein Freund des Schreibleseunterrichts und gibt S. 213—263 Anleitung zur Behandlung desselben nach seiner Methode.

Die Graser'sche Methode hat allerdings viel Eigenthümliches, aber sie ist zu künstlich ersonnen und ausgesponnen, um den Namen einer naturgemäßen Methode zu verdienen.

Es haben sich Männer gefunden, welche nicht blos den Lebensunterricht Grasers überhaupt, sondern insbesondere seinen Anschauungsunterricht faßlicher und praktischer auseinander zu setzen und mitzutheilen bemühet gewesen sind:

1) Dreher, J. A.: der Elementarunterricht für das Leben und aus dem Leben. Ein praktisch-methodischer Leitfaden für deutsche Volksschullehrer. Erster Band: Die elementarische Weltkunde oder der sogenannte Anschauungsunterricht. Zweiter Band: Die elementarische Sprachkunde oder Sprach-, Lese- und Schreibunterricht. Dritter Band: Die elementarische Größenkunde ꝛc. mit Zeichnungen. Wiesensteig, 1835 u. 38. (1. 2. 3. 5 Thlr. 18 Gr.)
2) Petzet, J. Thom.: Erster Schreib- und Lehrstoff. Ein Versuch nach Grasers Elementarschule ꝛc. Hof u. Wunsiedel, bei Grau. 1836.
3) Ludwig, J. L.: Die Unterrichtslehre des Herrn Dr. Graser, in ihrem Grundwesen dargestellt, nebst Angabe der vorzüglichsten Einwürfe, die man gegen dieselbe vorbrachte, mit dem Versuche, diese Einwürfe auf eine vernünftige und dem Geiste des Graserschen Unterrichtssystems entsprechende Weise zu lösen. Eine ausführliche und lesenswerthe Abhandlung in der A. S. Z. Jgg, 1837. Nr. 69,

70, 71, 72, 98—101. Der Verf. ist Lehrer und Cantor zu Bindlach bei Baireuth.

4) Netz, Ed.: Der Denkfreund. Erstes Lehr- und Lesebuch, enthaltend den ersten Zeichnen-, Schreibe-, Lese- und Sprachunterricht. Nach Dr. Grasers Grundsätzen bearbeitet. Leipzig, Hochhausen u. Fournes. 1837. (6 Gr.)

5) Derselbe: Zweites Lehr- und Lesebuch, enthaltend das Elternhaus oder den ersten Lebensunterricht.

6) Derselbe: Anleitung zum Gebrauche des Denkfreundes. Nach Dr. Grasers Elementarunterrichtsmethode bearbeitet. Nebst einem Vorworte von Dr. H. Gräfe. Mit 2 lithogr. Tafeln. Ebend. 1837. (6 Gr.)

Der Verf. dieser Schriften Nr. 4, 5 u. 6 ist Elementarlehrer an der Bürgerschule in Jena. Herr Gräfe ist bekanntlich dem Graserschen Elementarsystem hold. Dafür spricht das, was er in zwei besondern Aufsätzen in den unter dem Namen: Schule und Unterricht im J. 1838. (Berlin, bei Amelang) herausgegebenen Abhandlungen Nr. 6 und 7 ausgesprochen hat. Anders urtheilt Dr. Diesterweg im „Wegweiser" 1r Bd. S. 54. Der Grasersche Lebensunterricht verdient allerdings eine dankbare Anerkennung und Würdigung, wenn auch von ihm das wahre Heil der Schulen und des Volks eben so wenig erwartet werden kann, als von andern in unsrer Zeit gemachten methodischen Versuchen. Daher möchte man eher unterschreiben, was der letztgenannte Pädagog am angeführten Orte S. 54 unten spricht: „Den Grundgedanken Grasers halten wir fest, ohne an seiner künstlichen Lesemethode, an seinem Modell eines Hauses, an der Anschließung alles Unterrichts an die einzelnen Lebenskreise, was uns als eine verfehlte Idee erscheint, Anstoß zu nehmen. Nicht wer methodische Leitfäden sucht, sondern wer hochtragende Gedanken auffassen will, lese die Schriften: „Elementarschule für's Leben und Divinität ꝛc."

Herr Wurst, ehemals Prof. und Seminar-Direktor in St. Gallen, jetzt Lehrer zu Ellwangen in Würtemberg, war in seiner ersten Auflage der wohl bekannten „Zwei ersten Schuljahre" ꝛc. ein Freund des Graserschen Unterrichtssystems und hatte auch den Anschauungs-Unterricht nach Grasers Ideen bearbeitet, in der zweiten neuesten Auflage aber ist er davon abgewichen. Wir führen den ganzen Titel der bezeichneten Schrift an und zugleich seine Aeußerungen, betreffend die Abweichung.

Wurst, Raim. Jac.: Die zwei ersten Schuljahre. Eine theoretisch-praktische, auf das neue psychologische System von Dr. Beneke gegründete Anleitung zur Behandlung sämmtlicher Unterrichtsgegenstände in der ersten Elementarklasse nebst einer reichen Sammlung von Aufgaben zur stillen Beschäftigung. — Zweite, durchaus neu bearb. und verm. Ausgabe. Reutlingen, bei J. S. Mäcken jun. 1839.

In der Vorrede zu dieser Ausgabe S. 9. heißt es: „In der zweiten Abtheilung, welche den praktischen Theil enthält, ist der Verf. von dem Graserschen Unterrichtssysteme, das er in der ersten Auflage der Schrift vielleicht mit allzu großer Genauigkeit festhielt, bedeutend abgewichen, und hat sich in Beziehung auf die Anschauungsübungen mehr der Idee des „Schullehrers des neunzehnten Jahrhunderts" (den er früher nicht kannte) angeschlossen. Diese Abweichung ist theils eine Folge gründlicherer und ausgedehnterer Studien der neuern didaktischen Schriften, theils und hauptsächlich aber die Frucht des Strebens nach Einfachheit, Klarheit und durchaus praktischer Brauchbarkeit. Denn es läßt sich doch nicht wohl läugnen, daß die Handhabung der Graser'schen Unterrichtsmethode den Anfängern im Lehrfache zu viele Schwierigkeiten darbietet, und daß sich diese überdies noch steigern, je weiter man in den Unterrichtsstufen, von Graser „Lebensverhältnisse" genannt, hinaufsteigen soll. Auch stellt sich die Sache ganz anders heraus, wenn man sie von einem Anfänger in der Praxis ausführen sieht, als wenn ein schon geübter Lehrer sie behandelt. Der Verf. bemühte sich daher, die Grundidee des Graserschen Systems festzuhalten, in der praktischen Ausführung aber sich der möglichsten Einfachheit und Anschaulichkeit zu befleißigen, und durch bedeutende Modificationen, Zusätze und Abkürzungen dem Lehrer das Geschäft des Unterrichts auf alle Weise zu erleichtern" ꝛc.

Da wir bereits in dem ganzen Aufsatze über den Unterricht im Anschauen, Denken und Sprechen sehr weitläuftige Mittheilungen gemacht haben, so müssen wir uns von nun auf kürzere Darstellungen der weitern Literatur dieses Fachs beschränken, zugleich aber auch diese Wurst'sche Schrift allen Lehrern dringend empfehlen.

Die zweite Abtheilung derselben, welche den Anschauungsunterricht gibt, hat die Anordnung getroffen, daß sie zuerst Lehrstoff (Material), dann Lehrverfahren und zuletzt Aufgaben zur stillen Beschäftigung gesondert darstellt.

Auf die von S. 188 gegebenen einleitenden Erläuterungen folgt die erste Stufe: Anschauen und Benennen der Gegenstände 1) a. Dinge, welche im Schulzimmer zu sehen sind, b. Dinge, welche man an der Außenseite eines Hauses sieht; 2) Dinge, die aus Stein; 3) Dinge, die aus Holz; 4) Dinge, die aus Lehm oder Thon; 5) Dinge, die aus Eisen oder Stahl; 6) Dinge, die aus Glas gemacht sind; 7) Dinge, die man zur Erbauung eines Hauses braucht; 8) Dinge, die im Freien auf der Erde zu sehen sind; 9) Dinge, die in der Luft sind; 10) Wasser und Dinge, die in oder am Wasser sind; 13) Werkzeuge des Maurers und Zieglers; 14) Werkzeuge des Zimmermanns und des Schreiners; 15) Werkzeuge des Schmiedes und des Schlossers; 16) innere Theile des Hauses; 17) Theile des Zimmers, des Fensters und der Thüre; 18) Theile des Kellers, eines Schlosses, der Küche. — Wiederholung, Zusammenfassung und Erweiterung, oder:

I. Das Haus, als Wohnplatz der Menschen.

19) Hausgeräthe und Werkzeuge; 20) Fortsetzung, Küchengeräthe; 21) Fortsetzung, verschiedene Hausgeräthe; 22) Fortsetzung, Gartengeräthe; 23) Kleidungsstücke und Kleidungsstoffe; 24) Forts., Theile der Kleidungsstücke; 25) Stoffe, aus denen Kleidungsstücke gemacht werden; 26) Handwerker, welche für die Kleidung arbeiten; 27) die Nahrungsmittel der Menschen;

28) Fortsetzung. Gemüse und Obstarten; 29) Thiere, deren Fleisch eßbar ist; 30) Gewerbsleute, welche uns Nahrungsmittel liefern. — Wiederholung, Zusammenfassung, Verbindung, Erweiterung, oder:

II. Die leiblichen Bedürfnisse des Menschen.

31) Die Familie und die Dienstboten; 32) die Hausthiere und das Geflügel; 33) und 34) Körpertheile des Menschen; 35) und 36) Körpertheile der vierfüßigen Thiere; 37) und 38) Dinge aus Horn, Bein und Leder; 39) Körpertheile der Vögel; 40) und 41) Nahrung der verschiedenen Thiere; 42) und 43) beschwerliche oder schädliche Thiere, Vertheidigung ꝛc. Wiederholung, Zusammenfassung, Verbindung, Erweiterung, oder:

III. Die Bewohner des Hauses.

Zweite Stufe. Aufsuchen, Anschauen und Benennen der Eigenschaften der Gegenstände.

44) Von den Eigenschaften der Dinge überhaupt; — Eigenschaften, welche Farben bezeichnen; 45) Eigenschaften, welche Formen bezeichnen; 46) Eigenschaften, die ein Haus haben kann; 47) Eigenschaften einiger Baumaterialien; 48) Eigenschaften, welche ein Zimmer haben kann; 49) Eigenschaften, welche Geräthschaften ꝛc. haben können; 50) Eigenschaften, die ein Weg haben kann; 51) Eigenschaften, welche das Wasser haben kann; 52) Eigenschaften, welche Nahrungsmittel haben können; 53) Eigenschaften, welche Kleidungsstücke haben können; 54) und 55) Eigenschaften, welche an Thieren bemerkbar sind; 56) leibliche Eigenschaften des Menschen; 57) sittliche Eigenschaften des Menschen; 58) Eigenschaften, die ein Mensch nicht haben soll; — Wiederholung, Zusammenfassung, Verbindung und Erweiterung der einzelnen Uebungen der zweiten Stufe.

Dritte Stufe. Aufsuchen, Anschauen und Benennen der Thätigkeiten der Dinge.

59) Bewegungen der Dinge; 60) — 62) Schälle, Laute, Töne von lebenden und leblosen Dingen; 63) Thätigkeiten der Pflanzen und Thiere; 64) Thätigkeiten der Kinder in der Schule; 65) Thätigkeiten, welche man mit einzelnen Theilen des Körpers verrichten kann; 66) a. Anschauung gegenständlicher (objectiver) Thätigkeiten im Allgemeinen. b. Gegenständliche Thätigkeiten in der Schule; 67) häusliche Verrichtungen und Vorkommenheiten; 68) landwirthschaftliche Beschäftigungen; 69) Verrichtungen der Handwerker im Allgemeinen. Stoff und Hülfsmaterialien derselben; 70) Thätigkeiten der Gewerbsleute, welche a) Nahrungsmittel, b) Kleidung und Kleidungsstoffe liefern; 71) Thätigkeiten der Gewerbsleute, welche für die Wohnung arbeiten und verschiedene Geräthschaften ꝛc. liefern.

Anhang zu den Anschauungsübungen.

Kleine einfache Beschreibung einzelner Dinge.

A. Geräthschaften, Werkzeuge, größere Theile einzelner Dinge. B. Gebäude, Ortschaften, Landstücke. C. Thiere. D. Pflanzen.

Zweiter Abschnitt. Der sittliche Anschauungsunterricht, oder Entwickelung sittlicher Begriffe und Anregung, Belebung und Verstärkung religiöser Gefühle.

Bei dieser Gelegenheit kommen auch die Gedächtnißübungen und das Lehrverfahren bei denselben zur Sprache.

Die Idee, welche der wackere Wurst in dem eben inhaltsweise angegebenen Anschauungsunterrichte verfolgt hat, ist in folgender, von Karl Schultheiß (nicht von Klokker), Elementarlehrer an der Knaben-Zahlschule Sebalder Sprengels in Nürnberg, verfaßten Schrift ausgeprägt:

Der Schullehrer des neunzehnten Jahrhunderts, oder Darstellung des gesammten Unterrichts für Väter und Lehrer, wie er von Stunde zu Stunde ertheilt werden soll. 1r. Bd. Die Vorschule oder des Anschauungs-Unterrichts 1r. Theil und die Bewahrschule. Nebst einer Tabelle: Entwickelung des menschlichen Geistes. (Lith. und in Fol.) 2te verbess. und verm. Aufl. gr. 8. Stuttgart, Brodhag'sche Buchhandlung. 1839. (geh. 1 Thlr.)

Der Schullehrer beginnt (in der ersten Auflage) sein Werk mit folgenden Klagen: 1) Die Kinder gehen nicht gern in die Schule; 2) die Lehrer sind ungeschickt; 3) die Schule trägt schlechte Früchte für das Leben. Er verspricht diese allgemein bekannten (aber im 19. Jahrhunderte sehr zu modificirenden) Klagen durch seinen Unterricht zu entfernen. Bei jeder Lection sieht er, — wie andere Lehrer des 19 Jahrhunderts, daß sie 1) angenehm und leicht, und 2) nach Zusammenhang und Wirkung berechnet sind. Form und Materie fallen bei seinem Unterrichte in Eins zusammen. Auf drei Stufen ersteigen seine Schüler den Eingang in die Schule und bringen in dieselbe Fähigkeit und Lernbegierde mit. Diese Stufen sind folgende:

I. Einordnung der Vorstellungen des Kindes und Berichtigung der Bezeichnungen.

A. Benennung und Aufzählung der Dinge nach dem Orte, worin sie sich befinden. 12 Lectionen.

B. Benennung und Aufzählung der Dinge nach dem Stoffe, woraus sie gemacht sind. (13te — 20te Lection.)

C. Benennung und Aufzählung der Dinge nach dem Gebrauch, wozu sie bestimmt sind, als: Kleidungsstücke, Speisen, Handwerker, Berufsarten ꝛc., Werkzeuge. (21te — 26te Lection.)

D. Anschauung der Natur. (Vierfüßige Thiere, Vögel ꝛc. nur namhafte Angabe derselben, ohne Beschreibungen. (27te — 33te Lection.)

E. Aufsuchung und Benennung der Theile eines Gegenstandes. (34te — 49te Lection.) In großem Umfange ausgeführt, sogar die Theile der Zeiten, der Familien ꝛc. —

II. Aufklärung der Begriffe durch Erforschung der Eigenschaften der Dinge.

A. Eigenschaften oder Beschaffenheiten an sich, doch ohne den Nebenbegriff der Zeit. Beschaffenheitswörter. (50te — 65te Lection.)

B. Eigenschaften der Dinge mit dem Nebenbegriffe der Zeit oder Bezeichnung der Handlungen, Leiden, Zustände. (Zeitwörter) (66te — 90te Lection.) Hier kommt schon die Entwickelung der Sprachzeiten, Personen, Sagarten (Redeweisen) vor.

III. Das In-Verhältniß-Setzen der Begriffe oder Bildung des Urtheils. (Zusammenhängende Rede und Sätze.)

A. Einzelne Sätze über verschiedene Dinge, wobei die Hauptfragen immer sind: Was ist die Sache nach ihrem Wesen und ihren Theilen? Woher kommt sie? Wozu dient sie? Und es kehren hier alle Dinge wieder, die schon auf der ersten Stufe vorkamen. Von der 116ten — 121ten Lection werden kurze Beschreibungen, kurze Begriffsentwickelungen geliefert, welche nichts anders als eine Verbindung der 2ten Stufe mit der 3ten sind. Bei der Beschreibung der Eigenschaften des Menschen geht der Unterricht in den sittlichen Anschauungsunterricht über. Von der Sittenlehre behauptet der Verf., „daß sie noch nirgends in richtiger Stufenfolge, mit wissenschaftlicher Strenge und von der Religion abgesondert der Jugend vorgetragen worden sei." (?) Es werden hier die Fragen beantwortet, 1) wie der Mensch sein soll, 2) wie er nicht sein soll — alles in kürzeren oder längeren Sätzen.

B. Verschiedene Sätze über einzelne Dinge, z. B. über Bäume, Stauden, grasartige Gewächse, worauf als Fortsetzung „Beschreibungen" folgen, z. B. über Haar, Nab, Kopf ꝛc., über Handlungen, Leiden, Zustände der Menschen u. s. w., über die Lage und Verhältnisse der Dinge. Hier kommt alles vor, was bei Harnisch, Graßmann und Scholz in den Uebungen enthalten ist. Die Zustände des Menschen führen wieder auf das sittliche Anschauungsgebiet: über Glück, Unglück, Leidenschaft, Ansehen, Macht, Reichthum, Armuth ꝛc.

C. Sätze über die guten Beschaffenheiten des Menschen. Fortsetzung des sittlichen Anschauungsunterrichts. Die Begriffe werden hier durchgehends blos durch beispielweise Anführungen, durch Descriptionen verdeutlicht, z. B. „bedachtsam" muß man im Reden sein, um nicht zu viel oder unverständig und unschicklich zu reden, wodurch man Andern beschwerlich wird oder sie gar beleidigt. Wer erst gefallen ist, lernt bedachtsam gehen, besonders auf dem Eise.

D. Aufsätze. Uebergang zum zusammenhängenden Wissen und zur vollkommenen Erforschung der Gegenstände und der Begriffe.

Der Verf. kehrt hier wieder zur 1sten Stufe zurück und zeigt, wie die Kinder zur Fertigung von Aufsätzen angeleitet werden können. Es werden beschrieben allseitig: a) Gegenstände der Kunst, die Stube, der Tisch, der Krug, das Faß, der Wagen ꝛc., b) der Natur und Kunst, c) Thiere, d) Pflanzen, e) Mineralien, f) Metalle, g) menschliche Gesellschaft, (das Kind, der Schüler, die Gegend, die Gemeinde, das Vaterland). — Darauf folgen noch einige vermischte Aufsätze, eine wiederholte Betrachtung der menschlichen Eigenschaften (sittlicher Anschauungsunterricht); eine Probe von einer Katechisation beschließt das Ganze.

Der Schullehrer des 19. Jahrhunderts zeichnet zwar seinen lieben Kollegen einen eigenthümlichen und zweckmäßigen Weg zur Betreibung der Uebung im Anschauen, Denken, Sprechen und Aufschreiben vor: allein Vieles ist doch zu großsprecherisch verheißen und Manches wird sich durch Erfahrung nicht als bewährt erkennen lassen. Wir wollen wünschen, daß die neue Auflage wirklich eine verbesserte und berichtigte ist. In der Allg. Schulzeit. Jahrg. 1837 Nr. 125 wird zwar der erste Unterricht des Schullehrers ꝛc. jedem Schulmanne dringend empfohlen, dennoch ist er nur mit Abänderungen zu gebrauchen und der elementarisch durchgebildete Lehrer wird bald an Ort und Stelle Ausstellungen zu machen haben und zu einer andern Quelle gehen. — Der Schullehrer ꝛc. ist bis jetzt in 19. Heften oder 5 Bänden erschienen. Das erste Heft des 5ten Bandes enthält „Anfänge des Lateinischen, in Verbindung mit dem Anschauungsunterricht": (Stuttgart, Brodhäg'sche Buchh. 1839 6 Gr.) Ein 4tes Supplementheft ist unter dem Titel: „Allgemeines Schultagebuch für 1839" erschienen, nebst „Schleiermachers Katechismus." (Ebend. 6 Gr.) —

Spieß, J. B., evangelischer Pfarrer zu Sprendlingen, bei Frankfurt a. M., verdient, wie überhaupt, so auch auf diesem Gebiete des Unterrichts eine genauere Beachtung. Er gebraucht zwar statt des Namens „Anschauungs- und Sprechübung" den Namen Denk- und Sprechübungen; allein Das, was er mittheilt, ist doch, wie bei Denzel, Harnisch, Scholz u. A., „Anschauungsunterricht" zu nennen; durch seine Denkübungen sollen nämlich die Kinder erst befähigt werden, einen eigentlichen Unterricht zu erhalten. (A potiori fit denominatio!) Hr. S. theilte seine Denkübungen früher in der von ihm herausgegebenen pädagog. Zeitschrift „Der Schulwächter" (6s Heft 1834) mit, machte aber auch mit denselben den Anfang in folgender, alle Gegenstände des Volksschulunterrichts in ihr Bereich ziehenden und geschätzten Schrift:

Der Unterrichtswegweiser für das Gesammtgebiet der Lehrgegenstände in Volksschulen, für Lehrer an denselben. Ersten Lehrganges erster Theil. Denkübungen. Gießen 1834. bei Heyer. Nebentitel:

Leitfaden bei dem Unterrichte in den Denkübungen für Lehrer an Schulen. Erster Lehrgang. Gießen 1834. (16 Gr.)

Der Inhalt dieser Denkübungen ist folgender:

Einleitung S. 1. Erste Stufe. Das Benennen der Gegenstände. Zweite Stufe. Das Benennen der Theile der Gegenstände. Dritte Stufe. Die Zahl der Dinge und die Theile der Dinge. Vierte Stufe. Die Lage der Dinge. Fünfte Stufe. Von den Eigenschaften der Dinge, a) die Farben, b) die Form, c) die Größe der Dinge, d) der Stoff. Sechste Stufe. Der Zustand der Dinge. Siebente Stufe. Beschaffenheit des Zustandes der Dinge. Achte Stufe. Die Entstehung der Dinge. Neunte Stufe. Gebrauch, Nutzen und Schaden der Dinge. Zehnte Stufe. Beschreibung der Dinge. Elfte Stufe. Vergleichen und Unterscheiden der Dinge. Zwölfte Stufe. Erklärung der Begriffe. Dreizehnte Stufe. Das Ordnen. Vierzehnte Stufe. Das Urtheilen. Funfzehnte Stufe. Das Schließen. Sechzehnte Stufe. Vermischte Uebungen. Jeder dieser Stufengänge enthält seine besonderen Uebungen, und jede dieser Uebungen wird zuerst nach ihrer Bedeutung und nach ihrem Zweck erklärt. Hierauf werden, um die richtige Behandlung ganz einzusehen, einige Beispiele vollständig aufgestellt. Endlich wird noch der jedesmal nöthige Lehrstoff geliefert, wie

dies bei Scholz der Fall ist. Die Lehrbeispiele sind in Form der Fragen und Antworten gegeben, was für Lehranfänger sehr nothwendig und nützlich ist. Der Verf. hält mit Recht auf ein Sprechen in Sätzen, die allmählig bis zu kleinen Beschreibungen erweitert werden.

Ehe wir noch zu andern Männern übergehen, welche den fraglichen Unterrichtsgegenstand behandelt haben, erwähnen wir noch literarisch

Kawerau (Regier.- und Schulrath) und Krusi (Schulvorsteher); Beide haben den Pestalozzi'schen Weg betreten. Jener in dem von Dr. Harnisch herausgegebenen „Erziehungs- und Schulrathe" 8s., 9s., 11s. — 14s. Heft unter dem Titel: Etwas über den Unterricht in der Muttersprache; dieser in seinen „Beiträgen zu den Mitteln der Volkserziehung im Geiste der Menschenbildung." Dieser Lehrgang führt folgenden Titel: Naturanschauung als Grundlage kindlicher Denk- und Redeübungen. — Handel: Kinder-Seelenlehre insbesondere für Lehrer, auch für Eltern und Erzieher. S. 197. 201 ff. — Schwarz: Erziehungslehre ꝛc. 3ten Bds. 1r Theil. (2te Auflage 1829) „Der Grundunterricht." Eine Abhandlung in den Rhein. Bl. 14. Bds. 3s Heft 1836: „Die Anschauung als Grundgesetz des Unterrichts." Der Verf. sucht zuerst das Wesen der Anschauung zu bestimmen, indem er folgende Fragen beantwortet: Wer schaut an? wie wird angeschaut und was wird angeschaut? Daraus ergeben sich Gesetze für den Unterricht und das gegenseitige Verhältniß zu einander. — Der Verf. dieser lesenswerthen Abhandlung ist mit M. unterzeichnet.

Der hochgeachtete Propst Dr. Zerrenner in Magdeburg hat auch in diesem Fache mit praktischem Sinne gewirkt und zu Tage gefördert:

1. Denkübungen, ein Schulbuch für Schullehrer-Seminarien, Bürgerschulen und diejenigen Classen gelehrter Schulen, in welchen der eigentliche philos. Unterricht vorbereitet wird. Leipzig, bei Barth. Dritte, sehr verbess. und verm. Ausg. 1833. (10 Gr.)
2. Hülfsbuch für Lehrer und Erzieher bei den Denkübungen der Jugend. Fünfte verbess. und verm. Aufl. Leipzig, bei Barth. 1837 — 1839. 4 Theile. (Die ersten drei 1 Thlr. 12 Gr. und der vierte, welcher die Beispielsammlung enthält, 1 Thlr. 6 Gr.)

Dieses Hülfsbuch enthält Wörtererklärungen, Begriffsentwickelung u. s. w.

3. Handbuch zu Denk- und Sprechübungen nach des Verf. Bildertafeln, ein Hülfsmittel für den Privatunterricht, für Elementar- und Kleinkinderschulen. Magdeburg, Heinrichshofen. 1838. (1 Thlr. 12 Gr.)

Der Hr. Verf. hat zu diesen „Denkübungen" 15 Bildertafeln in Fol. (1 Thlr.) als Anschauungsmittel beigegeben.

Außer diesen nennen wir noch von Demselben das

4. Methodenbuch für Volksschullehrer. 5te Aufl. Ebendas. 1839. und daselbst den 2ten Abschnitt, der die Aufschrift führt: „Verstandes- oder Denkübungen."

Krug, J. F. A.: Denkschüler oder Anregungen für Kopf und Herz durch die nothwendigsten Grundbegriffe. Ein Lehr- und Lesebuch für den Haus-, Schul- und Selbstunterricht zur Begründung einer geordneten Geistesbildung. Leipzig, bei Wienbrack. 1825. 12 Gr.

Dieser Denkschüler soll sich an des Verf. „Kleinen Leseschüler" anschließen, bei dessen Gebrauche die ersten Anfänger nicht allein zur Fertigkeit im richtigen Sprechen und Lesen, sondern auch im Denken über die nächsten, ein Kindesherz in Anspruch nehmenden Gegenstände des veredelten Haus- und Schullebens geübt werden können. Der Denkschüler führt diese Uebungen weiter fort im Bilden und Gebrauchen deutlicher Vorstellungen, bestimmter Begriffe, richtiger Gedanken und der denselben angemessenen Worte und Ausdrücke, und gibt dabei die allgemeinen Vorbegriffe von Körper, Menschengeist, Gott und dem Verhältnisse Gottes zu dem Menschen. Alles auf eine gut durchdachte, gründliche Weise. — Der Stoff ist aus dem nächsten Erfahrungskreise der Jugend entnommen, und nach seinem praktischen Ineinandergreifen in einer faßlichen Sprache entwickelt und dargestellt. Man sehe auch andere Schriften des Dir. Krug in der „Pädagogischen Realencyklopädie" S. 7.

Krause, K. H.: Versuch planmäßiger und naturgemäßer Denkübungen für Elementarschulen. 3 Theile. (2 Thlr.) Halle, Schwetschke. 1825. Erste Kursus. 5te Aufl. 1831.

Diese Denkübungen, welche seit langer Zeit im Gebrauche sind, zerfallen in 3 Cursus. Der erste enthält den Anschauungsunterricht und sucht durch Anschauungen deutliche Vorstellungen zu erzeugen; der zweite wendet sich mehr an den Verstand, um aus Vorstellungen Begriffe zu bilden; der dritte bearbeitet mehr die Urtheilskraft, um aus Begriffen Urtheile zusammenzusetzen und aus Urtheilen Schlüsse herzuleiten. Der Lehrgang ist streng psychologisch-systematisch, mit großer Genauigkeit und Vollständigkeit nach der Natur und dem Entwickelungsgange des Kindes bearbeitet. Jedem Cursus geht eine ausführliche Theorie voran; jede einzelne Uebung desselben aber ist nach Beschaffenheit, Zweck, Nutzen, Form näher bestimmt und dargestellt; sodann werden zur Verdeutlichung mehrere Beispiele, meistens in katechetischer Form (oder wohl mehr in allgemeiner Frageform) angeführt. Diese praktischen Denkübungen sind in folgender Ordnung mitgetheilt: Es werden sichtbare Gegenstände in einem bestimmten Raume benannt, ihre sichtbaren Theile angegeben, die äußerlich wahrgenommen werden können; dann werden die verschiedenen Sinne daran geübt und die Aufmerksamkeit wird auf die sinnlich wahrnehmbaren Gegenstände gerichtet, und die Vorstellung wo möglich klar und deutlich gemacht. Hierauf werden die Eigenschaften der Dinge, wenn sie in möglichster Vollständigkeit aufgefunden worden sind, unter einander wieder unterschieden. Auf diese Weise geht Krause immer weiter, ohne den mindesten Sprung zu machen, unmerklich vom Leichtern zum Schwerern über, so daß seine drei Cursus eine vollständige Denklehre ausmachen, wobei die speciellste praktische Anweisung für den Lehrer gegeben ist.

In Hergangs Handbuch der pädag. Lite-

ratur ꝛc. S. 218 wird über diese Schrift so geurtheilt: „Die Krauseschen unmittelbaren Denkübungen enthalten eine praktische populäre Logik und sind Seminarpräparanden, Seminaristen und Lehrern zum eigenen Studium zu empfehlen, aber zum Gebrauche für die Volksschule sind sie nicht geeignet, da sie zu bald den Weg der Anschauung verlassen, zu bald abstrakte Begriffe behandeln und in reine Denkübungen übergehen."

Dolz, Dr. J. Chr.: Katechetische Anleitung zu den ersten Denkübungen der Jugend. 2 Bdchn. 1s Bändchen. Sechste, durchgesehene Aufl. 1836. Nebst einer Kupfertafel, welche die in der Leipziger Rathsfreischule eingeführte Lesemaschine darstellt. (10½ Gr.) 2s Bdchn. Sechste durchgesehene Aufl. Leipzig, bei Barth. 1837. (10½ Gr.)
(Das Ganze ist in echt katechetischer Form bearbeitet.)

Trautwein, C.: Der Anschauungsunterricht oder methodischer Leitfaden bei dem Unterrichte in den Denk- und Sprechübungen. 1r Theil, den elementarischen Anschauungsunterricht enthaltend. Stuttgart, bei Köhler. 1839. (12 Gr.)

Die ganze Schrift zerfällt in 28 Abschnitte und reihet sich an die von Türk, Krause u. A. vortheilhaft an. (S. Allgem. S.-Z. 1839. Nr. 190.) Der Verf. ist Prof. am K. Katharinenstift in Stuttgart. Er trennt den Anschauungsunterricht von den unmittelbaren Denkübungen und will durch die Uebungen die Kinder auf der untersten Lernstufe unterrichtsfähig machen. In der Behandlung des Stoffs verräth der Verf. ein nicht geringes Lehrtalent und wegen seiner Kürze, Bestimmtheit und Uebersichtlichkeit verdient das Buch jüngeren Lehrern besonders empfohlen zu werden. Die allgemeine Uebersicht des Inhalts ist folgende: Rechts und links, über Gegenstände, welche die Kinder fast täglich sehen konnten, von den Sinneswerkzeugen und den mit ihnen zu machenden Wahrnehmungen, Körper und Geist, Kunstproducte, Beschreibungen, Himmelsgegenden, die Zeiteintheilung, Umgebungen des Wohnorts, Mühlen, stehende und fließende Gewässer, von den Pflanzen, Handwerker, welche in Holz arbeiten, von den Thieren und ihrem Nutzen, über Mineralien und Atmosphärilien, Thermometer, Ursache und Wirkung, Zweck und Mittel, Vergleichen und Unterscheiden, Opposition, Coordination, Wesentliches und Zufälliges, als Anhang: Uebungen, die aus Lautversetzungen, Räthselfragen, Räthseln, Wortspielen u. s. w. hergenommen werden können. Aus diesem Inhaltsverzeichnisse schon ist von dem Sachkenner zu ersehen, daß, ungeachtet des oben angeführten vortheilhaften Urtheils der A. S.-Z. viel Antiquirtes gegeben wird.

Kellner, L.: Praktischer Lehrgang für den gesammten deutschen Sprachunterricht. 1r Thl.: Die Denkübungen, als Vorschule des schriftlichen Gedankenausdruckes und die Methodik des höhern Leseunterrichts enthaltend. Erfurt, bei Fr. Otto. 1837. (n. 16 Gr.)

Der Verf. hat, wie er in der Vorrede schreibt, die größeren Werke von Scholz, Spieß, Graßmann, Zerrenner und Diesterweg vorzüglich zu Führern gewählt und geht dabei von dem richtigen Grundsatze aus: „Befähige vorerst deine Schüler zum Verständnisse ihrer Muttersprache." Und dies erzielt der Anschauungsunterricht zugleich.

Indem wir am Schlusse dieses Aufsatzes auf die Literatur verweisen, welche Hergang's Handbuch der pädagog. Literatur (Leipzig, 1840) von S. 215 bis 221, betreffend den Anschauungsunterricht, mitgetheilt hat, machen wir insbesondere noch auf folgende Werke aufmerksam, welche versinnlichende Darstellungen geben:

1) Bilder zum Anschauungsunterricht für die Jugend. Bestehend in vaterländischen Gegenständen nach der Natur und den besten Originalien lithographirt und herausgegeben in Schreibers Anstalt in Eßlingen. 1835. (Illuminirt 2 Thlr. 6 Gr., auf Pappendeckel geklebt 3 Thlr. 10 Gr.)

Lehrer, welche dem Gange des Denzel'schen Anschauungsunterrichtes zu folgen gewohnt sind, werden dieses Werk am besten benutzen können. Es sind 40 Tafeln von der Größe eines gewöhnlichen Papierbogens, enthaltend: Schulgegenstände, Hausgeräthe, Gebäude, Thiere, Blumen ꝛc. — In der neuesten Zeit ist eine Fortsetzung von Tafel 40—60 geliefert worden (Pr. 2 Fl.), die hauptsächlich Kulturpflanzen enthält. S. Blätter aus Süddeutschland für das Volks-Erziehungs- und Unterrichtswesen. Jgg. 1837. 2s Heft. S. 75.

2) Die zwölf Monate des Jahres in bildlichen Darstellungen für den Anschauungsunterricht. Enthaltend: Abbildungen der verschiedenen Gestalten der Erdoberfläche und der in jedem Monate vorkommenden Feld- und häuslichen Oeconomie-Geschäfte, so wie der in Deutschland lebenden Thiere und der ursprünglich diesem Klima angehörigen Pflanzen. Eßlingen, 1838. (12 Fl.)

Den reichen Inhalt weist der beigegebene erläuternde Text nach. In der Zeichnung und Colorirung der Naturgegenstände ist viel Treffliches geleistet, weniger gelungen ist die Gruppirung der Naturgegenstände und die perspektivische Zeichnung. Dennoch macht gerade die hier beinahe überall durchgeführte Idee, die Naturgegenstände im lebendigen Verhältniß und in Bewegung darzustellen, das Werk besonders für Elementarschulen noch nützlicher. S. Blätter aus Süddeutschland für ꝛc. 3 Jgg. 3tes Heft. 1839. S. 277.

3) Reimer u. Wilke: Methodische Bildertafeln zum Gebrauche beim Anschauungsunterrichte in Elementar- und Kleinkinderschulen, besonders beim Taubstummenunterrichte. 2te Aufl. Berlin, bei Oehmigke. 1840. (n. 1 Thlr.)

Das Ganze enthält 20 lithographirte Bilderbogen. Die Herausgeber haben insbesondere den Zweck, die Entfesselung der Sprachkraft zu befördern und dafür eine Veranschaulichung der Bedeutung von Wurzel-Zeitwörtern zu geben. Die Bilder stellen Handlungen, Thätigkeiten und Zustände dar.

4) Speckter, Otto: Funfzig Fabeln für Kinder. In Bildern gezeichnet. Nebst einem ernsthaften Anhange, bestehend aus Liedern und biblischen Sprüchen. Hamburg, Perthes. 2te Aufl. 1836. Noch funfzig Fabeln für Kinder.

In Bildern, gezeichnet von O. Speckter. Ebendaselbst. 1837. (Jedes Heft à 1 Thlr. 4 Gr.)

Die Kupfer dieses Büchleins sind ausgezeichnet schön, der Text ist vom Superint. Hey in Ichterhausen gefertigt.

5) Olivier, v. Fr.: Volks-Bilder-Bibel in 50 bildlichen Darstellungen, nebst einem begleitenden Texte von G. H. v. Schubert in München. Hamburg, Perthes. 1836. 5 Hefte, in Kupfer gestochen. Größtes Octavformat. Jedes Heft 10 Darstellungen. (à 16 Gr.)

6) Kügelgen, v. W.: Die Geschichte des Reiches Gottes, nach der heil. Schrift, in Bildern. Mit andeutendem Text herausgegeben von Dr. F. A. Krummacher. Bis jetzt 3 Hefte, jedes mit 7 Kupfertafeln in gr. 4. Essen, bei Bädeker. (à 1 Thlr.)

Materialien für die mit dem Anschauungsunterrichte zu verbindenden Gedächtnißübungen bieten zum Theil schon Denzel am a. O. und Diesterweg (Unterricht in der Kleinkinderschule ꝛc.) S. 163—194 dar. Letzterer empfiehlt für den häuslichen Gebrauch:

7) (Dittmar): Der Kinder Lustfeld oder erste belebende Mittheilungen der Mutter an ihre Kleinen. Mit Kupfern und Vignetten. Frankf. a. M. 1827.

Für den Schulgebrauch:

8) Hänel, J. Fr.: Freundliche Stimmen an Kinderherzen, oder: Erweckungen zur Gottseligkeit für das zarteste Alter, in Erzählungen, Liedern und Bibelsprüchen. Zusammengestellt nach den vier Jahreszeiten für Schule und Haus. Vierte, vermehrte Ausgabe. Breslau, Graß, Barth u. Comp. 1836. (12 Gr.)

Der Verf. dieses echt religiösen, kindlichen Geist athmenden Schriftchens ist Prorector und Prof. am Gymnasium zu St. Elisabeth in Breslau.

Noch fügen wir bei:

9) Wiedenfeld, D. E. W.: Parabeln Jesu für Kinder in Bildern. Nebst passendem Anhang bearbeitet. Barmen, Falkenberg. 1839. (n. 20 Gr.)

Der Bearbeiter dieser für kindliche Seelen ganz geeigneten Parabeln ist Superint. und Schulpfleger in Barmen. Die Bilder sind in Steindruck gegeben. S. Rhein. Bl. 20sten Bds. 1s Heft. 1839.

Wenn wir nun zuletzt noch die Frage stellen: Welchem unter den vorgenannten Männern, die den Anschauungs-Unterricht verbunden mit Sprechübungen behandelt haben, soll der Lehrer folgen? so läßt sich darauf nur so viel antworten, „daß Jeder seinen eigenthümlichen Ansichten und Grundsätzen bei dieser Wahl zu folgen hat."

Man hat in neuerer Zeit einige Stimmen gegen den Anschauungsunterricht nach Begriffen erhoben und ihm den nach Sachen oder Gegenständen vorgezogen. So behauptet z. B. Diesterweg, daß es leichter für den ersten Unterricht sei, die Vielheit der Merkmale an einen Gegenstand anzureihen, als die zu den Uebungen benutzten Gegenstände einem Gedanken unterzuordnen; dieses sei das Spätere, jenes das Frühere, wornach also Harnisch, Graßmann u. a. nicht auf richtigem Wege wären. Und Wagner in Brühl erklärt es, laut eines Reiseberichts im Schulboten III. 3. für ganz falsch, den Anschauungsunterricht nach Begriffen und nicht nach Sachen zu ordnen, und also die Uebungen des Benennens, des Zählens, des Bestimmens von Farbe, Lage, Form u. s. w. einzeln und zu verschiedenen Zeiten zu behandeln. Für das Kind sei solche Forderung nicht da, es nehme alles an einem Gegenstande zusammen wahr. Jeder Gegenstand müsse daher ganz betrachtet werden, wie er leibt und lebt, das sei Natur, das sei Leben. Wenn man nach Begriffen ordne, so gelange das Kind einmal nicht zu rechter Kenntniß der Gegenstände und zweitens schleiche sich viel leere Wortmacherei ein. Wenn aber gestern etwa ein Stieglitz betrachtet worden sei, und der Lehrer bringe heute vielleicht eine Kaffeemühle und morgen eine Reine-claude mit in die Stunde, und es werde die Aufmerksamkeit überall nur auf das gelenkt, was in irgend einer Art neu sei, sowie z. B. beim Stieglitz auf das Keilförmige des Schnabels, so bei der Kaffeemühle auf den Zermalmungsproceß und bei der Reine-claude auf den feinen Rost, welcher sie bedecke, so werde für Sachkenntniß, Sprachbildung und Uebung der Sinne ungemein viel gewonnen werden. Eine lange Reihe von Gegenständen müsse den Stoff zu den Uebungen der Anschauung geben, die Natur sei ja unermeßlich reich; aber die Lehrer seien oft blind und taub ꝛc.

So viel Wahres in diesen Behauptungen auch liegen mag, so kann man sich durch dieselben doch nicht zu den Uebertreibungen bestimmen lassen, das entgegengesetzte Verfahren nach Begriffen für ganz falsch zu erklären und jenes für das einzig naturgemäße zu halten. Es hat jeder Gang seine eigenthümlichen Vorzüge, und es kommt lediglich auf den Geist des Lehrers an, welche er bei der Ausübung geltend zu machen oder hervorzuheben weiß, ja, es gilt auch hier, was der Apostel sagt: „Der Buchstabe tödtet, aber der Geist macht lebendig." Die Wahrheit liegt also auch hier in der Mitte.

Welchen Lehrgang man auch bei dem Anschauungsunterrichte zum Grunde legen möge, so dürften doch die Rathschläge, welche Scholz in der „Methodik des Muttersprachunterrichts" (2s Bdchn. S. 233 ff.) gibt von angehenden Lehrern wohl zu beachten sein.

1) Verschaffe dir vor Allem eine Uebersicht von dem ganzen Lehrgange, indem du das Inhaltsverzeichniß desselben mit Aufmerksamkeit durchgehst und die einzelnen Glieder desselben vergleichst. In Ermangelung eines solchen Inhaltsverzeichnisses mußt du dir selbst eines anfertigen, was für dich eine sehr nützliche Beschäftigung sein wird.

2) Lies mit der größten Aufmerksamkeit die Vorrede oder Einleitung der Schrift, damit du mit dem Standpunkte, von dem aus dein Führer arbeitete, und mit den Grundsätzen, die ihn bei seiner Anweisung leiteten, recht vertraut werdest, und prüfe dann, in wie weit deine Ansichten, wofern du welche hast, mit den seinigen übereinstimmen. — In der That eine überaus wichtige Regel. Wie inhaltreich sind z. B. die Vorbemerkungen, welche Diesterweg seinem „Unterrichte in der Kleinkinderschule" ꝛc. voranstellt!

3) Gehe sodann den Inhalt des Lehrganges Seite vor Seite nachdenkend durch; achte auf die Gedankenfolge deines Führers, erwäge den dargebotenen Uebungsstoff, merke dir die unterrichtlichen Winke oder Ausführungen und überlege genau, was du von dem Dar-

gebotenen für deine Schüler gebrauchen kannst oder welche Ergänzungen du zu machen hast.

4) Hast du Stoff und Form sorgfältig aufgefaßt, so suche denselben mit deinem Geiste zu verarbeiten. Das von deinem Führer Dargebotene und Aufgenommene betrachte als den Samen, den du dem Acker deines Geistes zu übergeben hast, damit derselbe eine neue Frucht erzeuge, d. h., die Selbstthätigkeit deines Geistes muß dir einen neuen Lehrgang schaffen, in dessen Ausführung nur du allein Meister bist, d. h., er muß eigenthümlich sein. Nur hüte dich vor der Versuchung, sogleich damit als Schriftsteller vor dem pädagogischen Publikum hervortreten zu wollen. — Du sollst dich also an keine gedruckte Anleitung sklavisch binden, wie der Leiermann an das Tonstück, das einmal auf der Leierwalze steht, sondern darin nur eine Anregung deines eignen Geistes finden, die gegebene Anleitung selbstthätig zu verarbeiten, gleichsam ein Thema, zu dem du die Variationen zu machen hast. (S. Handels Seelenlehre ꝛc. S. 208.)

5) Lege ein Tagebuch an, trage in dasselbe vor der Schule ein, was du im Anschauungsunterrichte jedes Mal vorzunehmen gedenkst, gehe für dich die Form durch, in welcher dies geschehen soll, und bemerke in demselben die Erfahrungen, die du bei deinem Unterrichtsverfahren gemacht hast.

6) Bist du mit einem Lehrgange gehörig vertraut und durch dein Nachdenken zu einem selbstständigen Verfahren gelangt, so magst du dich immerhin einem andern Führer anvertrauen und mit demselben eben so zu Werke gehen, wie dir in den vorhergehenden fünf Punkten gerathen worden ist. Es wird dich dies vor Einseitigkeiten bewahren und deinen Geist tüchtigen. Du wirst bald durch Erfahrung wahrnehmen, welcher Gang dir und deinen Kindern am besten zusagt.

Ueber den Lehrton und die Lehrform dieses Unterrichts ist zwar dieses und jenes in dem Vorhergehenden schon gesagt worden, indeß wollen wir das Ganze in wenig Worten noch einmal zusammenfügen.

„Einen andern angemessenen Lehrton für die Elementarklasse gibt es nicht, als den Ton der Liebe, der Freundlichkeit, der Herzlichkeit. Damit muß sich eine rege Lebhaftigkeit verbinden, welche nicht nur die von Zeit zu Zeit sinkende oder abschweifende Aufmerksamkeit wieder weckt und zurückführt, sondern sich überhaupt der kindlichen Lebhaftigkeit bemeistert, damit diese nicht zum Schaden eines geordneten Unterrichts die Oberhand gewinne." (Denzel.) Es versteht sich von selbst, daß die Lebhaftigkeit nie in Lustigkeit ausarten dürfe. Leider! gibt es Lehrer, welche selbst eine kindische Freude haben, wenn sie die Kinder lachend machen können.

„In der Anschauungslehre ist die Hauptlehrform das einfache Gespräch. Der Lehrer fragt und läßt so die Kinder finden, was sie selbst zu finden vermögen; das Uebrige muß er geben, vorzeigen, vorsprechen, kurz, auf irgend eine Art zur Anschauung bringen. Nur ist hierbei unerläßlich, daß sich das Kind vollständig darüber ausspreche." (Dasselbe fordert mit Recht auch Diesterweg, der übrigens auch auf die große Wichtigkeit einer sehr scharfen Betonung in den Fragen und Antworten aufmerksam macht. Er will jede Frage an alle Schüler gerichtet wissen; wer die Antwort weiß, hebt schnell den Zeigefinger der rechten Hand in die Höhe, dann gibt der Lehrer Dem, der die Antwort sagen soll, einen Wink.) „Zur Uebung dient das taktmäßige Nachsprechen, theils im Chor, theils einzeln. Für die freie Uebung, aus der ersehen werden muß, ob die Schüler die Sache nun richtig inne haben, dient abermals nur das Abfragen. Die akroamatische Lehrform wird nur bei den Erzählungen angewendet; hierauf wird nacherzählt, und das Resultat der Erzählung abgefragt."

Ansehen — der Lehrer bei der Jugend — Autorität. Das Wort „Ansehen" ist zwar durch Zusammensetzung aus ansehen = anschauen (intueri) entstanden, dennoch hat der Sprachgebrauch jenem eine andere Bedeutung zugewiesen, nämlich die einer rücksichtvollen Achtung gegen Andere, welche Achtung ihren Grund bald in äußeren Verhältnissen, bald im persönlichen Werthe Anderer haben kann. Eben daher kommt es, daß man auch die Autorität oder Auctorität einer Person darunter versteht. Dieses Wort (lat. von augere, wachsen lassen, hervorbringen, vermehren — daher Auctor, der Urheber, Verfasser, Stifter, und auctoritas, die Würde oder das Ansehen eines solchen,) nehmen wir hier gleichbedeutend mit dem Worte „Ansehen," und indem wir vom Ansehen des Lehrers bei der Jugend sprechen, meinen wir die sonst und anderweit sogenannte Autorität. Diese Autorität, welche jeder Lehrer, wenn er nützlich wirken soll und will, haben muß, besteht, bürgerlich betrachtet, in dem Rechte, den Kindern zu gebieten und über ihre, die Schule und den erziehenden Unterricht betreffenden Angelegenheiten zu verfügen, auch erzwingt sie Gehorsam durch die in den Gesetzen verordneten Strafen. Moralisch aber gründet sich die Autorität bei dem Lehrer auf gewisse Vorzüge des Geistes und Herzens und auf das ganze Betragen und Benehmen dem Schüler gegenüber. Die bürgerliche Autorität erhält der Schulmann schon durch sein Amt und durch die Unterstützung seiner Vorgesetzten, die moralische hingegen kann er nie erhalten, wenn er nicht mit Geistesgaben und Kenntnissen ausgerüstet ist, wenn er nicht durch Berufstreue und ein anständiges, würdevolles und streng sittliches Betragen seinen Schülern oder Zöglingen in jeder Hinsicht als Vorbild und Muster erscheint.

Schon aus dem bisher Gesagten geht hervor, daß der Lehrer das ihm nöthige Ansehen oder die erforderliche Autorität theils sich selbst geben, theils durch die Eltern, theils durch die Schulbehörde oder die Vorgesetzten der Schule erhalten kann und muß.

Von Seiten der Eltern ist mit höchster Vorsicht und Gewissenhaftigkeit darauf zu sehen, daß der Lehrer, der ihren Kindern erziehenden Unterricht gibt, auch im Ansehen bleibe oder seine Autorität behalte, um desto nützlicher und freier wirken zu können. Daher haben die Eltern dem Lehrer und Erzieher vor Allem freie Gewalt über ihre Kinder oder Pflegbefohlnen zu verstatten.

„Ehedem," sagt der wackre Dahlmann, übergaben die Eltern den Lehrern die volle Gewalt während der Dauer der Schulstunden; manche Leidenschaft konnte da vorfallen, allein der Sinn war richtig und dem nöthigen Ansehen der Lehrer angemessen." So spricht ganz richtig der wackre Dahlmann in der mit politischem Geiste auch manche Pädagogika erfassenden Schrift: „Die Politik auf den Grund und das

Maaß der bereits gegebenen Zustände zurückgeführt." In unsern Tagen, wo die Staaten in ihren Häuptern das Schulwesen zur Sache ihrer Sorge und Aufsicht gemacht haben, wollen die Eltern oft einsprechen und insbesondere über den Lehrer gebieten können, wenn er, ihrer Meinung nach, den Kindern nicht recht thut. „Ich kann mit meinem Kinde machen, was ich will!" spricht daher nicht selten der Vater zu dem Lehrer seines Kindes, wenn dasselbe von jenem nicht nach seinem Sinne behandelt worden ist, oder wenn er darin eine wesentliche Abänderung verlangt oder wohl gar dasselbe seiner weitern Erziehung und Unterweisung zu entnehmen droht. Wohl verdiente daher in unsrer Zeit die Frage aufgeworfen zu werden, welche in der Schrift: „Zehn Jahre aus meinem Schulleben" ꝛc. ganz zweckmäßig beantwortet wird: „Dürfen Eltern mit ihren Kindern machen, was sie wollen?" Diese Abhandlung, welche nicht blos von Lehrern, sondern auch von Eltern und Schulbehörden gelesen und beherzigt zu werden verdient, ist einzeln als Nachdruck zu Danzig im J. 1838 in der Homann'schen Buchh. erschienen. (S. Allgem. Schulz. 1838. Nr. 133.) Der Gegenstand derselben bezieht sich freilich zunächst auf die elterliche Gewalt, welche der Schule oder dem die Schule organisirenden und beaufsichtigenden Staate Einreden machet und gegen beide ihren Willen durchzusetzen beabsichtigt. Allein eben auf diesem Wege verletzen Eltern nicht selten das Ansehen des Lehrers, indem sie nicht nur vor ihren Kindern, sondern auch vor andern Personen das verhandeln, was ihnen an der Schule und ihren Lehrern mißfällt und dem sie entgegenarbeiten wollen, ja, sie treten oft mit ihren Einreden oder eigenwilligen Widersprüchen vor das Angesicht des Lehrers und wohl gar einer ganzen Schulklasse, um so recht augenscheinlich die Würde desselben zu untergraben. Und wie ungeberdig und respektwidrig verhalten sich nicht oft sogenannte vornehme und gebildet sein wollende Eltern gegen den armen Hauslehrer, den sie in einem einzigen Augenblicke bei seinen Zöglingen in Wort und That um alles Ansehen bringen! Und doch ist es ihre Schuldigkeit, sein Ansehen zu gründen und über die Erhaltung desselben zu wachen, damit er in ihrem Hause und unter ihrem Beistande um so nützlicher wirken könne.

Am auffallendsten wird das Ansehen des Lehrers und Erziehers durch den verachtenden Stolz verletzt, mit welchem man auf ihn herabsieht, hiernächst durch lauten Tadel und herabsetzende Urtheile in Gegenwart fremder Personen. Ueber diese beiden Punkte verdient nachgelesen zu werden, was der so richtig und aus der Schule der Erfahrung sprechende Niemeyer in seinen „Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts" ꝛc. 3r Thl. §. 11 u. 12 spricht. Man möchte diese seine Aeußerungen allen Eltern, welche Lehrer und Erziehungsgehilfen halten und brauchen, als eine Instruction des Verhaltens mittheilen. Je edler der mit einem schweren Geschäfte belegte Lehrer behandelt und je mehr er von Seiten der Eltern unterstützt und geehrt wird, desto leichter und angenehmer wird ihm sein Beruf werden. Ein Hauptmoment der Erziehung ist ja bekanntlich das mustergebende Beispiel der Eltern. Dies muß auch hier in Anwendung kommen. Die Eltern müssen auch in der Achtung, die sie dem Lehrer beweisen, oder in dem Schutze, den sie seiner Autorität gegen die Kinder geben, mit ihrem Beispiele vorleuchten.

Nicht weniger aber auch sind Schulvorsteher, Schulbehörden, Schulcollegien oder wie sie immer genannt werden, die Personen, welche Aufsicht führen über die Schule und ihre Lehrer, heilig verpflichtet, das erforderliche Ansehen des Lehrers immer im Auge zu haben und zu sorgen, daß es keinen Schaden nehme, weil sonst der Schade auch die Schule selbst trifft.

Hiermit wird freilich eine Pflicht ausgesprochen, der nicht alle Schulbehörden genau nachkommen. Sie betrachten ihre Oberaufsicht als eine Gewalt, die sie über den Lehrer behaupten können, so daß man oft von ihnen sagen muß, wie jenes alte Weib im Plautus spricht: „stat pro ratione voluntas."

Nie darf der Schüler gegen den Lehrer in Schutz genommen werden, wenn die Eltern, diesen anklagend, vor die Schulbehörde treten. Man nehme nur einige Male den Schüler unter seinen Schutz, wenn der Lehrer etwa ihm, vielleicht nur nach seinen oder der Eltern Gedanken Unrecht gethan hat, und nicht nur das Ansehen des Lehrers, sondern auch der Schuldisciplin wird sinken. Nie darf der Lehrer in den Augen der Schüler Unrecht behalten; das haben Dahlmann und viele andre einsichtsvolle und treffliche Pädagogiker und Schulmänner behauptet, und mit Recht. Denn leider! ist namentlich die Jugend unsrer Zeit so leichtsinnig und vorwitzig, daß sie sich freut, wenn es ihr gelingt, einmal gegen den Lehrer das Feld zu behalten. Daraus entstehen aber traurige Folgen. Ein starke Gewalt muß in den Händen des Lehrers ruhen und diese dürfen selbst Schulvorsteher nicht brechen, wo es das vernünftige, wahre Ansehen des Lehrer gilt, der nach Gesetz und richtigen Grundsätzen handelt. Am allerwenigsten darf die Schulbehörde zulassen, daß sogar Proceßformen auf Schulangelegenheiten angewendet werden. Schreiber dieses kennt einen Ort, wo dies mehrmals vorgekommen ist. Die Schulcommission unterstützte die Eltern bei der Klage gegen den Lehrer nicht so, wie diese es begehrten; daher gingen sie vor das Stadtgericht und die streitige Schulsache wurde förmlich vor diesem abgethan, so daß selbst der arme Lehrer noch einen Theil der Kosten tragen mußte. Was that jetzt die Schulbehörde? — Nichts, wie sie auch schon vorher so viel als „nichts" gethan hatte. Das ist aber ganz unrecht und unwürdig gehandelt, denn indem die Schulbehörde das Ansehen ihrer Lehrer fallen läßt, so fällt eben damit auch ihr eigenes.

Das Rechtsprincip muß in Schul- und Erziehungs-Angelegenheiten dem Erziehungsprincipe nachstehen, so streng auch der Erzieher selbst dem Rechte huldigen soll. „Kein Lehrer werde compromittirt!" Das ist ein Hauptgrundsatz in der Schulpolitik, und dieser muß gehandhabt werden, wenn es auch wirklich bisweilen auf Unkosten der strengen Formen des Rechts geschehen sollte. Ein Vater fehlt bei der Erziehung und resp. Züchtigung seines Kindes und der Lehrer als Mensch kann auch fehlen oder sich vergreifen in den Mitteln zur Bestrafung und Erziehung des Zöglings. Uebrigens steht ja der Lehrer unter steter Aufsicht, so daß er wohl nicht so leicht sich vergessen wird, als manche Eltern glauben und vorgeben. Daher muß die ihm beigemessene und oft ganz gegen die reine Wahrheit sprechende Schuld

immer so dargelegt und entschieden werden, daß es nie das Ansehen gewinnt, der Schüler sei Sieger über seinen Lehrer geworden. Es ist auch hier anwendbar, was der ehrw. Veteran H. Stephani spricht: „Kinder bleiben ein heiliges Familiengut, aber unter der Aufsicht und Garantie des Staates."

Wie es überhaupt das Geschäft Aller sein soll, zur Erziehung des jungen, heranwachsenden Geschlechtes mitzuwirken, so müssen insbesondere Behörden, Eltern und Lehrer dabei einander traulich die Hand bieten und in schöner und lebendiger Zusammenstimmung für die zweckmäßige Erziehung der Jugend und Bildung zur Humanität wirksam sein. Ja, Haus, Staat und Schule müssen zur Erziehung und Bildung der Jugend in einem engen Verbande stehen.

Aber auch der Lehrer und Erzieher insonderheit, hat mit aller Vorsicht und Klugheit dafür zu sorgen, daß er das ihm unentbehrliche Ansehen oder die ihm nöthige Autorität erhalte, behaupte, steigre. Und nur die moralische Autorität ist es, wie schon gesagt, vorzugsweise, welche ihm am Herzen liegt und welche bekanntlich Alles wirkt, nur die Autorität, welche auf Liebe, Vertrauen und wahre Hochachtung (s. den Artikel: Achtung) sich gründet.

Um sich diese zu erwerben, dazu schlage er folgende Wege ein:

Er gehe wie ein Vater mit den Kindern um, er beweise ihnen daher, daß er Alles, was er in seinem Amte thut, also auch die Strenge oder vielmehr den Ernst, mit dem er verfährt, zu ihrem Besten anwendet. Daher vermeide er, ihnen zu schmeicheln oder zur Unzeit nachsichtig zu sein oder wohl gar zu ihren Fehltritten und Verirrungen zu schweigen. — Die Achtung erwirbt sich der Lehrer nicht durch eine finstre gravitätische Miene, nicht durch eine steife Pedanterie, nicht durch ein unausgesetztes Drohen, Poltern, Strafen, nicht durch Scepter und Marter-Werkzeuge, sondern dadurch, daß er in seinen Sitten untadelig, in seinem Verhalten ernst und milde, in seinem Urtheil unbefangen und wahrheitliebend, in seinem Strafgericht unparteiisch und männlich ist, und sich nirgends Blößen gibt, ja, und das selbst ausübt, was er von den Schülern fordert. Daher lasse er auch sich gesagt sein, was der Apostel Paulus im 1sten Bd. an die Kor. und daselbst im 9. Kap. V. 27 von sich spricht: Ich betäube meinen Leib und zähme ihn, daß ich nicht den Andern predige und selbst verwerflich werde. Man traut insgemein dem jungen Verstande zu wenig zu, aber das kluge Kind übersieht und verzeiht die Fehler nicht, die der Mann als Menschen- und Weltkenner übersieht und willig verzeiht. Der Lehrer führt ja die Jugend selbst zum Denken und Beurtheilen an, und man kann es glauben, daß diese die hierin erlangte Fertigkeit am liebsten auf den Mann anwendet, der sie führt und der ihr so viel Moral vorpredigt. — Auch merken die Kinder bald, ob sie etwas bei dem Lehrer lernen oder nicht und ob das, was er ihnen sagt, vernünftig und auf ihr Bestes gerichtet sei; sie nehmen es bald wahr, ob er seine Pflicht aus freiem Antriebe thut, nicht als ein Miethling, und ob es ihm ernstlich darum zu thun sei, den Zweck seines Amtes, nämlich der Kinder geistige Bildung und Veredelung des Herzens, zu erreichen, daher sind sie selbst geneigt, auch ein zuweilen murrisches, ungleiches, ungeduldiges Wesen ihm zu Gute zu halten und diese und jene unfreundliche Begegnung zu ertragen; denn sein redlicher, gutmeinender, stets wohlwollender Sinn schimmert überall durch und wird leicht auch dem Auge des Kindes erkennbar.

Es gilt hier überhaupt, was Beneke im ersten Bande seiner „Erziehungs- und Unterrichtslehre" S. 407 spricht:

„Die Hauptsache ist, daß der Erzieher selbst lebendig sittlich sei, daß er seine innerlich lebendige sittliche Gesinnung auch lebendig äußere, und daß diese Aeußerung anhaltend sich dem Kinde darstelle. Ohne die Erfüllung dieser Bedingungen, besonders der ersten, möchte eine Erziehung zu lebendiger Sittlichkeit ein Problem sein, dessen Lösung als unmöglich betrachtet werden müßte. Aeußert sich der Erzieher über die moralischen Verhältnisse gleichgültig oder ohne innerliche Wärme, nur weil er es für nöthig findet, oder weil es ihm von Andern angerathen oder geheißen ist, so wird diese Aeußerung auch bei dem Kinde nur an der Oberfläche seiner Seele hingleiten, ohne dieselbe zu ergreifen und nach sich zu formen. Jede Komödie, welche der Erzieher in dieser Hinsicht mit dem Kinde spielen will, wird nicht lange vorhalten; das Kind wird ihm nur zu bald hinter die Coulissen gucken, und so die Sache nur schlimmer werden. Dagegen, wo das Kind noch unverdorben ist, gewiß auch tief in das Herz dringen wird, was tief aus dem Herzen kommt."

„Wer sich so Liebe und Achtung in seinen Lehrerverhältnissen erwirbt, der hat ein Ansehen bei der Jugend, das glanzvoller ist als ein fürstlicher Orden oder eine metallne Denkmünze, der steht in einer Autorität, wie sie ihm kein Vorgesetzter, keine Schulbehörde, keine bürgerliche Stellung zu ertheilen vermag, und wer sie nicht auf solche Weise zu erlangen versteht, den kann kein Gesetzgeber in Ansehen und Autorität bringen, er ist unwiderruflich zum Erzieher und Lehrer unfähig.

Hiernächst hat der Lehrer und Erzieher, um sich im Ansehen zu erhalten, darauf zu achten, daß er seine Schüler nach den bei ihnen verschiedenen Charakteren behandle.

Was bei einem ruhigen, verständigen, liebevollen Kinde anwendbar ist, das führt bei einem heftigen, leichtsinnigen, kalten nicht zum Zweck. Das erstere wird durch ein Paar Worte, eine kurze Ueberlegung, einen Wink gebessert, und es hart anzureden, ihm zu drohen oder es gar zu strafen, wäre nicht blos überflüssig, sondern ungerechte Härte, oft gar verderblich. Bei einem hartnäckigen Kinde helfen die sanften Mittel nicht; da sind kältere Worte, festere Reden, ernste und strenge Haltung nöthig. Ein auffahrendes und hitziges Kind erfordert eine sanfte, aber unerschütterliche Festigkeit, gemischt in ruhigen Augenblicken mit liebreichen Reden, um die Ueberzeugung vom Unrecht hervorzurufen und das unlenksame Gemüth zu zähmen. Auch die Verschiedenheit der bisherigen Erziehung gibt einen Maßstab, sowie endlich die Verschiedenheit des Alters. In der Elementarschule hat folglich der Lehrer zur Behauptung und Beförderung seines Ansehns andere Wege einzuschlagen, als im Seminar oder in einer andern höheren Anstalt.

Eine weitere Regel zur Beförderung seines Ansehens dürfte für den Lehrer und Erzieher die sein: „er scherze wenig und nur sehr zart mit seinem Zöglinge

und verspotte ihn nie." Hiermit soll den Lehrern an höheren Erziehungsanstalten nicht die sogenannte Sokratische Ironie (Kampe verdeutscht: Schalksernst) verboten werden, vielmehr sie wird da gerade ihre rechte Stelle finden und den Lehrer von einer vortheilhaften und Achtung verleihenden Seite zeigen. Worin diese Ironie bestand, das wird zu einer andern Zeit ausführlich verhandelt werden. Hier nur so viel. — Der hohe und gewandte Geist des griechischen Sokrates richtete sich bei seiner sokratischen Fragweise stets nach der eigenthümlichen und besondern Beschaffenheit seiner Zuhörer. Waren diese vom Dünkel auf ihre vermeintliche Weisheit aufgeblasen, so hüllte er sich in seine Ironie ein. Diese bestand aber in der Kunst, eingebildete Menschen durch vorgelegte Fragen, bei denen Sokrates den Schein des Verfänglichen zu verbergen wußte, ihrer Unwissenheit zu überführen, und ihnen durch ihre widersprechenden Antworten selbst zu zeigen, daß sie aller wahren und deutlichen Erkenntniß ermangelten, und daher des Unterrichts sehr bedürftig wären. Oft beabsichtigte Sokrates, wenn er sich mit solchen vermeintlich weisen Thoren in ein Gespräch einließ, schlechterdings nichts weiter, als sie ihres blendenden Scheines zu entkleiden, und in ihrer Nacktheit darzustellen. Diese sokratische Ironie thut oft auch bei unsern erwachsenen Zöglingen Noth, aber freilich nicht jeder Lehrer vermag diese sokratische Kunst zu beweisen und von den meisten muß man ihrer geringen sokratischen Fähigkeit halber sagen: Hic Socrates non obstetrix; denn gleichsam wie eine geistige Hebamme verfuhr Sokrates mit Jünglingen, deren Kräfte er aufregen und deren Dünkel er beschämen wollte; daher nannte er sich selbst scherzhaft eine Hebamme.

Hiermit hängt die Regel zusammen, daß der Lehrer bisweilen versteckt seine Autorität geltend machen muß, indem er, wie Sokrates, durch Erzählungen auf den Entschluß seines Zöglings wirkt; wozu freilich viel Scharfsinn und Kunst gehört, damit die Absicht nicht bemerkt werde.

Auch ist zur Erhaltung seines Ansehens dem Lehrer und Erzieher zu rathen, daß er bisweilen ganz Kind werde und sich zu den Kindern herablasse, so daß sich das Kind ganz an ihn anzuschließen geneigt werde. Dies ist besonders nöthig, wenn er viele zu regieren hat, die sehr leicht sich unter einander enger verbinden und minder lenksam werden, selbst wenn auch nicht gerade ein böser Geist sie beseelt. Daher muß der Erzieher sich ihnen selbst näher stellen, und so desto leichter auf sie einwirken.

Freilich wird auch eine geistige Superiorität oder Ueberlegenheit erfordert, um sich bei der Jugend Ansehen zu verschaffen und im Ansehen zu erhalten. Der Schüler muß bei seinem Lehrer ein Uebergewicht geistiger Kräfte, eine hohe Gewalt des Geistes entdecken und einen reichen Schatz von Einsichten und Kenntnissen, dazu eine freie Gewandtheit, Geistesgegenwart und Fähigkeit im Mittheilen, im Entwickeln und Erläutern. Dennoch weiß mancher Lehrer auch mit wenigen Kenntnissen in seiner Schule Haus zu halten und leistet dadurch oft mehr als der Hochbegabte und Reichgelehrte. Wem diese Kunst und Lehrgabe verliehen ist, dem kann man nur Glück wünschen zu seinem Geschäfte und dessen Schule wird ein fröhlicher Garten werden.

Noch gehört zum Ansehen des Lehrers eine gewisse körperliche Persönlichkeit, eine edle, Ehrerbietung einflößende Gestalt, verbunden mit dem Ausdruck des Wohlwollens, eine würdevolle Haltung, ein freies und sicheres Auge, Herrschaft der Seele über Mienen und Gebehrden, Leichtigkeit und Anstand in der Bewegung aller Gliedmaßen, aufrechter Gang ohne affectirte Feierlichkeit. — Dies Alles sind wünschenswerthe Eigenschaften. Insofern das Gegentheil davon, oder gänzlicher Mangel auf Charakterschwächen schließen läßt, leidet das Ansehen immer etwas. Aber noch ungleich wichtiger ist es, daß sich der Erzieher nie in seinem Betragen bis zur Plumpheit der Sitten vergesse, und wie er in seinem Ausdruck nie in's Gemeine, Rohe oder gar Pöbelhafte fallen soll, eben so wenig durch seine Person Ekel und Widerwillen erwecke, und auch insofern Alles sei, wozu er die ihm Anvertrauten erziehen will. Körperliche Fehler werden leider! leicht der Gegenstand des Spottes ungebildeter Menschen, und die Jugend ist noch ungebildet. Indeß Uebelegenheit des Geistes und väterliche Herzensgüte kann sie leicht in Vergessenheit bringen. Da gleichwohl auffallende Gebrechen manche eben so nachtheilige als unausbleibliche Inconvenienzen mit sich führen, so mögen allzu mißgestaltete Personen wohl überlegen, ob sie es wagen wollen, sich dem Geschäfte eines Schulmannes zu widmen. Mit Recht nehmen daher gute Schullehrer-Seminarien defigurirte Personen nicht in ihren Kreis auf, um sie zu Lehrern zu bilden. Ihr geistiges Wesen hat zwar oft ein großes Uebergewicht, aber dasselbe vermag doch nicht Alles zu überwinden, was ihrem körperlichen entgegen steht.

Es ließen sich hier eine Menge einzelner Abhandlungen aufführen, welche den eben verhandelten Gegenstand ganz oder theilweise vornehmen: allein vor andern verdient Niemeyer angezogen zu werden. Dieser hat im 3ten Thle. seiner „Grundsätze der Erz. und des Unterr." ꝛc. vom 49. §. an viel Wahres und Treffendes über das Ansehen bei der Jugend und über die Mittel, es zu gewinnen und zu bewahren, gesprochen. 25.

Anstalten der Erziehung und des Unterrichts. — S. Schulen.

Anständigkeit des Lehrers. — S. Wohlanständigkeit.

Ansteckung (geistige). Ueber diesen Begriff, auf welchen andere Artikel vielfach unter andern Benennungen zurückkommen werden, müssen wir deshalb hier Etwas im Allgemeinen sagen, weil derselbe in der Erziehung von einer Wichtigkeit ist, die man noch lange nicht genug anerkannt hat, und weil jene Artikel erst durch diesen ihr hinlängliches Licht empfangen. Zwar weiß man längst schon, daß es ebenso eine Ansteckung der Geister gibt, wie eine Ansteckung der Körper (in Krankheiten); denn wie wäre es sonst möglich, daß gewisse Denkarten und Handlungsweisen in gewissen Zeitperioden sich unter so vielen Menschen verbreiten könnten? Der Aberglaube, der Mystizismus, der Unglaube, die Kriecherei, die Empörungssucht ꝛc. dürfen nur einigermaßen Mode werden, und es werden sofort ganze Schaaren in diese Richtung hineingezogen, auch wo keine absichtliche Verführung Statt gefunden hat. Das Beispiel, das gute wie das böse, besitzt

eine ansteckende Kraft, die bei aller Stille doch so mächtig waltet, daß oft die stärksten absichtlichen und geflissentlichen Gegenwirkungen nichts dawider auszurichten im Stande sind. Allein die Macht der Ansteckung (der geistigen nämlich, denn die körperliche geht uns hier nichts an) erstreckt sich noch viel weiter; durch sie erklären sich Erscheinungen auf dem Gebiete der Pädagogik, welche man zeither nicht zu enträthseln vermochte, und daher ohne Weiteres unter die Rubrik des Angebornen setzte, d. h. auf alle Erklärung derselben verzichtete. Wer Kinder beobachtet hat, weiß, daß sie leicht eine Richtung des Gemüthes annehmen, die Niemand bezweckte und die doch auch nicht von selbst entstehen kann, weil auch im Gebiete des Geistigen keine Wirkung ohne Ursache erfolgt. Wollte man sich hier auf die sogenannte Freiheit des Geistes berufen, so würde man sich nur in neue Schwierigkeiten verwickeln; denn warum schlägt der Geist gerade diese Richtung und nicht eine andere ein; warum wählt er vorsätzlich das Falsche und bereitet sich selbst Unheil? Wäre der menschliche Geist so frei, wie man häufig noch annimmt, so daß er ohne alle bestimmende Gründe, rein von vorn eine Thätigkeit anfangen könnte, also abgerissen von Allem, was bereits in ihm entwickelt ist, so wäre ja nichts thörichter, als ihn erziehen zu wollen. Was nützt denn eine absichtliche Richtung des Gemüths, wie sie die Erziehung gibt, wenn das Handeln von dieser Richtung unabhängig ist, wenn die Thätigkeiten aus dem Absoluten, wie man es nennt, kommen, und der Wille keine Herrschaft innerer Gründe anerkennt? Dann ist es ja nur ein glücklicher Zufall, wenn das Anerzogene das Handeln bestimmt; der Zufall kann auch das Gegentheil bewirken, indem die freien Kräfte das durch die Erziehung Gewonnene überspringen und blindlings aus sich selbst thätig werden. Nein, der Begriff der absoluten menschl. Freiheit ist ein Unding, nur Gott ist absolut frei, und in der menschlichen Freiheit waltet eben so der ursächliche Zusammenhang, wie in allem Erschaffenen (s. Freiheit). Womit hängen nun aber diejenigen Entwickelungen bei kleinen Kindern, die wie von ungefähr zu erfolgen scheinen, zusammen? Was ist die unsichtbare Ursache dazu?

Man merke: Alles, was in der menschlichen Seele entsteht, ist ein Produkt aus 2 Factoren: aus dem Angebornen und den äußern Eindrücken (Reizen). Die letztern lassen sich wieder in 2 Klassen zerlegen: in solche, die ein willkürliches Thun oder Geschehen in der Seele veranlassen, und in solche, die ein unwillkürliches Thun oder Geschehen bewirken. Beiderlei Eindrücke können mehr oder weniger bewußt wirkende sein, mehr oder weniger, wie man sagt, zum Bewußtsein kommen (s. Bewußtsein). So sind es z. B. Eindrücke, die ein willkürliches Thun veranlassen, wenn man sich durch die Worte, Schriftzeichen, Geberden ꝛc. eines Andern bestimmen läßt, Das oder Jenes zu thun, zu sagen, zu unterlassen ꝛc.; unwillkürlich wirkende Eindrücke dagegen sind es, wenn man gähnt, weil man einen Andern gähnen gesehen hat, wenn man weinen muß, weil ein Anderer in Thränen ausbricht, wenn man sich des Lachens nicht enthalten kann, weil Andere laut auflachen, wenn man sich zum Zorne gestimmt fühlt, wo man Andere zürnen sieht über eine Sache, die uns doch eigentlich gar nichts angeht ꝛc. Die Seele wird hier von der Seele des Andern aus in eine ähnliche Gleichstimmung, Gleicherregtheit, Mitleidenheit (Mitaffizirtheit) versetzt, wie sie nicht selten zwischen den einzelnen Theilen des menschlichen Leibes, z. B. zwischen Magen und Kopf vorkommt, wenn uns der verdorbene Magen Kopfschmerzen verursacht. Die Mediciner nennen solche Fortwirkung im Körper Sympathie, zu deutsch: Mitleidenheit, verstehn also darunter eine Uebertragung der Stimmung eines Theiles auf einen andern, und so hat es seinen guten Grund, wenn Beneke auch die geistige Gleichstimmung, die Gleicherregtheit der Gemüther eine sympathetische Uebertragung nennt, denn beide Erscheinungen sind einander ganz ähnlich. Wollen wir uns rein deutsch ausdrücken, so besitzen wir kein besseres Wort, als das Wort: Ansteckung, und so erhellet, daß wir unter geistiger Ansteckung die Gleichstimmung zu verstehen haben, die durch Eindrücke von der Seele Anderer aus auf uns übergeht, mag sie nun halb willkürliche oder ganz unwillkürliche Aeußerungen des so Empfangenen bei uns zur Folge haben. Wo die Ansteckung als eine mehr willkürliche Fortwirkung bei dem Angesteckten hervortritt, heißt sie gewöhnlich Nachahmung (die, wohl zu merken! nie aus dem sogenannten Nachahmungstriebe kommt, denn einen solchen als von den übrigen Trieben verschiedenen Trieb gibt es im Menschen nicht — siehe Nachahmungstrieb); wo sie als eine ganz unwillkürliche erscheint, wie beim Gähnen, beim Mitweinen ꝛc., muß sie Ansteckung im engern und eigentlichen Sinne genannt werden, in beiden Fällen ist sie jedoch das Gegentheil derjenigen Seelenthätigkeiten, die ihren Grund rein in uns selbst, in der Selbstbestimmung der Seele haben, folglich durch keinerlei Uebertragung von Andern aus bewirkt sind, wenn auch die äußeren Anregungen in sofern auch hierbei betheiligt erscheinen, als sie das Innere aus dem Unbewußtsein zum Bewußtsein erheben.

Demnach umfaßt also die geistige Ansteckung die mehr oder weniger geheimen Einflüsse Anderer auf uns, welche die Seele instinktartig beschleichen und eine unfreiwillige Nachbildung des von Andern Vorgebildeten, uns von ihnen Vorgemachten veranlassen; und es fragt sich nun, wie diese Erscheinung zu erklären sei, und wie weit sie in der Seele reiche.

Wir schicken der Beantwortung dieser Fragen einige Vorbemerkungen voraus.

Beobachtet man ein neugebornes Kind, so findet man jederzeit, daß es zwar ein System von Trieben mitbringt, die den äußeren Eindrücken entgegenstreben = zustreben, die aber durchaus noch keine Auswahl derselben treffen können, sondern als blinde Triebe = Instinkte Alles in Empfang nehmen, was auf sie einwirkt. Ist diese Einwirkung eine befriedigende, steigernde, so geben sich diese Triebe derselben hin, sättigen sich daran; ist sie dagegen eine unbefriedigende, eine herabstimmende, so wehren sie sich dagegen und stoßen sie ab, so weit sie dies vermögen. Alles Angeborne ist nämlich Trieb und muß es sein, denn wäre etwas in neugebornen Kindern Nichttrieb = Passivität, so wäre es todt, und woher sollte es denn später das Leben empfangen? Alles Leben ist Streben, d. h. Trieb, und da Alles in einem gesunden Kinde lebt, so ist auch Alles in demselben Trieb, folglich sind die Sehvermögen, die Hörvermögen, die Riech-, Schmeck-, Tast- und Vital-

vermögen, welche zusammen das Angeborene ausmachen (s. Angeboren), zugleich Sehtriebe, Hörtriebe ꝛc. Welche sind aber gleich nach der Geburt die vorherrschenden? Offenbar die niedrigsten, die Vitaltriebe; die Erhaltung und Erhöhung der Lebenskraft ist ja das Erste, was besorgt werden muß, wenn die höhern Triebe zur Thätigkeit und Ausbildung gelangen sollen, denn in der allgemeinen Lebenskraft wurzelt ja alles Uebrige. Der Trieb nach Nahrung und Schlaf ist daher das Einzige, was wir gleich nach der Geburt im Kinde thätig sehen; der Säugling hängt an Nichts in der Außenwelt so sehr, als an seiner Mutter, seiner Amme, und erst später beginnen die Seh- und Hörtriebe ihre Thätigkeit. Aber schon das Auge wehrt sich wenigstens gegen zu starke Lichtreize, indem es sich instinktartig vor denselben verschließt, bis es nach und nach die Lichteindrücke sucht und festhält.

Mit den Vitaltrieben gleichzeitig regen sich die Muskeltriebe, da sie ebenfalls, obschon in einem höheren Sinne, zu den Vitaltrieben gehören. (S. Angeboren und Vitalsinn). Aber auch sie sind noch völlig blind, ohne selbstgewählte Richtung, ohne selbstgewähltes Ziel. Die kleine Hand, der kleine Fuß ꝛc. zittern unbestimmt hin und her; die Stimmmuskeln werden noch widerstandlos von dem Prozesse der allgemeinen Ausgleichung, bald schwächer, bald stärker getroffen; an eine eigentliche Schattirung der Stimme ist noch wenig zu denken. Allmälig ändert sich jedoch dieses Alles. Wir sehen die blinden Triebe mehr und mehr einer innern Herrschaft gehorchen; sie werden nach und nach sehende, bewußte, oder empfangen wenigstens ihre Richtung von andern höher bewußten Trieben aus. So werden die Muskeltriebe in Arm und Hand größtentheils von den Sehvermögen, die Muskeltriebe in den Sprechwerkzeugen von den Gehörvermögen aus dirigirt, wenigstens in etwas späterer Zeit, und so bekommt das Kind seine Hände und Füße, seine Sprechmuskeln ꝛc. nach und nach völlig in seine Gewalt. Was heißt das aber eigentlich? Das Kind bekommt Etwas ihm Angebornes in seine Gewalt — kann nur heißen: Das Höhere in ihm siegt über das Niedere in ihm; denn das Kind ist ja nichts außer und neben dem Angebornen, ist nichts von denjenigen Vermögen Verschiedenes, die bei der Geburt als niedere und höhere zu einem Ganzen (Systeme) verbunden ans Licht der Welt treten. Daß man gewöhnlich die Seele, den Menschen, das Ich ꝛc. als etwas von dem der Seele Angebornen Verschiedenes betrachtet, als etwas außer und neben diesem Bestehendes, ist ein psychologisches Vorurtheil, das große Verwirrung in der Psychologie und Philosophie, namentlich auch in der Pädagogik verursacht hat, und wovon man sich endlich losmachen sollte. Was ist nun aber das siegende, herrschende Höhere? Es sind die Spuren, die in Folge der äußern Eindrücke in den leeren Urvermögen sich ansammeln und sie, unzertrennlich mit ihnen vereint, aus dem Zustande des Unbewußtseins mehr oder weniger in den Zustand des Bewußtseins erheben. So entsteht in jedem Systeme ein Höheres und Niederes für sich; die spurreicheren Vermögen beherrschen die spurärmern, die spurleeren; die so höher ausgebildete Handbewegung z. B. wird zur Gesetzgeberin für die weniger ausgebildete, das spurreichere Sprechmuskelvermögen zum Beherrscher des spurärmeren, u. s. f. Aber auch die Systeme selbst beherrschen einander, vorausgesetzt, daß jedes naturgemäß entwickelt wird, denn bei der Geburt ist diese Herrschaft nur vorbereitet, nicht schon verwirklicht; und wie der Gesichtssinn als der von Natur kräftigste durch seine Ausbildungen alles Uebrige sich gehorsam zu machen vermag, so kann er auch unter die Herrschaft der niedern Systeme gerathen, wenn diese stärker, er schwächer, mit angemessenen Reizen erfüllt werden. Je mehr nun das natürlich Höhere eine höhere Ausbildung empfängt, desto mehr gehorcht ihm das natürlich Niedere, und desto mehr entsteht das, was wir Freiheit des Geistes nennen. Indeß ist auch die Willkür ein Beherrscht-werden des Niederen durch das Höhere, nur daß hier ein weiterer Spielraum gegeben ist, weil dabei von gewissen Mustergebilden abgesehen wird (das Genauere s. m. in dem Artikel Freiheit).

Aus dem Gesagten beantworten sich nun die beiden vorhin aufgeworfenen Fragen sehr leicht. Je weniger die Seele ausgebildet ist, desto weniger können noch dirigirende Gebilde vorhanden sein, desto weniger kann das Bestimmtwerden der Seelenthätigkeiten von innen aus erfolgen, desto mehr macht sich also das allgemeine psychische Gesetz geltend, daß die äußern Eindrücke sich den gleichartigen Spuren in der Seele anschließen und diese zur Wirksamkeit erheben. Daher lacht das kleine Kind unfreiwillig, wenn es Lacheindrücke von seinen Umgebungen empfängt, denn die vom frühern Lächeln in seiner Seele zurückgebliebenen Spuren werden durch die gleichen Eindrücke jetzt reproducirt. Daher weint es sympathetisch, wenn seine Erzieher weinen, spricht die Laute und Wörter unwillkürlich nach, die bereits in zahlreichen Spuren durch seinen Gehörsinn in ihm angelegt wurden, bildet instinktartig die Bewegungen nach, die es hundertmal an Vater und Mutter gesehen hat u. s. f. Auch in den beiden letzteren Fällen macht sich nämlich das überall in der Seele waltende Gesetz geltend, daß von zwei verknüpften Seelenthätigkeiten die andere mit erregt wird, wenn die eine zur Anregung kommt. Verknüpft werden sie aber durch ihr Zugleich- oder Nacheinandersein in der Seele (s. Ausgleichungsprozeß und Associationsgesetze), und Kinder bilden sehr frühzeitig solche parallel laufende Thätigkeiten, z. B. Armbewegungen bei Gesichtseindrücken, Töne bei Gesichts- und Gehöreindrücken ꝛc. erst ganz zufällig, dann aber immer mehr geregelt. Sieht nun das Kind z. B. eine Armbewegung an Andern, so wird mit der reproduzirten Vorstellung seiner eigenen früheren Armbewegung auch das daran hängende zweite Thätigkeitsglied, die Bewegung des Armmuskels selbst, angeregt und so kommt, mit einer kleinen Umbildung der vorhandenen Spur, die unwillkürliche Nachahmung der jetzt vorgemachten Bewegung zu Stande. Eben so verhält es sich mit der Nachahmung des Sprechens, zumal, da zwischen dem Gehörvermögen und Sprechmuskelvermögen ein sehr enger Zusammenhang Statt findet. Ob diese Ansteckung mehr oder weniger willkürlich geschieht, hängt von der Menge der noch unausgebildeten Kraft ab, die den ausgebildeten Kräften sich anschließt; je größer diese Kraftmenge, desto gewollter wird die Thätigkeit hervortreten, je geringer sie ist, je mehr der Reiz die Ver-

mögen überwiegt, desto ungewollter wird das Thun sein, und nur dann tritt die ganze Erscheinung nicht ein, wenn die Seele, was freilich sehr oft Statt findet, anderswie von innen oder von außen schon stärker erregt ist. Daß Kinder also zur Ansteckung vorzüglich disponirt sein müssen, leuchtet ein; aber es gibt wohl auch keinen Erwachsenen, der die Empfänglichkeit dafür ganz verloren hätte, der alle Eindrücke von seinem Innern aus bewachte und beherrschte. Man denke an die schon vorher angeführten Beispiele, die sich leicht vermehren lassen. Namentlich ist die Herrschaft der Mode nur erklärbar aus der Ansteckung, denn sie beherrscht überwiegend leere Seelen — Seelen, welche wenigstens in dem modischen Punkte nichts Inneres als Gegenkraft besitzen. So steckt ferner leicht alle taktmäßige Bewegung an, wie das Marschiren im Tempo, das Tanzen („ich mußte mittanzen, es kam mir in die Beine") ꝛc., ja selbst Krämpfe sind ansteckend, wie der St. Veitstanz, der Tarantismus und ähnliche Erscheinungen, namentlich unter religiösen Schwärmern, beweisen. (Man vergleiche hierüber einen lehrreichen Abschnitt in Beneke's Beiträgen zu einer reinseelenwissenschaftlichen Bearbeitung der Seelenkrankheitkunde, S. 292 ff.)

Was aber in der Erziehung von so außerordentlich wichtigem, ansteckendem Einflusse ist, das sind die Empfindungen, oder alles das, was sich nicht nachthun, sondern eben nur nachempfinden läßt. Dessen ist aber eine außerordentliche Menge und es wird, wenn es einmal in der Seele aufgesammelt ist, zu einer eigenthümlichen Quelle abgeleiteter Thätigkeiten (s. Gefühl und Begehrung). Man denke sich alle Menschen, die auf das Kind absichtlich oder unabsichtlich einwirken, hinweg, lasse aber die ganze übrige, namentlich die leblose Welt mit ihren Eindrücken stehen, was meint man: wird das Kind ein Mensch im höheren und edleren Sinne des Wortes werden? Gewiß nicht; die Erfahrung an Kindern, die man wild in Wäldern gefunden, so wie an ganzen wilden Völkerschaften, welche durch die freundlichste sie umgebende Natur nicht sanftgesittet werden, spricht laut die Unmöglichkeit aus. Das echt Menschliche empfangen wir nur von Menschen, indem wir es schon von Geburt an nachbilden, nachempfinden, ohne es Anfangs zu wissen und zu wollen; aber freilich gilt dies auch von den meisten Mißbildungen; kurz: wir empfangen Beides durch sympathetische Uebertragung, durch Ansteckung. Dahin gehören, um nur die bekannteren Gleichstimmungen zu erwähnen: Freundlichkeit, Sanftheit, Muth, Bescheidenheit, Heiterkeit, wie auf der entgegengesetzten Seite: Rauhheit, Härte, Bitterkeit, Furchtsamkeit, Stolz, Trübsinn. Nur in solchen Kindern, wo das Angeborne von der Uranlage der Aeltern bedeutend verschieden ist, kann sich das Gegentheil dieser Stimmungen allmälig ausbilden, aber gewiß nicht eher, als bis die Selbstbestimmbarkeit der Seele mächtig genug geworden ist. Im Anfange wird jedes Kind in die Erregung hineingezogen, die von seinen Umgebungen beabsichtigt oder unbeabsichtigt ausgeht, und so finden wir die Jugend in den meisten Familien von demselben Geiste beseelt, der in ihren Erziehern herrschend ist. Allerdings ist hierbei nicht zu vergessen, daß neben dem, was sich instinktartig fortpflanzt, auch die geflissentlichen Einwirkungen der Erzieher in Rechnung kommen, daß sie Manches begünstigen, Manches hemmen werden, was die bloße Ansteckung nur begründet hat. Aber eben, weil dem so ist, erklärt sich das frühe Hervortreten gewisser Gemüthserscheinungen hieraus weit vollkommner, als aus der ganz willkürlichen Annahme, daß besondere Fehler und Tugenden angeboren seien. Warum sind sie denn gewöhnlich nicht allen Kindern einer Familie angeboren, da die Eltern, wenn sie sich auch ändern, doch ihre tiefsten Charaktereigenschaften nicht mit jedem später erzeugten Kinde wie Kleider wechseln können? Ist manchem Kinde das Stehlen wie angeboren, so rechne man nur zurück; man wird, wenn die Verhältnisse nicht gänzlich unbekannt sind, unbeabsichtigte und beabsichtigte Eindrücke genug finden, die seine Entstehung in einer spätern Zeit als nothwendig bedingt nachweisen. Das Angeborne ist von den Faktoren, die zu einer That gehören, wie das Stehlen ist, ungefähr so weit entfernt, wie der Apfelkern von dem Baume, der jetzt Blüthen und Aepfel trägt. Der gesäete Kern mußte den Grund zum Baume und seinen Aepfeln allerdings in sich tragen, daß aber neben 100 guten Aepfeln, die der Baum jetzt trägt, auch einige mißrathene sich finden, davon muß die Ursache doch wohl in späteren Einflüssen zu suchen sein. Es geht hier so, wie in vielen Fällen: weil man das allmälig Werdende nicht gewahr geworden ist, setzt man die gewordene Erscheinung an die Quelle zurück, als wäre die Flußmündung da, wo die Quelle ist. Lernen denn die Kinder z. B. das Sprechen schon, bevor unzählige Eindrücke des gehörten Sprechens auf sie voraus gegangen sind? Lernen sie es jemals anders, als es bei den Erziehern lautete, also z. B. ein Kind in Deutschland aus sich selbst französisch, ein Kind in England aus sich selbst deutsch? Könnte man den Geist eines halbjährigen Kindes, das man bloß körperlich erzogen zu haben glaubt, mit dem Geiste eines eben geborenen zusammenhalten, und beide durch ein Vergrößerungsglas betrachten, so würde man finden, daß die Seele des halbjährigen Kindes bereits eine Saat des Guten und Bösen aufkeimend in sich trage, wovon in der eben zum Leben erwachten Seele noch nicht das Mindeste vorhanden ist. Sagt man daher z. B.: dieses Kind hat den Hang zum Lügen, zur Verstellung ꝛc. mit der Muttermilch eingesogen, so kann dies nur heißen: neben der leiblichen Ernährung sind solche psychische Eindrücke Hand in Hand gegangen, daß am Ende jene Fehler daraus entstehen mußten. Denn so materiell kann die Ansteckung, auch wo sie ganz ungestört walten könnte, nie sein, daß die Milch das Ueberleitungsmittel wäre; und wo man die Kinder ihren verdorbenen Ammen ähnlich werden sieht, muß dies in den psychischen Einwirkungen der Ammen seinen Grund haben, und wird immer nur da möglich sein, wo man die von der Amme ausgegangene Richtung ungestört fortwirken ließ. Höchstens könnte die Milch nur insofern verderblich werden, als sie den körperlichen Systemen des Kindes ein thierisches Gepräge aufdrückte, welches dann im Ausgleichungsprozesse auf den Geist abstumpfend zurückwirkte. Beruft man sich endlich auf die bekannte Erfahrung, daß der Zustand der Eltern beim Akt der Erzeugung auf die Kinder übergehe, indem namentlich die in der Trunkenheit erzeugten lebenslang stumpfsinnig und tut-

tig bleiben, so kann man dies unbedenklich zugeben und auch die Thatsache hierher rechnen, daß die Wildheit ganzer Völker sich in ihren Sprößlingen wiederfindet. Man wende aber nur die hier passenden Erziehungsmaßregeln an, bringe namentlich das Kind aus der nachtheiligen Umgebung hinweg, und es wird sich der rohen Anlage immer noch so viel Gutes abgewinnen lassen, daß sie der günstigeren, aber fehlerhaft entwickelten nicht im Geringsten nachstehend sich erweiset. Etwas Eigenthümliches soll Jeder haben und behalten, das ist Wille des Schöpfers; mit seiner Bestimmung streitet aber das Angeborne bei Keinem in dem Maaße, wie es z. B. die kirchliche Erbsündenlehre behauptet, und nur so viel ist wahr, daß nicht Jeder mit gleicher Leichtigkeit zum Ziele vordringen kann. Bloß die angeborne Krankheit, die man Blödsinn nennt, macht hiervon eine Ausnahme; andere, wie angeboren aussehende Geistesmängel sind meist erst nach der Geburt durch Schuld der Erzieher entstanden, indem man den niedern Systemen durch zu große Begünstigung ein unnatürliches Uebergewicht verschafft, die Kinder z. B. übermäßig füttert, durch Schlafpulver verdummt, durch Branntwein, theils von den Kindern selbst, theils von der stillenden Mutter getrunken, zerrüttet ꝛc. Schon das unthätige Hinbrütenlassen ist für die höhern Systeme der Seele äußerst verderblich, weil sie dadurch für immer gleichsam einrosten und später sich nie wieder aus der Erschlaffung gegen die übermächtig gewordenen niedern Systeme herausreißen können. Auch Krämpfe und andere körperliche Krankheiten schwächen oft frühzeitig und unbemerkt den kindlichen Geist.

Wie steht es nun aber mit der Erfahrung, die man häufig gemacht haben will, daß Kinder, die sogleich nach der Geburt von ihren Eltern entfernt und ohne alle Einflüsse von diesen durch Andere erzogen wurden, dennoch den Eltern in ihren Fehlern und Tugenden ganz ähnlich geriethen? Spricht diese Erfahrung nicht ganz deutlich für das Angeborensein bestimmter Charakterzüge?

Hierauf ist Folgendes zu erwidern. Erstlich ist diese Erfahrung keine allgemeine, denn eben so oft ist in solchen Fällen die entgegengesetzte Entwickelung beobachtet worden. Zweitens beweist sie nur, daß das Angeborne, wie es der Hauptfactor für die Erziehungsproducte ist, auch unter fremder Einwirkung seiner Richtung entsprechende und diese daher erhaltende und befestigende Eindrücke empfangen kann, was aber immer nur im Großen und Ganzen, nie im Einzelnen möglich ist, denn in allem Einzelnen ist kein Mensch dem andern, weder intellectuell, noch moralisch vollkommen gleich.

Auf der Ansteckung beruhen übrigens noch zwei Erscheinungen, von denen die eine das Sprichwort nennt: Gleich und gleich gesellt sich gern. Je gleicher nämlich die Seelen einander in Hinsicht sowohl des Angebornen als des Entwickelten stehen, desto mehr macht sich der dritte Grundprozeß: die Anziehung des Gleichartigen — zwischen ihnen geltend, und so ist es natürlich, daß das Kind zum Kinde, der Jüngling zum Jünglinge, das Mädchen zum Mädchen, der Mann und Greis zum Manne und Greise sich hingezogen fühlt, von dem Gleichen am leichtesten an- und aufnimmt. Darum sympathisirt auch so gern der Gelehrte mit dem Gelehrten, der Soldat mit dem Soldaten, der Adlige mit dem Adligen, der Bauer mit dem Bauer ꝛc., und nie werden wohl Gute und Böse sich wahrhaft zu einander hingezogen fühlen. — Die zweite Erscheinung sieht eher wie eine Abstoßung, eine Antipathie aus, und, von der veranlassenden Ursache abgesehen, ist sie es auch. Kaum ist man nämlich zuweilen mit einem Fremden, der sich wenig oder gar nicht um uns zu kümmern scheint, zusammengetroffen, als man auch sogleich eine unheimliche Empfindung, eine Unruhe, eine Abneigung verspürt, und je mehr wir Menschenkenner sind, desto mehr wird sich diese Erfahrung an uns bestätigen. Natürlich! Das an dem Fremden Wahrgenommene fließt sogleich mit den ähnlichen, von früher her aus der Einwirkung Anderer angesammelten, Spuren in der Seele zusammen, weckt diese zur Thätigkeit, und da diese Spuren Unlustspuren sind, so treten sie sogleich mit den auch vorhandenen Lustspuren in Kampf, und so muß die Seele sich von dem Gegenstande zurückgestoßen fühlen, von welchem die widrige Reproduction ausgeht. Auch wird die Abstoßung als eine unüberwindliche Abneigung sich geltend machen können, wenn die Seele in ihren übrigen Ausbildungen kein hinlängliches Gegengewicht dawider besitzt, wie solches oft bei Kindern und selbst manchen Erwachsenen die Erfahrung zeigt (s. Antipathie).

Kaum bedarf es nun wohl noch der Bemerkung, welche wichtige Winke aus der Natur der hier geschilderten Ansteckung für den Erzieher sich ergeben, und wie großen Schaden man häufig abwenden könnte, wenn man theils weniger Unkunde hierin besäße, theils sich nicht so gern hinter das Vorurtheil des Angebornseins versteckte und in beiden Fällen sorglos würde. Wie es in körperlichen Krankheiten fast gegen Alles Mittel gibt, wenn man nur erst die Ursachen der Krankheit richtig erkannt und die rechte Zeit nicht versäumt hat, so noch weit mehr bei den Gebrechen und Verderbnissen der Seele. Die Artikel über Erziehung und Bildung müssen das Weitere erörtern. Hier wollen wir nur das Eine noch hervorheben, daß vor Allem der Erzieher selbst von Mißbildungen möglichst frei sein muß, sonst wird er nothwendig ein Verzieher. Auch vom Lehrer in der Schule gilt dies namentlich. Seine Subjectivität besitzt eine ansteckende Kraft, die um so mächtiger wirken muß, je kleiner die Kinder noch sind, und die sich besonders in einigen Unterrichtsgegenständen recht sichtlich offenbart. Tritt er z. B. in der Singstunde fest und sicher auf, so werden die Kinder fest und sicher singen; ist er selber noch schwach und schwankend in den Tönen, so schwanket Alles, und seine Schüler werden nie das Gegentheil von ihm lernen. Kommt ferner sein Religionsunterricht aus einem erwärmten, begeisterten Gemüthe, so wird derselbe erwärmend und begeisternd in seinen Zöglingen fortwirken, wenn er nur sonst gegen die Gesetze der psychischen Entwickelung, namentlich gegen die Gesetze der Zusammenstimmung (der Wahrheit) nicht verstößt. Nur was vom Herzen kommt, geht wieder zum Herzen; alles Schein- und Maskenwesen wird gerade vom unbefangenen Kinde sehr bald als solches erkannt. Daß Mancher mit seiner mangelhaften Methode doch viel ausrichtet, ein Anderer mit der besten sehr wenig, liegt in der Subjectivität Beider: in den Ansteckungen, welche die Kinder davon erfahren, und man sollte daher

nie Subjecte als Lehrer anstellen, welche von Seiten ihrer Charactereigenschaften nicht allen gerechten Anforderungen hinlänglich genügen. Namentlich ist die Erziehung, so weit sie neben dem Unterrichte durch die Macht der Disciplin vom Lehrer zu befördern ist, gänzlich unmöglich, wenn derselbe durch seine Subjectivität den Kindern irgendwie so anstößig wird, daß an die Stelle der Sympathie in den jugendlichen Gemüthern Antipathie tritt, und nur um so gefährlicher wird das Verhältniß, wenn der Lehrer die Abneigung seiner Schüler durch Furcht vor seiner Strenge im Zaume hält. Man vergleiche Lehrton und Nachahmungstrieb. D—r.

Anstellung der Lehrer. Ein in der That sehr wichtiger Artikel in Beziehung auf die Schulen! Durch den Lehrer wird die Schule erst zur eigentlichen Schule, obschon es derselben nicht an Zöglingen oder Schülern fehlen darf. Der Lehrer lehrt oder unterrichtet, d. h. er hilft zu Kenntnissen und Fertigkeiten, und er erzieht, d. h. er zieht die Zöglinge zu sich hinauf, zu der höhern Stufe der Ausbildung, auf welcher er selbst steht, ja, er sucht allen seinen Unterricht erziehend einzurichten und arbeitet unablässig an seiner Selbsterziehung, insbesondere aber an seiner Gemüthsbildung.*) Dies ist wenigstens des wackern Lehrers reges, eifriges Bemühen. Auf je höherer Stufe der Ausbildung aber der Lehrer stehet, zu desto höherer Stufe wird er auch seine Schüler hinaufziehen. Darum kommt viel darauf an, ob die Lehrer auf höherer oder niederer Stufe der Ausbildung stehen, und die Anstellung derselben für eine Schule ist ein Gegenstand von hoher Bedeutung. Nicht Jeder, der Lehrer heißt, verdient diesen Namen, und nicht Jeder, der eine Lehrerstelle haben will, ist auch derselben würdig. Daher ist nöthig, daß die Personen, welche Jemanden in die Stellung eines Lehrers bringen, oder in einem Lehramte anstellen wollen und sollen, auch selbst verstehen, was zu einem Lehrer gehöre, damit nicht der Lehrer eine Stelle, sondern die Stelle einen Lehrer erhalte. Wer übrigens die Lehrer anstellen soll, ob der Staat oder die Kirche, ob die Regierung, oder eine Stadtobrigkeit, oder sonst ein Patron, oder ein Geistlicher, darüber läßt sich hier nichts bestimmen, das liegt bekanntlich in äußeren Verfassungen und Verhältnissen, und hierbei gibt es freilich manche fromme Wünsche; — hier darf nur so viel gesagt werden, daß, wer Lehrer beurtheilen und resp. anstellen will, auch ein urtheilsfähiger Mann sein müsse, ein Mann, der im Stande ist, die Geister zu prüfen und ihre Kenntnisse und Fertigkeiten zu erkennen, und — wir müssen hinzufügen — der auch den ernsten Willen hat, der Schule einen frommen, christlich erzogenen und gebildeten Führer und Meister zu geben. Treffliche Worte sind es, welche in dieser Beziehung der würdige Dr. Harnisch in seinem „Handbuch für das deutsche Volksschulwesen ꝛc." unter dem Artikel „Volksschullehrerstand" §. 44 gleich zu Anfange spricht: „Tüchtige, fromme Volksschullehrer sind Volkskleinodien, und zwar lebendige, keine todte. Sie sollen in Jedem, der dem Staate, dem Hause und der Kirche zuwächst, mit Achtung seiner Eigenthümlichkeit den Menschen, Bürger und Christen entwickeln, und dadurch zugleich die Zukunft mit gestalten helfen. Alle Glieder der Gemeinde gehen durch ihre Hand, erhalten von ihnen ihre erste Gemeindebildung, die, wie allgemein anerkannt wird, die wichtigste ist. Bemitleidenswerth ist deshalb die Jugend, deren erste Lehrer ungebildet, unordentlich oder wohl gar gottlos sind. Bemitleidenswerth ist gleicherweise ein Volk, das seine Volksschullehrer nicht achtet und — wir setzen hinzu — ihrer Unsittlichkeit und Unwürdigkeit wegen nicht achten kann. Aber nicht weniger bemitleidenswerth ist eine Gemeinde, welche in einem Lehrer nur einen Weltmenschen sucht, der glaubenslos und kirchlos ihre Jugend nur reich an Weltkenntnissen und Weltfertigkeiten machen soll." An diese vielsagenden Aeußerungen knüpft H. an, wie der seinem Lehrstande zur Ehre gereichende Lehrer nicht beschaffen sein, und welche Art von Lehrern nicht angestellt werden soll, und hiernächst, welcherlei junge Leute vom Volksschullehrerstande abzuhalten sind. — Mit Recht stellt daher der Propst Dr. Zerrenner in seinen „Grundsätzen der Schulerziehung" ꝛc. (2te Aufl.) S. 20 unter die nöthigen Erfordernisse eines guten Lehrers auch folgende: „Er muß einen kindlichen Sinn und Liebe zu den Kindern, Sanftmuth und Geduld, Freundlichkeit und Ernst, wahre Lehrerwürde und wahre Demuth besitzen. — Er muß frei sein von Weltlust und wilder Sinnlichkeit, und Sinn für stille Häuslichkeit und reinere Lebensfreuden haben. — Er muß wahren, lebendigen, frommen Christenglauben haben, muß wahrhaft religiös, von inniger Liebe gegen den Herrn, und durchglüht sein von der Ueberzeugung, daß in keinem Anderen Heil ist, als in Christo Jesu."

Was aber bei der Anstellung der Lehrer vor Allem in Betrachtung kommt, das ist die zu veranlassende Prüfung.

Hier zuerst ein Wort an die, welche sich zu einem Schulamte gemeldet und eine Prüfung ihrer Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse zu erwarten haben. Dieses Wort spricht Dr. Fr. H. Chr. Schwarz in seiner Schrift „Die Schule" (Leipz. b. Göschen 1822) S. 273, wo er von der Anstellung der Lehrer redet: „Jeder hat sich vor Allem selbst zu prüfen, und kein rechtschaffener Mann wird ein Amt suchen, bevor er nicht mit sich selbst gewissenhaft zu Rathe gegangen, ob er auch dazu tüchtig sei. — Schon die ganze Vorbereitung des künftigen Lehrers ist eine fortwährend sich entwickelnde Selbstprüfung, wobei er sich zugleich Andern bekannt macht; sie geht unvermerkt in diejenige Prüfung über, welcher er sich unterziehen muß, um von Andern als des Schulamts würdig erkannt zu werden."

„Die Kenntnisse, welche für die untersten Schulen verlangt werden, sind bald abgefragt, die Hand-

*) Dieser Gegenstand ist auf eine sinnige Weise vom Reg.- und Schul-Rath Dr. Chr. Weiß in Merseburg behandelt in seiner neuesten Schrift: „Erfahrungen und Rathschläge aus dem Leben eines Schulfreundes." (2r Bd. Halle, 1839.) In dieser nämlich handelt der dritte und letzte Abschnitt von dem Lehrer, 1) wie er sich selbst erziehen könne, 2) wie er durch Andere zu erziehen sei, a) als Präparand, b) als Seminarist. Der Verf. verlangt: „in dem Lehrer solle die Gemüthsbildung (im Gegensatze der blos extensiven Verstandesbildung) durchgeführt sein; er solle auf demselben Wege gelernt, gefaßt, überhaupt zu denken und zu wollen sich gewöhnt haben, auf welchem er seine Schüler lehren, ihnen fassen helfen, sie überhaupt zu leben gewöhnen soll." — Kein Volksschullehrer lasse doch diese Abhandlung ungelesen!

geschicklichkeiten bald erprobt, aber die Hauptsache, die Lehr- und Erziehungsgabe, wird durch kein solches Examen erforscht, dazu gehört eine längere Beobachtung des Lehrers oder der Lehrerin in ihrer Thätigkeit." So Schwarz. Allein es entsteht hier die Frage: haben dazu die Prüfenden, wenn sie nicht gerade selbst amtirende Schullehrer sind, die den Examinirenden in ihrer eigenen Schule und unter ihrer Aufsicht können arbeiten lassen, die nöthige Zeit? Wenn S. sagt (S. 274): „Am leichtesten ist das in den Seminarien, wo dann die Examinatoren sich auf das aus denselben mitgebrachte Zeugniß stützen können", so scheint vorausgesetzt zu werden, daß die Seminarlehrer nicht die Examinatoren selbst sind. Das aber ist, so viel wir wissen, auf allen sächsischen und preußischen Seminaren der Fall. Denn hier werden die Seminaristen überhaupt erst nach überstandener Prüfung entlassen und haben vor ihrer Anstellung keine andere Prüfung mehr zu bestehen. Anders aber verhält es sich mit denen, welche anderwärts ihre Bildung erhalten haben und sich nun beim Seminar selbst zur Prüfung stellen müssen. Hier wären dann diejenigen Schulinspectoren und Schullehrer, unter deren Leitung und Aufsicht ein solcher Schulpräparand sich vorgebildet hat, zu verpflichten, ein möglichst vollständiges, bestimmtes, positives und streng gewissenhaftes Zeugniß über ihn auszustellen, und darauf sollten dann die Examinatoren eine gebührende Rücksicht nehmen. Denn es läßt sich der Fall denken, daß ein solcher junger Mann, der einst ein tüchtiger, kinderfreundlicher und lehrfähiger Schulmann werden könnte, im theoretischen Examen durchfiele.

Und hier stoßen wir auf einen Punkt, der bei den neu anzustellenden Schullehrern und insbesondere bei der Prüfung derselben viel zu wenig beachtet wird, und doch ist er eine wirkliche Hauptsache. Unsere Prüfungen sind zu theoretisch, sie sind nur auf Erforschung der Kenntnisse und Fertigkeiten, die zur Haltung der Schule erfordert werden, vorzüglich gerichtet, nicht aber auch auf Erforschung des kindlichen frommen Sinnes, den ein guter Schullehrer zur gesegneten Wirksamkeit unter seinen Zöglingen nothwendig bedarf. Wer nicht als Lehrer diesen Sinn oder ein kindlich reines Gemüth mit in die Schule bringt, auf dessen Wirksamkeit kann man wenig bauen; er führt die Kinder wohl in das Reich, das von dieser Welt ist, nicht aber in's Reich Gottes, er läßt die Kinder wohl klug werden gleich den Weltkindern, nicht aber unmündige bleiben, denen das Geheimniß des Himmels offenbaret wird. Nehmt ihn nicht auf in Euer Seminar, Ihr Vorsteher und Lehrer, den Jüngling, an dem Ihr keinen kindlich frommen Sinn, keine christlich religiöse Gesinnung entdecket! — Diese Entdeckung mit Sicherheit zu machen, ist freilich schwer und gelingt nur selten; dennoch darf sie niemals aus der Acht gelassen werden, und die echt christlichen Geist und Sinn athmenden Schul-Vorsteher und Seminarlehrer — ein Harnisch, ein Diesterweg, ein Dreßler, ein Stern, ein Scholz u. v. A. fassen sie gewiß recht geflissentlich in's Auge. Schwarz selbst am angeführten Orte gesteht: „er wisse für die Prüfung in dieser Hauptsache noch keine Auskunft"; er will daher lieber keinen Rath ertheilen, als einen solchen, der noch nicht des guten Erfolges sicher ist. „Wir rechnen das, spricht er, unter diejenigen Dinge, welche wir der freien Entwickelung im Reiche Gottes anheim stellen müssen; der Herr dieses Reiches wird schon auch hierin walten, und er will nicht, daß die Menschen durch ihre Satzungen den Weg versperren. Nur das liegt uns da zu beachten vor, daß wir unbefangen erforschen, ob bei denjenigen Personen, welchen der religiöse Sinn zu fehlen scheint, wirklich ein irreligiöser herrsche; nur in diesem Falle wäre man berechtigt, sie von dem Schulamte abzuweisen; oder ob nicht vielleicht blos ein Mangel da sei, und das berechtigt noch nicht zur Abweisung; ja, es findet sich nicht selten, daß es Manchen blos an der Erweckung und Belebung dieses Sinnes in der Jugend fehlte, und was vermag sie besser zu bewirken, als der Umgang mit den Kindern, und das in einer wohlgeleiteten Schule unter einem würdigen Vorsteher? Der kindliche Sinn, der zu diesem Umgange erfordert wird, darf nicht fehlen, er gehört zu wesentlich zu diesem Lehrgeschäft, als daß nicht gesetzlich Jeder von demselben abzuhalten wäre, dem er fehlt, und solcher Mangel fällt bald und entschieden in die Augen."

Was die Prüfung für die oberen Volksschulen, für allgemeine Stadt- oder Bürgerschulen, auch für Real- und höhere Bürgerschulen, betrifft, so ist hier auf die Kenntnisse und Geschicklichkeiten, durch welche sich die Lehrer derselben auszeichnen müssen, mit größerer Strenge und Ausführlichkeit Rücksicht zu nehmen. Auch muß die Lehrgabe und pädagogische Gewandtheit, der pädagogische Takt, die Gabe der psychologischen Erforschung*) nicht weniger geprüft werden, wie bei den für die niederen Schulen anzustellenden Lehrern; und weil hier auch mehr Vielseitigkeit verlangt wird, so ist es schicklicher, daß Männer von verschiedenen Fächern die Prüfung anstellen. Dessenungeachtet sind, wie dort, Zeugnisse beizubringen und eben so wie dort zum Grunde zu legen. Am meisten werden zu den höheren Volksschulen wissenschaftlich gebildete Männer, Kandidaten der Theologie, oder einer andern Wissenschaft Beflissene u. dergl. als Lehrer genommen. Das schließt aber eine sorgfältige und strenge Prüfung und Erforschung nicht aus; — wem viel gegeben ist, von dem wird man viel fordern. Indeß bleibt es freilich immer wahr, daß oft ein Mann, der gerade keinen großen Schatz von Kenntnissen, Fertigkeiten und Geschicklichkeiten und kein hervorstechendes Talent besitzt, oder augenblicklich an sich wahrnehmen läßt, oft mehr in der Schule leistet, als ein Anderer, der für hochgelehrt und talentvoll gilt. Jener weiß mit seinem kleinen Pfunde der Gaben und Kräfte zu wuchern, wie ein guter Hausvater, während Dieser wie ein Verschwender zu viel gibt, was der Boden, auf den er sät, nicht tragen, bewahren und zur Frucht heranwachsen lassen kann. Uebrigens ist hier wie dort auch auf Sittlichkeit und religiöse Charakterbildung zu sehen, und wenn es auch hier nicht in dem Grade wie dort

*) Jemehr die Schullehrer und Erzieher unserer Zeit nöthig haben, sich mit dem psychologischen Geiste eines Herbart, Beneke, Dreßler u. A. taufen zu lassen, desto mehr ist auch von denen, welche sie anstellen, die Gabe der psychologischen Erforschung, oder die Beobachtungsgabe, welche jugendliche Anlagen und Neigungen erschaut, zu prüfen, auch ohne gerade auf Lavater's Physiognomik und Gall's Schädellehre Rücksicht zu nehmen.

auf den kindlichen Sinn ankommt, so wird doch desto mehr ein frommer Ernst und eine feste Kraft erfordert. — Lehrer, die bereits einer Elementarschule vorstanden, sind gewissermaßen schon geprüft, und steigen zu der höhern Schule mit Segen auf. Solches Aufsteigen ist auch meist dem Lehrer zu wünschen, da er doch mit der Zeit, bei einem Zuwachs von Kenntnissen und Geschicklichkeiten unter dem ewigen Einerlei der ersten Elemente leicht ermüdet, und der Fall selten vorkommt, wo ihn sein kindliches Gemüth — bis er ergraut, an die Kleinen fesselt.

Daß bei vielen Stadt- und Landschullehrern beide vorgenannte Prüfungen zu verbinden sind, versteht sich von selbst, jedoch ohne die Forderungen so groß zu machen, als sie bei Bürgerschulen gemacht werden müssen. Möchten dies alle Examinatoren recht ernstlich erwägen und daher sich überzeugen, daß es in den Landschulen nicht auf die Masse des Wissens, sondern auf das rechte Können und Wollen ankommt!

Was hiernächst nach angestellter Prüfung die Uebertragung des Schulamtes oder die Anstellung selbst betrifft, so muß diese von den Personen geschehen, welche gesetzlich dazu berechtigt oder bestellt sind. Da indessen, wie in Sachsen und Preußen, so gewiß auch in den meisten Staaten Deutschlands, nur Subjecte angestellt werden dürfen, die sich durch Entlassungs- und Prüfungszeugnisse von Seiten des Seminars ausweisen, auf dem sie sich für ihr Fach vorbereitet haben, so kommt bei solchen Angestellten auf die Urtheilsfähigkeit der Anstellenden weniger an, indem sie sich auf das Urtheil der Prüfungsbehörde wohl müssen verlassen können, und ein etwaiger Mißgriff fiele zunächst diesen zur Last. Aber auch der mit psychologischem Geiste Prüfende weiß und erfährt nicht genau, was in dem Menschen ist und was auf der Bahn der Selbstständigkeit und freien Gemüthsbildung sich aus ihm entwickeln kann; daher oft nach einigen Jahren der Amtsführung das Zeugniß anders ausfallen würde, als es nach der Abiturientenprüfung ausgefallen war, bei Diesem besser, bei Jenem geringer. Ob noch eine besondere Prüfung für die besondere Stelle nöthig sei, darüber läßt sich nur nach Localumständen urtheilen.

Durch sein wohlbestandenes Examen hat sich der Lehrer schon gewissermaßen selbst angestellt, nämlich nur noch ganz unbestimmt als einen Arbeiter in diesem Stande, es bedarf daher nur der Bestimmung seines besondern Wirkungskreises, und diese muß allerdings von denjenigen ausgehen, welche die Fürsorge für die Schulen tragen. Sie berufen den Lehrer. Aber zugleich geht sie auch von ihm selbst aus, entweder indem er zuvorkommt und sich meldet, oder indem der Beruf ihm zuvorkommt und er zusagt. Das Letztere ist freilich ehrenvoller, indessen ist doch auch das Erstere nicht ohne Ehre, denn er bietet seine Dienste an mit der Bescheidenheit, daß er nicht verlangt gesucht zu werden, sich aber doch auch zutrauen darf, nicht als ein Unwürdiger zu erscheinen. Manche Behörden sind bekanntlich so stolz oder eigensinnig, daß sie durchaus verlangen, auch das Subjekt, das sie als ein ausgezeichnetes suchen oder wünschen, solle schriftlich oder persönlich sich bewerben.

Es möchte Manchen wünschenswerth erscheinen, daß die Lehrer an einer größeren Schule sich selbst durch die Wahl eines Collegen ergänzten, weil doch ihnen gerade die Bedürfnisse und die Männer am besten bekannt, auch der College nicht gleichgültig sein kann. Ein wohlgedeihender Organismus ersetzt am besten selbst, was er verliert. Wer indessen die Menschlichkeiten in allen diesen Verbindungen kennt, wird die Idee für die Ausführung nicht rathsam finden. So wenig es anzurathen ist, einer Gemeinde zu verstatten, daß sie unter mehrern Competenten sich den Seelsorger selbst auswähle, weil dabei der böse Geist der Parteisucht und allerlei Menschlichkeiten und Aergernisse gewiß ihr Wesen treiben werden, eben so wenig möchte es rathsam sein, den Bürgern einer Stadt zu erlauben, ihre Lehrer selbst auszuwählen und anzustellen. Ein Gleiches gilt wohl auch in Bezug auf die Collegen, welche ihren Mitcollegen sich ersehen und erwählen wollten. Nur das könnte gut sein, daß man die Gesammtheit der Lehrer bei der Anstellung eines neuen vernähme, wie es sich denn auch in der Erfahrung gut bewährt, den Director der Anstalt zu Rathe zu ziehen oder über sein Urtheil zu befragen.

Gerade entgegengesetzt ist die Weise der Besetzung erledigter Schulstellen, die von äußeren Gerechtsamen abhängt, z. B. von Patronaten; da ist oft nicht das Amt der Zweck, sondern der Mann, dem man eine Stelle geben will, weil er vielleicht in eine erwünschte Heirathsverbindung oder in sonst ein Verhältniß eingeht, und oft ist es nicht einmal der Mann an sich, sondern der Privatvortheil dessen, der das Patronatrecht hat. Dabei ist freilich nicht in Abrede zu stellen, daß der Patron manchmal recht gut wähle. Wer wollte dem Edeln von Rochow nicht nachrühmen, daß die Schule seines Dorfes und deren Besetzung in keinen bessern Händen sein konnte, sein durfte, als gerade in den seinigen? Man lese in „Riemann's Beschreibung der v. Rochow'schen Lehrart in Volksschulen ꝛc." (4te Ausgabe 1809) unter dem Artikel „Ansetzung besserer Lehrer" S. 7 von dem damals so rühmlichst bekannten und werth gewordenen Lehrer Bruns und in der Vorrede von anderen tüchtigen Lehrern auf den Gütern des genannten verewigten Schulpatrons v. Rochow. — Das war aber ein seltener Fall, wo der Schulpatron auch der Schulmann war, und zwar der, welcher in der Schul-Geschichte als ein Stern erster Größe glänzt. Wohl ist auch von manchem andern Gutsherrn unserer Zeit rühmlich bekannt, wie er für das Gedeihen seiner Schule oder Schulen besser sorgt, als so manche Schulobere und Schulcommissionen für dieselben sorgen. Solche verdienen allerdings bei Besetzung der Schulstelle mit gehört zu werden, indessen kann es nicht Regel sein, eine Sache von so großer innerer Bedeutung, als die Anstellung eines Lehrers ist, ganz der äußeren Gerechtsame Preis zu geben. Mögen solche schulfreundliche Gutsherren auch die Wahl behalten, die Entscheidung, ob der Gewählte auch würdig sei, muß doch in dem Ausspruche der Prüfungs-Commission liegen. Indessen, wir wiederholen es, kann es nicht Regel sein, eine Sache von so großer innerer Bedeutung, als die Besetzung eines Schulamtes ist, irgend äußeren Gerechtsamen Preis zu geben; wir kennen ja genugsam das Elend der Landschulen, deren Lehrer von den Gemeinden selbst gewählt oder wie Viehhirten und Nachtwächter sonst gemiethet wurden; ich sage „sonst", denn jetzt ist es — Gott Lob! — in dem Lande, wo dieses geschrieben

wird, anders, d. h. besser. Wie es aber ehedem auch in Bezug auf Besetzung der Lehrerstellen in Stadt oder Klipp- und Winkelschulen, auch der sogeheißnen Rectorate aussah, ist noch bekannt genug. Etwas anders ist es jetzt, wo die Stadträthe und resp. auch die Stadtverordneten die Wahl haben, da wird nicht selten gut gewählt. Mißgriffe und Mißbräuche sind übrigens in menschlichen Dingen nirgends ganz zu verhüten, und überall bedarf es der Mahnungen an Pflicht und Gewissen; hier denn an die heiligen Angelegenheiten der Schulen. Es soll aber bei Besetzung der Schulstellen keine andere Rücksicht gelten als das Gedeihen der Schule selbst, und dafür suche man den Mann zu gewinnen, welchem das Beste der Schule am Herzen liegt. Freilich ist es billig, daß dem Lehrer, der schon längere Zeit gearbeitet, auch die einträglichere Stelle, die vor der seinigen offen wird, zu Theil werde, doch aber muß immer auch seine Tüchtigkeit dabei entscheiden. Es versteht sich, daß tüchtige Landeskinder vor den Ausländern den Vorzug erhalten. Ohne Zweifel ist bei Anstellung der Lehrer für eine Volksschule zugleich mit darauf zu sehen, daß man Einen gewinnt, der bei der Schule verbleiben oder doch wenigstens eine Reihe von Jahren hindurch aushalten will; denn der beständige Lehrerwechsel schadet. Wenn es wahr ist, was J. Paul sagt, „jeder neue Erzieher wirkt weniger, als der vorige", so ist auf das Behalten des Lehrers eben sowohl als auf seine Tüchtigkeit und Erfahrung zu sehen.

Indem der Lehrer von der Schulbehörde in Pflicht genommen wird, so verpflichtet sich diese auch für die Beschützung seiner Rechte, denn wo Pflichten sind, da müssen auch Rechte sein. Was er insbesondere verspricht, kann er im Allgemeinen nur so versprechen, daß der Geist, in dem er doch wirken soll, nicht gebunden sei. Es ist daher nöthig, daß er eine Instruction erhalte und sich vorher mit derselben bekannt mache, damit er wisse, was er versprechen soll. Sein Versprechen aber sei ihm stets heilig, und die Instruction lasse dasjenige frei, was frei zu lassen ist. — Der Buchstabe tödtet, aber der Geist macht lebendig. — Die Entwerfung einer solchen Instruction ist freilich die Aufgabe für einen Meister und die Berathung aller ihrer Punkte, bevor sie gesetzlich wird, verlangt mehrere Meister und die Mittheilungen erfahrener und gewandter Schulmänner.

Der Lehrer, welcher das Amt übernimmt, muß die Versicherung erhalten, daß er in seiner Wirksamkeit geschützt werde, nicht blos äußerlich und so von oben herab, sondern auch innerlich, durch ermunternde Theilnahme der Vorgesetzten und durch alle diejenige Fürsorge, welche ihm eine freudige Führung seines an sich schweren Amtes möglich macht. In diesem Punkte lassen es leider! viele Vorgesetzte noch an sich fehlen. Die meisten bekümmern sich wenig oder nicht um die Schule, nachdem sie derselben einen in ihrer Meinung würdigen Meister vorgesetzt haben. Daß sich manche Directoren zu viel um ihre Mitlehrer bekümmern und in dem Stundenbesuche zu viel thun, in das Werk des Collegen zu viel einsprechen, kommt hier und dort auch vor; es ist aber nicht gut, wie überhaupt das „Zuvielregieren" nicht eben Vortheil bringen will und kann.

Außerdem muß dem Lehrer sein äußeres Bestehen gesichert sein, und es ist wirklich traurig, wenn an einzelnen Orten der Lehrer auf halbjährige oder einvierteljährige Aufkündigung gestellt ist. Refer. mußte sich das einst selbst gefallen lassen. Mögen solche Einrichtungen die im juristischen Sinne arbeitenden Schulvorgesetzten für sich behalten! Sehr richtig heißt es daher im Königl. Sächs. Schulgesetze vom Jahre 1835. §. 45. „Ernennungen auf Kündigung oder auf gewisse Zeit sind bei ständigen Schullehrern auf keine Weise gestattet." — Indeß der Mann, welcher vorgenannte Einrichtung, mit höchster commissarischer Vollmacht traf, war nicht nur innerhalb, sondern auch außerhalb derselben, im Staate, wie in der Kirche und Schule, ein kleiner Napoleon. Solcher Geist mag aber für Schulen auf immer abgestorben sein! Er ertödtet die Lust und den Eifer, mit welchem der Lehrer in seiner Schule und für die Schule wirken soll; er nimmt allmählig der Seele die Freudigkeit an dem Werke, das sie ausrichten soll; er macht ängstlich und besorgt wegen der Zukunft und hemmt die Flügel des Aufschwunges über Klippen, Schwierigkeiten und Hindernisse.

Hiernächst ist es auch eine strenge Forderung der Gerechtigkeit, daß der Mann, welcher der Gesellschaft Kraft und Leben von Jugend auf weihet, auch von derselben nicht nur während seiner Wirksamkeit im Amte, sondern auch, wenn er ausgelebt und ausgewirkt hat, oder im späten Alter, wo seine Kraft matt geworden ist, sich versorgt wisse. Denn könnte er darauf nicht rechnen, er wäre dann dem Lastthiere gleich, das man abnutzt, oder der Citrone, die man auspreßt und dann wegwirft. Daß der Mann, welcher der Gemeinde, der Kirche, dem Staate dient, auf Zeitlebens in Dienste genommen werde, versteht sich von selbst; daß er aber, wenn er nicht mehr dienstfähig ist, anständig versorgt werde, ist bisher meist nur ein frommer Wunsch geblieben. Doch darüber werden die Resultate in der neuesten Zeit in manchen Ländern schon besser. Man sehe das vorhin angezogene K. Sächs. Elementar-Schul-Gesetz: die Rechte der Lehrer betreffend. §. 129. — Bejahrte, abgelebte und sich gleichsam auslebende und überlebende Schulmänner — denn der Schulstaub bewahrt manchen bis zu hohem Alter — sollten, ehe sie zu dieser Stufe hinansteigen, anständig emeritirt werden, denn ein hochbejahrter Lehrer auf der Kanzel erscheint immer ehrwürdiger, aber ein so Bejahrter auf dem Katheder wird oft zum Spott. Daß in manchen Ländern der Schullehrer eben so wenig wie der Geistliche für einen Staatsdiener gilt, verdient wirklich eine Anklage vor der Gerechtigkeit. Zoll- und Steuerbeamte und dergl. werden wohl als Staatsdiener angesehen und ihrem bisherigen Einkommen gemäß pensionirt, der erste wie der letzte; nur der arme Schulmann hat nach fünfzig Jahren der Arbeit im Schweiße des Angesichts noch nicht den Ehrentitel und die Rechte eines Staatsdieners erworben! — Diese Ungleichheit der Schätzung wird sicher die Alles richtende Zeit ausgleichen. Gott gebe es aber führe diese Zeit des Gerichts recht bald herbei für den armen Schulstand, vorzüglich um seiner Pensionirung willen!

Die Einführung in das Schulamt wird schicklicher Weise mit einer gewissen Feierlichkeit verbunden, denn das Amt ist sehr wichtig, und das äußere Wort muß dies aussprechen. Es sind bereits in pädagogischen Zeitschriften, z. B. in der „Allgem. Schulz." gute Re-

den vorhanden, welche bei Gelegenheit der Einführung eines Schullehrers in sein Amt gehalten wurden. (S. z. B. Allgem. Schulz. Abth. 1. Nr. 90. 1830. „Wie können evangel. Lehrer im Geiste des Augsburger Bekenntnisses ihr Werk treiben?" — S. den „Neuesten deutschen Schulfreund von Zerrenner." 1817. 8s Bdchn.: „Ueber die Würde des christl. Schullehrers ꝛc.") — Der Lehrer wird den Schülern zunächst in seinem väterlichen und erziehenden Verhältnisse zu ihnen vorgestellt, und, wo Eltern und Gemeindeglieder Theil nehmen, werden auch diese an ihre Verhältnisse zu dem Lehrer und der Schule erinnert. Aber auch dem Lehrer darf ein Wort der Mahnung, der Ermuthigung und Ermunterung gesagt werden. Die Vorgesetzten der Schule sind es, welchen dieses Geschäft zukommt, als eines der wichtigsten in ihrer Fürsorge. Es ist daher in jeder Hinsicht zu mißbilligen, wenn die Einsetzung eines Lehrers nur wie eine Alltagssache abgethan wird, ohne Wort, ohne Sang und Klang, ohne Lehrern und Schülern gleichsam eine neue Weihe zu geben. Der Lehrer, indem er das Amt übernimmt, erklärt dagegen öffentlich, wie er in Gottes Namen an sein Werk trete und es mit Freuden und nach seinem besten Vermögen betreiben wolle, dabei fordert er die Zöglinge auf, ihn als einen väterlichen Freund und Führer anzusehn, und ihm mit herzlichem Zutrauen entgegenzukommen, ja, er bekennt, wie er ohne sie, ohne ihren Fleiß und ihre Kraftanstrengung, ohne ihre Liebe und Zuversicht zu ihm, nichts thun, nichts ausrichten könne, wie sie vielmehr ihm das Amt zur Last machen und über sein Herz und Leben Schmerz bringen würden, wenn ihre Arbeit bei ihnen vergeblich sei oder durch Leichtsinn und Pflichtvergessenheit vereitelt werde. Wollte man aber bei dieser feierlichen Gelegenheit die Schüler, seien es nun Volksschüler oder Schüler einer höheren Lehranstalt, ausdrücklich auffordern, dem neuen Lehrer mit Vertrauen entgegen zu kommen, und ihn stets als ihren väterlichen Führer zu erkennen, da sie selbst noch nicht über die Würdigkeit der Lehrer zu urtheilen im Stande sind und noch unter der Vormundschaft der Obern stehen; so müssen wir das wenigstens für unzweckmäßig und verfehlt erklären, wenn auch Schwarz am oben angeführten Orte dazu auffordert.

Doch jeder Arbeiter ist seines Lohnes werth, und darum wendet sich nun unsre Betrachtung zu der Besoldung des Schullehrers.

Die geistige Anstrengung, mit der der Lehrer in seinem Amte wirkt, so wie der Erfolg seiner Mühe kann nicht mit Gold und Silber aufgewogen werden; Der sichtbare Segen, den er in seinem Amte stiftet, das Gefühl des Fortschrittes in seiner Brauchbarkeit und Tüchtigkeit, die verdiente Anerkennung, die er bei allen verständigen Menschen findet, der Hinblick auf eine veredelte und richtiger gebildete Nachwelt; — dies und so manches Andere möchten wir zu dem inneren Lohne rechnen, den der treue Lehrer für seinen Geist und sein Herz gewinnt und darin blühen zugleich die Rosen oder Freuden des Schulstandes. Aber wie steht es um seinen äußern Lohn oder um seine Besoldung von Seiten der Gemeinde oder der Stadt, welcher er dient?

Es gilt hier, was Schwarz ꝛc. S. 289 spricht: „Der Lehrer soll für seinen Aufwand an Zeit und Kraft so entschädigt werden, daß er, seinem Berufe und seiner Stellung gemäß, ungestört seinem Amte leben könne." Wenn die Frage gestellt wird: wie viel Gehalt ein Lehrer der Jugend haben soll? so könnte man mit Luther antworten: „Ein fleißiger und frommer Schulmeister, der Kinder fleißig erzieht und lehrt, den kann nimmer man genug lohnen und mit keinem Gelde bezahlen." Wir wollen hören, was M. Jessen, Harnisch und Hergang darüber äußern. Jener, in seinem „Entwurfe einer allgemeinen Verfassung der öffentlichen Erziehungsschulen in Städten" ꝛc. (eine gekrönte Preisschrift, Altona, bei Hammerich. 1818. 1 Thlr. 12 Gr.) spricht S. 316 f.: „Der Schulerzieher bedarf so viel Gehaltes, daß er wie die Angesehenen desjenigen Bezirks, in welchem er Erzieher ist, leben, und dabei für Nothfälle, für seine alten Tage und für seine Nachlebenden noch etwas jährlich erübrigen könne." — „Der Schulmann soll nicht Equipage halten, nicht in Kutschen und Kaleschen mit betreßten Leuten und Pferden daherprunken; es ziemt sich sehr gut für ihn, daß er bescheiden zu Fuße wandelt und ein ordentliches Gehen nicht verlerne. Aber er muß doch auch seiner Familie ein paar Mal im Jahre eine kleine unschuldige Lustfahrt machen können, ohne sich und Andere in die peinliche Verlegenheit setzen zu müssen, Gunst und Gnade zu erkriechen. Sollte indeß die Verbesserung der äußeren Lage den Schulmann stolz, hoffärtig, aufgeblasen und übervornehm machen, so bleibe es lieber beim Alten; denn nichts kann verkehrter und widerlicher sein, als wenn Menschen, welche Andere zum wahren Werthe führen sollen, selbst den crassesten Unwerth zur Schau umhertragen. Man beweise aber erst, daß Stolz und sorgenfreies Auskommen nothwendig beisammen sind, ehe man den öffentlichen Erziehern mit diesem verdächtigen Grunde begegnen wolle. Es gibt bekanntlich einen Stolz, der sich auf recht guten Werth gründet; aber auch einen, der Anderer Emporkommen mit scheelen Augen ansieht."

Harnisch im „Hdb. für das deutsche Volksschulwesen ꝛc." sagt unter dem Artikel: „Einkommen des Schullehrers" S. 183. „Der Arbeiter ist seines Lohnes werth; wer gut arbeitet, der soll auch gut belohnt werden, und wer an dem Heil und dem Frieden der Gemeinde baut, dessen Brod soll nicht Kummer und dessen Trank nicht Sorge sein. Jede Gemeinde hat die Pflicht, ihren Seelsorger zu erhalten, und so zu erhalten, wie dies für einen Mann nöthig ist, der im Geistigen arbeitet. Hirtenlohn und Tagarbeiterbrod genügt keineswegs dem Lehrer von Kindern; aber die Ueppigkeit des Tages und das Gelüst nach einem frohen, sinnlichen Leben muß fern von einem Schullehrer bleiben. Ein anständiges Leben in Einfachheit, Reinlichkeit und Ordnung soll sein bürgerliches Loos sein, und dabei ihm ein Nothpfennig für Krankheit, ein Sparpfennig für seine Kinder und ein Liebespfennig für Nothleidende bleiben. Aller Vornehmkleiderei- und Leberei hat der Volksschullehrer zu entsagen, nicht blos, um mit einem kleinen Gehalte auszukommen, sondern auch, um stets der Mittelklasse im Volke anzugehören und so denen nahe zu stehen, deren Kinder die größte Masse in seiner Schule ausmachen. Es ist nichts widerlicher, als ein vornehmer Volkslehrer, er sei Geistlicher oder Schullehrer. Wer vornehm ist, der schickt sich wohl noch zu einem Herrn Bedienten für

einen noch Vornehmern, aber keineswegs zum Volksschullehrer."

„Es läßt sich nicht in bestimmten Zahlen angeben, wie viel eigentlich ein Volksschullehrer haben müsse; (in einer Anmerkung stellt er bei den jetzigen Preisen den Gehalt eines Hilfslehrers, bei freier Ausrichtung, auf wenigstens 50 Thaler und den eines Lehrers auf wenigstens 200 Thaler. — Die Hilfslehrerstellen will er bis auf 120 und die Lehrerstellen auf dem Lande bis auf 500 Thaler, die in der Stadt auf 600 Thaler gestellt wissen. — Eine nicht unbillige Forderung, die freilich begabte Gemeinden voraussetzt!) die Verschiedenheit der Stellen ist zu erhalten, und wünschenswerth bleibt es immer, daß keine Stelle blos mit Geld, sondern zugleich mit Getreide und andern Nießungen ausgestattet werde. Um einen Maßstab anzugeben, möchte man das Gesetz vorschlagen, daß kein Volksschullehrer weniger als der niedrigste öffentlich angestellte Schreiber in irgend einem Staatsverwaltungszweige, und keiner mehr als irgend ein Geheimschreiber dieser Art erhalte. — Außer freier Wohnung möchte es gut sein, jedem Schullehrer einen Garten von einigen Morgen anzuweisen, weil der Gartenbau die angemessenste Erholung für ihn ist und zugleich belehrend für die Jugend werden kann." (In neuester Zeit hat man im Königreich Sachsen die Naturaleinkünfte der Schullehrer und Geistlichen abgelöst.)

Hergang im zweiten Theile seiner Schrift: „Zehn Jahre aus meinem Schullehen" ꝛc. (Sulzbach, bei Seidel 1836) verbreitet sich über das Einkommen der Schullehrer in gegenwärtiger Zeit S. 105 ff. also:

„Es ist höchst traurig, daß man von Seiten der Staaten noch viel zu wenig dafür sorgt, dem Schulmanne ein hinlängliches und sorgenfreies Auskommen zu verschaffen. So mancher öffentlich angestellte Copist oder Secretair oder Assistent ꝛc. hat ein besseres jährl. Einkommen, als der in einer allgemeinen Stadtschule im Schweiße des Angesichts arbeitende Lehrer oder Rector, der nur mit großen Kosten seinen wissenschaftlichen Lauf vollenden konnte. Und was soll ich von Tausenden der armen Landschullehrer sagen? Sie müssen ihr Brod mit Seufzen essen. Mehr will ich nicht aussprechen, denn mein Innerstes empört sich, wenn ich bemerke und lese, wie man sich, selbst in constitutionellen Staaten, über das zu setzende Einkommen des Schullehrerstandes erklärt und wie niedrig man ihre Gehalte stellt; und doch erkennt man im Allgemeinen die Nothwendigkeit dieses Standes, besonders zur Bildung der Armen und Niedrigen im Volke! So kann es nicht bleiben, wenn nicht diesem für den Staat so nothwendigen und höchst wichtigen Stande künftig die besten Köpfe entzogen werden sollen. Wer wird noch Lust haben, in der Schule zu arbeiten, wenn ihm diese eine lange schwere Last auflegt und kaum einen Bedienten- oder Tagarbeiter-Lohn darreicht?! Denn nach den Arbeiten und Beschwerden, die man in den neuesten öffentlichen Schulgesetzen dem Schullehrer für Geist und Körper auferlegt, ist es wirklich kaum ein Tagelohn zu nennen, was ihm dafür gegeben wird. Möchten doch diejenigen Personen, welche an der Spitze des Schulstandes stehen, — möchten vor Allen ständische Mitglieder und Ministerien dies recht zu Herzen nehmen und auch von dieser Seite das Beste des Staates befördern! Auf dieser Seite gerade noch ist viel zu thun."

„Wer helfen kann, der helfe! Das ist hier die Stimme der Noth, die an Alle ergehet, denen es obliegt und die Macht haben, dem hilfsbedürftigen Schullehrer zu helfen. — — O daß es in dieser Beziehung nicht oft heißen möchte: „Hos Jupiter edit, quos fecit paedagogos!" — — Ich bin zwar nicht auf der Seite derer, welche meinen, der Schullehrer einer Stadt müsse so wie andere, ihm an äußerem Range gleichstehende Stände sein Hauswesen mit einem gewissen Aufwande und Pompe einrichten, draußen vor der Welt einen Wohlstand sehen lassen, und noch dabei Etwas für die Zukunft und für die Seinen erübrigen können. Allein da die res angusta domi für Niemanden drückender und nachtheiliger ist, als für den Schulmann und Prediger, so will ich diesen wie jenen, von dem ich hier zunächst rede, mit einem ausreichenden und seinen Arbeiten und Beschwerden angemessenen Gehalte bedacht wissen."

Nun entsteht aber die Frage: wie und auf welche Weise soll der Schullehrer besoldet werden; oder worin soll seine Haupteinnahme bestehen?

Hierüber äußert sich Schwarz am angef. Orte S. 289 also: „Wir finden jede Art von Besoldung, die sich der Lehrer selbst herbeischaffen muß, durchaus ungerecht und seiner Amtsthätigkeit nachtheilig; nur diejenige ausgenommen, welche ihm eine angenehme und zuträgliche Beschäftigung gewährt, wie etwa Gartenbau. Am verwerflichsten ist die Erhebung, welche mit Verdruß, Streit, gehässiger Form verbunden ist, denn sie widerspricht geradezu dem freundlichen Verhältnisse mit den Schülern und Eltern, welches zur guten Wirksamkeit des Lehrers verlangt wird. In vielen Landschulen ist das bisher so gewesen, aber das Uebel ist auch so widrig in die Augen gefallen, daß man es fast überall abzuschaffen sucht, und schon länger her bestehen Landesverordnungen, wornach die Geld- oder Fruchtbeiträge und dergl., welche der Schullehrer erhält, von den Ortsvorgesetzten erhoben und ihm dann im Ganzen überliefert werden. Dahin gehören auch die Nebengefälle, z. B. die Schulscheite, welche die Kinder zur Feuerung des Winters bringen, oder die Arbeiten, zu welchen sie der Schullehrer gebrauchen darf; Ueberbleibsel aus den Zeiten, wo die Volksschulen noch erst vegetirten, und das kümmerlich. Dahin gehört aber auch die Besoldung des Schullehrers durch ein andres hinzugefügtes Amt, z. B. wenn ihm zugleich die Gerichtsschreiberei übertragen ist." Dieses findet Schwarz als eine schlimme Einrichtung, aber für weniger schlimm hält er es, wenn der Lehrer nebenbei ein Nahrungsgeschäft treibt, sofern es nur nicht für sein Schulgeschäft störend ist. Dem müssen wir geradezu widersprechen, indem wir fragen: „Welches Nahrungsgeschäft sollte der Lehrer treiben dürfen?" „Soll er schneidern oder schuhmachern oder gärtnern oder ackern oder Seidenbau treiben, um dann mit den erzeugten Früchten ꝛc. in Handelsverkehr zu treten?" Wir antworten: Nichts von diesen, am ersten möchte ihm der Gartenbau erlaubt sein, insofern er zu seiner Erholung gereicht; alles Andere steht mit dem anständigen und stillen Berufsleben, das er führen soll, in Widerstreit. Daher ist auch schon der Landbau und die Viehzucht für ihn so zu beschränken, daß er nicht die Märkte besuche oder Scha-

cher treibe, wenn auch nur durch seine Frau. Uebrigens ist bei den heutigen Schullehrern, die aus Seminarien kommen, schon ein höheres Gefühl ihrer Würde vorauszusetzen, als daß sie geneigt sein sollten, ein Handwerk oder künstlerisches Gewerbe oder Landbau und dergl. zu treiben; und wo es nicht wäre — dieses Gefühl, da wird und muß das Schulgesetz verordnen, was hier zu verordnen nöthig ist. Der Schullehrer muß auch von seinen Vorgesetzten so geregelt werden, daß er in Ehren bleibe.

Der Lehrer an einer Stadtschule muß im Allgemeinen unter denselben Bedingungen sein Einkommen erhalten, und eben so wenig können ihm bürgerliche Gewerbe verstattet sein, obschon es Schwarz gestatten möchte. Durch Privatstunden könnte er freilich seine Einkünfte erweitern, wenn sie nur nicht gewöhnlich auf seinen eigentlichen Beruf störend einwirkten. Deshalb müssen auch den Lehrern an Stadtschulen gewisse Grenzen für ihren Nebenerwerb vorgeschrieben werden, ja, sie müssen so besoldet sein, daß sie ohne diesen bestehen können.

Geschenke und Ehrenbezeugungen, womit der Schüler seine Pietät gegen den Lehrer z. B. am Geburtstage oder zu Weihnachten zu erkennen geben will, lassen sich freilich nicht durchaus verbieten, sind aber doch in gewisse Schranken zu stellen.

Und nun zum Schlusse dieses Aufsatzes das, was der erfahrungsreiche und scharf sehende Harnisch in dem bereits angezogenen Hdbuche. rc. S. 185 und folg. in Bezug auf Art und Weise sagt, wie der Schullehrer seinen verdienten Lohn erheben soll.

„Die Haupteinnahme des Schullehrers soll überall in einem Gemeindebeitrage bestehen, der vierteljährlich oder monatlich aus der Gemeindecasse gezahlt wird. Das einzelne wöchentliche Schulgeld ist durchaus verwerflich, besonders wenn es vom Schullehrer selbst und nicht von einem Einnehmer erhoben wird. Das Unterrichten erscheint dabei als ein Kleinhandel, die Schule verliert die Würde einer öffentlichen Anstalt, und der Lehrer kommt dadurch leichtlich in unangenehme Verhältnisse mit den Eltern. Da, wo das Schulgeld gar noch festgesetzt ist nach Schulgraden, so daß die kleinern Kinder als bloße Leser weniger geben, denn die Rechner und Schreiber, ist es ein Hinderniß bei manchen Schulverbesserungen. Der Gemeindeschulbeitrag ist nicht nach und von den Köpfen der schulfähigen Kinder zu erheben, sondern er ist auf dem Lande auf Grund und Boden zu legen, in den Städten aber nach Gewerbesteuer, Gehalten und Renten zu vertheilen, ohne Hinsicht auf Kinder. Es ist nicht unzweckmäßig, daß von den Kinderhabenden Eltern, wenn sie nicht ganz arm sind, etwas für die Kinder zur Schulcasse gezahlt werde, also ein ganz geringes Schulgeld, damit sie um so eher Theil nehmen an der Schule und den Unterricht höher achten, als es wohl zu geschehen pflegt, wenn er nichts kostet. Zugleich wird es auch nöthig, daß die Eltern, welche ihre Kinder höhere Bildungsstufen betreten lassen, für diese Kinder besondere Schulsteuern zahlen. Diese Steuern für einzelne Kinder sind aber nur mit dem Privatschulgelde zu vergleichen, sie bilden blos Zuschüsse zu der anderweitig gefüllten Schulkasse."

„Die kinderlosen Eltern sind eher im Stande, zur Gemeindeschulkasse zu geben, als die Kindergesegneten. Am besten passen diese Beiträge für Hagestolze, damit sie so aus ihrer Selbstlingschaft etwas gerissen werden. Ueberhaupt würde eine besondere Besteuerung der Hagestolzen zum Wohl armer Kinder für eben so gerecht als heilbringend zu halten sein. Den armen Kindern könnten dafür Schulbücher und andere Bildungsmittel angeschafft werden."

„Die Einrichtung, daß der Schullehrer auf dem Lande außer dem Garten gewisse Nutznießungen habe, ist gut; er steht dadurch in näherer Verbindung mit der ganzen Gemeinde, und nimmt Theil an den Freuden der guten und an den Leiden der schlechten Jahre. Zu diesen zweckmäßigen Nutznießungen kann man das Halten einer bestimmten Anzahl von Vieh, die Gräserei und den Heubedarf dafür rechnen, so wie das Empfangen gewisser Lein-, Rüben- und Kartoffelbeete, welche die Gemeinde besorgt, so daß der Schullehrer nur erntet und höchstens den Saamen dazu gibt. Doch müssen alle solche Einkünfte vermieden werden, die leicht zu Mißhelligkeiten Anlaß geben. Erhält der Schullehrer ein gewisses Korn, das von den Gemeindegliedern zusammengebracht wird, oder gar Brod, Butter u. s. w., so sollte der Schulze diese Leistungen zu übernehmen haben, und auf die Güte derselben achten. Es ist wesentlich für die ganze Stellung des Schullehrers, daß alle Einnahmen, die an Bettelhaftigkeit grenzen, in ihrer Erhebungsart verändert werden, wie z. B. das Neujahrsingen, das der Gesundheit der Singenden schadet und Störungen im Unterrichte macht." — Hierbei hält Refer. einige Augenblicke still und erinnert an die mancherlei Erfahrungen, welche Herr D. Tr. Kopf, gegenwärtig Inspector und erster Lehrer der Anstalt zur Erziehung sittlich verwahrloster Kinder in Berlin, in der von ihm ins „Pädagogische Deutschland der Gegenwart" (v. Diesterweg 2r Bd. S. 51 ff.) aufgenommenen und höchst interessanten Selbstbiographie, auch in Beziehung auf seine Einnahme als vormaliger Schullehrer bei den Wenden in der Niederlausitz gemacht hat und daselbst mittheilt. Welcher vormalige Lehrer der Volksschule diese Biographie noch nicht gelesen hat, der suche sie recht bald zum Lesen zu erhalten! — Und nun weiter zu Harnisch's Auslassungen.

„Entziehen kann sich Keiner in einer Gemeinde den Schullasten, wenn er auch durchaus auf immerwährende Zeiten aller Vortheile entsagen wollte, die aus der Schule für ihn flossen. Es würde unnütz, ja in vielen Fällen sogar schädlich sein, alle Gemeindeschulkassen in Kreisschulkassen und diese in eine allgemeine Staatsschulkasse zu vereinigen und daraus die Lehrer zu besolden; das Gemeindewesen würde dadurch verletzt werden, viele Rechenleute müßten Sold empfangen und der Gehalt wäre den Schullehrern unsichrer, als wenn sie geradezu auf die Gemeindekasse angewiesen sind. Gleicherweise ist es nicht gut, daß die Gemeindeschullehrer aufhören, Gemeindebeamte zu sein, und zu Staatsdienern erhoben werden. Verdenken kann man es den meisten nicht, daß sie es wünschen, aber thöricht würde der Staat sein, welcher in diese Wünsche einginge. Der Gemeindeschullehrer gehört, wie der Gemeindegeistliche, der Gemeinde an, genießt von ihrem Tisch und wohnt in ihrem Hause; soll sich also auch nach ihren Ordnungen richten. Gegen Gemeindeunbillen wird aber Beide der Staat schon schützen."

„Wo die Gemeinde zu schwach und zu arm ist, kann immerhin der Kreis oder der ganze Staat als Helfer eintreten, und können zu solchen Zwecken besondere Gelder aus den Staatskassen ausgeworfen werden. — Da der Staat nicht jeder Gemeinde helfen kann, so muß er darauf halten, daß sie sich, so viel als möglich, selbst hilft. Man kann sicher behaupten, daß bei gutem Willen viele Gemeinden bei weitem mehr für ihre Schulen thun könnten, als dies bisher der Fall war. Der Grundsatz: Viele können leicht Einem helfen, ist dabei der wichtigere."

„Alle Nebenbeschäftigungen, welche der Schullehrer ergreifen muß, um durchzukommen, schaden seiner Amtsthätigkeit mehr oder weniger. Weder durch den Seidenbau, noch durch die Bienenzucht, weder durch Acker-, noch durch Gartenbau soll der eigentliche Schullehrer einen Theil seines Unterhaltes verdienen. Zur Erholung darf er dies wohl Alles treiben; nur nicht zu viel Ackerbau; denn man wird sicher finden, daß, wenn der Schullehrer mit Knechten und Viehmägden viel zu thun hat, er seine Schüler versäumt und schlecht behandelt. Am allernachtheiligsten wirkt das Stundengeben außer dem Hause auf den Lehrer ein, vorzugsweise in den großen Städten. Das Stundengeben gleicht dem Barbieren (Bartabnehmen.) (Es gilt hier: Niemand kann zweien Herren mit gleicher Kraft dienen.) — Ob diejenigen ihr Ziel erreichen, welche einem so vielbeschäftigten Manne ihre Kinder zum häuslichen Unterrichte anvertrauen, daran ist zu zweifeln; der Lehrer erreicht seinen Zweck, er wird ein reicher und vornehmer Mann, wenn er nicht nervenschwach verquint oder lungensüchtig eingeht, und die öffentliche Schule hat lauter Unsegen davon. Der Lehrer betrachtet sie als Nebensache und seinen übrigen Unterricht als Hauptsache. Ja, einige Lehrer sollen mit Fleiß einige Unterrichtsgegenstände in den öffentlichen Schulen deshalb nicht treiben, weil diese Gegenstände die besten Erwerbsquellen im häusl. Unterrichte sind. Auf jeden Fall ist es nothwendig, daß der Schulvorstand über die Privatstunden des Lehrers wache, und wenn sie auf irgend eine Weise seine Amtswirksamkeit mindern, dieselben ganz oder theilweise untersage, insofern nämlich die Stelle ihren Mann ernährt und ihn nicht selbst auf Privatstunden hinweist."

Im Dänischen ist, wie durch das Preußische allgemeine Landrecht, angeordnet, mit Aufhebung des Schulgeldes, alle Schulbedürfnisse durch Communal-Beiträge von allen Hausvätern, ohne Rücksicht darauf, ob sie schulpflichtige Kinder haben oder nicht, aufbringen zu lassen. Auch das K. Sächs. Schulgesetz (1835) hat §. 37 — 42. die Einkünfte des Schullehrers wohl regulirt, wenn sie nur bald gründlich erhöhet würden! — D. Zerrenner in seinen „Grundsätzen der Schul-Erziehung, der Schulkunde und Unterrichtswissenschaft für Schulaufseher, Lehrer" ꝛc. (2te Aufl. 1833) verbreitet sich §. 124. eben so klar als kurz über die Regulirung des Schulgeldes und der Schulkasse.

Mag auch das, was Harnisch nach dem Vorhergeführten in Bezug auf das Einkommen des Schullehrers von einer sogenannten Schulsteuer und dergl. mehr ausspricht, von mancher Seite Widerspruch finden, so hat er doch sehr viel Wahres und Beherzigenswerthes aufgestellt. Zuletzt erwähnt er noch die in den deutschen Staaten unsrer Zeit seither betriebene Anlegung von Versorgungskassen für die Hinterbliebenen der Schullehrer, der Wittwen- und Waisenkassen und der Pensionskassen für bejahrte, abgelebte Schulmänner.

Anthropologie — ist wörtlich übersetzt: Menschenlehre, d. h. die Lehre oder Wissenschaft vom Menschen; denn der Mensch heißt im Griechischen Anthropos, und die Lehre oder Wissenschaft wird in dieser Sprache zuweilen durch logos bezeichnet, namentlich in Zusammensetzungen. Da der Mensch aus zwei Haupttheilen, oder (wenn man lieber will) aus zwei Naturen: aus Leib und Seele besteht, (die Unterscheidung von Leib, Seele und Geist ist willkürlich — s. Geist), so zerfällt die Anthropologie natürlich in zwei Haupttheile: in Somatologie (Leibeslehre) und Psychologie (Seelenlehre). Die Somatologie umfaßt wieder 1) Physiologie (eigentlich Naturlehre, hier aber:) die Theorie (Lehre) von den Verrichtungen des menschlichen Körpers im lebenden und gesunden Zustande oder inwiefern er ein lebender Organismus ist. 2) Die Anatomie (Zergliederungskunde), welche die bloße Construction des Körpers, wiefern sie auch am Leichname wahrnehmbar ist, darstellt und 3) die Pathologie (Krankheitslehre), die es mit den krankhaften Erscheinungen oder Zuständen des Leibes zu thun hat. Unterscheidet man noch, wie Manche thun, eine empirische (erfahrungsmäßige), und eine speculative (die aus bloßen Begriffen über die menschliche Natur Kunde geben will) Somatologie, so ist dieser Unterschied nichtig, denn der Mensch kann nur aus Erfahrung und Beobachtung richtig erkannt werden, sowohl in Hinsicht des Leibes als in Hinsicht der Seele. Das Forschen, wenn es kein Träumen sein soll, reicht überall nur so weit, als die Erfahrung reicht, — eine Wahrheit, die freilich noch wenig eingesehen ist, namentlich auf dem Gebiete der Philosophie, wo man noch häufig aus dem Absoluten, d. i. aus dem Leeren heraus, Erkenntniß schöpfen zu können wähnt, statt daß man die innere, die psychische Erfahrung ausbeuten sollte.

Die Psychologie zerfällt daher eben so wenig, wie die Somatologie in eine empirische und in eine rationale, speculative, metaphysische, oder wie man sie sonst Zeit her eingetheilt haben mag. Will und soll man Theile in ihr unterscheiden, so können nur die drei Hauptformen, in welcher alles Psychische auftritt, dazu dienen: die Vorstellungsform, Strebungsform und Gefühlsform (s. Psychologie). Sonst ist alle wahre Psychologie nur Erfahrungsseelenlehre, und somit eigentlich Naturlehre; denn sie ist Lehre von der geistigen Natur des Menschen, welche Natur eben so festen Gesetzen unterworfen sich zeigt, als die äußere oder materielle Natur. Nur so lange diese Gesetze noch nicht entdeckt, oder noch nicht allgemein bekannt geworden sind, kann es scheinen, als sei es ungereimt, von einer Naturlehre der Seele zu reden; wie es uns allerdings auffallend sein würde, wenn Jemand, nachdem man sich Zeit her immer erfolglos um die Ergründung des Witterungswechsels abgemüht hat, plötzlich mit einer Naturlehre dieses Wechsels hervorträte, welche die Gesetze und die davon abhängigen Erscheinungen so hinlänglich erklärte, daß die Zeit her scheinbare Regellosigkeit in den Witterungsveränderungen sich in eine be-

rechenbare Gesetzmäßigkeit verwandelte. Und doch ist diese Gesetzmäßigkeit in der ganzen erschaffenen Natur, folglich auch hier, vorhanden, und der Entdecker derselben wird nicht ewig auf sich warten lassen. Welchen Gewinn werden aber dann alle Lebensverhältnisse aus dieser Entdeckung ziehn! Auf ähnliche Weise müßte die Entdeckung und Verbreitung der Seelengesetze die Psychologie zu einer eben so bedeutenden Reformatorin auf dem Gebiete der philosophischen Wissenschaften, namentlich der angewandten, z. B. der Pädagogik machen, wie es die Physik und Astronomie seit der Entdeckung der physischen Naturgesetze für die sämmtlichen praktischen Wissenschaften bereits geworden sind. Daß wir auf dem Felde des Unterrichts und der Erziehung noch so oft erfolglos arbeiten, daß oft sogar das Gegentheil von dem zu Tage kommt, was wir anstrebten, hat seinen Grund bloß in der Unkenntniß der eigentlichen Seelengesetze, der eigentlichen Seelennatur, die uns freilich den Gehorsam versagen muß, wenn wir sie verkehrt behandeln, wie z. B. die Electricität feindlich gegen uns auftreten wird, wenn wir ihrem Wesen bei unsrer Einwirkung auf sie uns nicht anbequemen. Die zeitherige Wissenschaft von der menschlichen Seele ist nichts weniger, als ein treuer Spiegel der Seele selbst, ist von einer wirklichen Naturlehre oder Physik des Geistes noch weit entfernt gewesen.

Wie nun dem Erzieher die Kenntniß der leiblichen Natur des Menschen unentbehrlich ist, wenn er ein gesundes, kräftiges, lebensfrohes und thätiges Geschlecht heranbilden will, so gilt diese Unentbehrlichkeit noch mehr von der Kenntniß der Seele. Das Gedeihen des ganzen Menschen ist wesentlich durch eine richtige Einsicht in die Natur und Behandlung der zu entwickelnden Seele bedingt. Welche Seelenlehre unter den fast zahllosen, die wir besitzen, soll daher der Erzieher zur Führerin wählen? Welche leistet noch am meisten, was eigentlich bloß eine Naturlehre der Seele leisten soll und kann? Oder haben wir etwa schon eine solche naturgetreue Psychologie?

Ja! aber auch nur eine. Es ist das „Lehrbuch der Psychologie" von Dr. Friedr. Eduard Beneke, Professor an der Universität zu Berlin. Berlin, Posen und Bromberg, 1833. (1 Thlr. 12 Gr.), wozu dessen „psychologische Skizzen," 2 Bde. Göttingen, 1825 u. 27. (4 Thlr. 16 Gr.) nebst der Schrift desselben: „das Verhältniß von Seele und Leib," Göttingen, 1826 (1 Thlr. 8 Gr.), als Commentar gehören. Die Anwendung von diesen psychologischen Forschungen findet man in desselben Verfassers: „Erziehungs- und Unterrichtslehre," 2 Bde., Berlin, Posen und Bromberg, 1835 u. 36, (5 Thlr.). Welchen höchst wichtigen, nur Wenigen bekannten Schatz die deutsche Literatur in diesen Werken besitzt, darüber sehe man den Art. Beneke.

Von andern, dem Erzieher und Lehrer zu empfehlenden und vorzugsweise durch praktischen Geist sich auszeichnenden somatologischen und psychologischen Schriften nennen wir noch:

1) Kant, Imm.: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht abgefaßt. Mit einer Vorrede vom Prof. Herbart. Vierte, verbesserte Aufl. Leipzig, 1833.

Ein Buch von anerkanntem Werthe. Der verewigte K. R. Dr. Schwarz gibt dem Schullehrer den Rath, alle Jahre einmal Kant's Anthropologie zu lesen.

2) Heinroth, J. C. A.: Lehrbuch der Anthropologie. Zum Behuf akademischer Vorlesungen und zum Privatstudium. Nebst einem Anhange erläuternder und beweisführender Aufsätze. Zweite Auflage. Leipzig, bei Vogel. 1831.

Die leitenden Gedanken dieses Buchs sind in folgenden Sätzen enthalten. Der Mensch ist nur als moralisches Wesen zu begreifen. Die ganze psychische und geistige Oekonomie des menschlichen Lebens ist ein Inbegriff von Mitteln zur Offenbarung und Realisirung des höchsten Zweckes, nämlich der Ausbildung seines moralischen Wesens. Diesen Einheitspunkt aus den Augen verloren, verschwindet der Mensch, und es bleibt nichts als ein Aggregat von Massen, Stoffen, Theilen und Kräften übrig, welches man sich vergeblich bemüht, durch ein künstliches Zusammenleimen zu einem Ganzen zu machen. — Die geoffenbarte Religion, wiefern sie nicht durch menschliche Mißverständnisse oder Zusätze verfälscht ist, ist als die ächte und vollständige Kunstschule zur Entwickelung und Vollendung des Seelenlebens anzusehen; und die Vernunft hat in der Offenbarung ihre eigentliche Nahrungsquelle.

3) Choulant, Ludw., Dr.: Anthropologie oder Lehre von der Natur des Menschen, für Nichtärzte faßlich dargestellt. 2 Bändchen. 8. Dresden, bei Arnold. 1828.

Die Anthropologie soll, nach dem Verf., die Eigenthümlichkeiten der Menschennatur in körperlicher und geistiger Hinsicht (wornach der Stoff in die zwei Bändchen vertheilt ward), und die Verhältnisse des Menschen zur übrigen Schöpfung in der Art darlegen, wie uns, als Menschen, jene Eigenthümlichkeiten und Verhältnisse erkennbar sein können. Die Ausführung ist, selbst bei der schwierigen Behandlung der Abschnitte von der Geschlechtsverschiedenheit, der Zeugung u. a. für einen größern und zwar gebildeten Lesekreis, durchgehends mit Anstand und Würde gehalten, und doch zuletzt völlig klar und deutlich. — Der Verf. weiset aber der Anthropologie, außer der bereits angegebenen Bestimmung derselben, noch eine zweite, nicht weniger hohe Bedeutung an. „Als das vollendetste Geschöpf der Erde trat nothwendig der Mensch zuletzt auf die Erde; er ist der Schlußstein der Erdenschöpfung; als ein solches Geschöpf steht er in der Mitte der gesammten organischen Wesen; wie Radien laufen alle Vollkommenheiten der Thier- und Pflanzenwelt in ihm zusammen; er ist der Mittelpunkt der organischen Reiche auf der Erde. Endlich tritt er als oberstes, allein zur Vernunft organisirtes Geschöpf nothwendig als ein Mittelglied auf, zwischen der unsichtbaren Welt und der sichtbaren; er ist das Verbindungsglied zweier Welten. So lehrt uns denn die Anthropologie den Menschen kennen, als Schlußpunkt einer unendlichen Vergangenheit, die wir in der Geschichte der Erde und ihrer Revolutionen ahnen, als Mittelpunkt einer unendlichen Gegenwart, die uns als Thier- und Pflanzenwelt umgiebt, und als Anfangspunkt einer unendlichen Zukunft, die wir im Reiche der Geister hoffen." — Der Verf., Hofrath, Professor an der medic. chir. Akademie zu Dresden,

gab außer der Anthropologie noch heraus: „drei anthropologische Vorlesungen.“ Leipzig, 1834. 8.

4) Franque, J. B., Dr. (Medicinalrath): „Der Bau des menschlichen Körpers. Handbuch für Volksschullehrer. Mit einem anatomischen Atlas von 17 Tafeln. Frankfurt a. M., bei Sauerländer. 1832. (2 Thlr. 20 Gr.)

Einleitung. — I. Von den Theilen, welche zur Unterstützung und Bewegung des Körpers dienen. 1) Von den Knochen. 2) Von den Muskeln. 3) Von den verschiedenen Stellungen und Bewegungen des Körpers. II. Von den Theilen des Körpers, welche die Empfindung und die geistige Thätigkeit des Menschen vermitteln. 1) Von dem Rückenmark, dem Hirn und den Nerven. 2) Von den Sinneswerkzeugen. III. Von den Theilen, durch welche die Ernährung des Körpers geschieht. 1) Von der Verdauung und den Verdauungswerkzeugen. 2) Von den Gefäßen, dem Herzen und dem Blute. 3) Von dem Athmen und von den Athmungswerkzeugen. 4) Von der Absonderung und den Absonderungswerkzeugen. IV. Von der Zeugung und von den Zeugungstheilen. Schluß: Leben nach der Geburt. Lebensalter. Tod. — In keiner Schule sollte diese Schrift fehlen.

5) Gabriel, C. E.: Anthropologie, oder Form, Bau und Leben des menschlichen Körpers, mit besonderer Berücksichtigung der Gesundheit und der Erziehung des Körpers, für Lehrer, Erzieher und Eltern bearbeitet. Mit 8 lithogr. Tafeln (in gr. 4.). gr. 8. Berlin, Schulze. 1839. (n. 1 Thlr. 16 Gr.)

Dieses Werk führt auch den Titel: Naturkunde, für gebildete Freunde derselben, namentlich für Lehrer, nach methodischen Grundsätzen bearbeitet. 1r Thl.

Dieses Werk nämlich bildet den ersten Theil einer alle drei Reiche umfassenden Naturkunde. Die Grundsätze, denen der Verf. gefolgt ist, sind in einer von ihm geschriebenen Abhandlung, welche sich in den Rhein. Bl. 20sten Bds. 2tes Heft. (1839). S. 164 unter dem Titel findet: „Naturhistorische Werke und über die Methode des Unterrichts in der Naturgeschichte.“ — Lob verdient besonders die Bearbeitung des physiologischen Theils. Die beigegebenen Abbildungen entsprechen aber dem Zwecke der Bearb. nicht. Der Verf. ist Lehrer am königl. Seminar für Stadtschulen in Berlin. Eine Lob spendende Anzeige dieser Schrift von A. D. in den Rhein. Bl. 21sten Bds. 1s Heft. (1840), eine sie unbedingt allen Lehrern empfehlende, von Dr. Kützing in der Allg. Schulz. 1840. Nr. 45.

6) Lüben, A.: Methodische Anweisung zum Unterrichte in der Thierkunde und Anthropologie. Nach naturgemäßen Grundsätzen für gehobene Volksschulen, Bürgerschulen, Schullehrer-Semin. und Gymnasien bearbeitet. gr. 8. Berlin, bei Plahn. 1836. (1 Thlr. 8 Gr.)

Die Vorrede verbreitet sich über die Anlegung zoologischer Sammlungen für den Schulunterricht, und giebt speciell an, was gesammelt werden soll und wie das Gesammelte aufzubewahren und zu ordnen ist. — Erster Kursus: Arten. Zweiter K.: Gattungen. Dritter K.: Familien, Ordnungen, Klassen und System (vier Stufen). Vierter K.: der Mensch; (erste Stufe: der Körper; zweite Stufe: die Seele).

7) Kneise, G. Chr.: Anthropologie und Psychologie, zum Gebrauche für Lehrer in Bürger- und Landschulen. Eisleben, Reichardt. 1837. (12 Gr.)

Herr Kneise, Lehrer an der Bürgerschule in Weimar, liefert das Nöthigste von dem, was über die beiden Gegenstände in Bürger- und Landschulen gelehrt werden sollte. Der erste Theil behandelt die Lehre vom menschlichen Körper, der zweite die Lehre von der menschlichen Seele. Der religiös gesinnte Verf. hat übrigens die Darlegung des menschlichen Organismus zu einem Hebel für die religiösen Empfindungen der Liebe und Dankbarkeit gegen den ewigen Schöpfer benutzt, und ist im Ganzen guten Quellen gefolgt.

8) Schubert, G. H. v. Dr.: Lehrbuch der Menschen- und Seelenkunde, zum Gebrauche für Schulen und zum Selbststudium. Erlangen, Heyder. 1838. (6 Gr.)

Dieses Büchlein hat großen Beifall gefunden. Der Verf. desselben, der geist- und gemüthvolle Hofr. und Prof. v. S. in München, will damit vorbereiten auf das Studium der von ihm herausgegebenen trefflichen Werke: „Die Geschichte der Natur,“ ꝛc. (Erlangen, 1835) und die „Geschichte der Seele,“ (3te Auflage. 1839). Nach einer allgemeinen Einleitung, welche den Endzweck der Seelenlehre darthut, handelt v. S. in gedrängter Kürze in verschiedenen Abschnitten: 1) von der Wohnstätte und sichtbaren Umgebung des Menschen, betrachtet dann 2) den äußern, leiblichen Menschen, 3) die Seele des Menschen, trägt vor 4) die Lehre vom Geiste und spricht sich aus 5) über die Herrschaft des Leibes, 6) über die Herrschaft der Seele und 7) über die Herrschaft des Geistes. S. Rhein. Bl. 21sten Bds. 1s Heft. 1840.

9) Handel, Chr. Fr.: Kinder-Seelenlehre, insbesondere für Lehrer, aber auch für Eltern und Erzieher anwendlich dargestellt. 6 Bdchn. Neisse, bei Theodor Hennings. 1837. (2 Thlr. 20 Gr.)

Der Verf., Superint. und Ritter ꝛc. in Neisse, hat sich das Ziel gesteckt, den jungen Lehrern durch eine praktische Darstellung der Seelenvermögen, die Regeln ihres Lehrverfahrens zum Bewußtsein zu bringen, in der Beschaffenheit der kindlichen Seele nachzuweisen und Anleitung zu einer richtigen Behandlung der Kinder zu geben. Dies Ziel ist vollkommen erreicht, sagt Diesterweg im „Wegweiser“ 1r Bd. S. 118. Lesenswerth ist insonderheit für den Lehrer, was der würdige Handel in seiner Schrift: „Ueber Schulmängel,“ (Neisse, 1839) Artikel XIII. von der Anthropologie als Wissenschaft in Beziehung auf die Volksschule sagt; er behauptet nämlich — und wohl mit Recht — „Somatologie und Psychologie oder mit einem Worte Anthropologie gehöre als Wissenschaft nicht in die Volksschule, allein einzelne Belehrungen theils über das, was den Menschen nach Körper und Geist vor allen belebten Geschöpfen der Erde auszeichnet, theils über das, was ihm nach dem so eben Gesagten zur Selbsterkenntniß, und durch diese zur sittlichen und religiösen Charakterbildung nöthig ist, sollten keinem Kinde vorenthalten werden.“ ꝛc.

10) Broussais, Casimir, Dr.: Moralische Gesundheitslehre, oder Anwendung der Physiologie auf Moral und Erziehung. Deutsch bearbeitet von Siegmund Frankenberg. gr. 12. Braunschweig, Meyer sen. 1838. (Velinpapier geh. 1 Thlr. 6 Gr.)

Daß das Studium der Physiognomik, wie insbesondere für den Arzt, so auch für den Pädagogen von Wichtigkeit sei, ist wohl unleugbar. S. Niemeyer's „Grundsätze" ꝛc. 1r Thl. S. 523. Ebendaselbst auch ein interessanter Aufsatz N. unter dem Titel: „Physiognomische Beobachtungen." §. 3. f. S. 521. — In dieser Rücksicht führen wir literarisch noch an:

11) Lavater's, J. C.: Physiognomische Fragmente, (wovon im J. 1775 der erste Band erschien), die im J. 1829 in Wien in 4 Bänden, nebst einem Bande Abbildungen auf 120 Kupfertafeln herauskamen, unter dem Titel:

Lavater's, J. C.: Physiognomik zur Beförderung der Menschenkenntniß und Menschenliebe ꝛc.

S. Hergang's Handbuch der pädagogischen Literatur ꝛc. (1840) S. 273. „Anthropologie — Psychologie."

Anthropomorphismus und **Anthropopathismus**, (griech.), von Anthropos: der Mensch, Morphe: die Gestalt; und Pathos: Gefühl, Affect, Leidenschaft. Beide Ausdrücke werden stets von der Analogie mit Menschen und Menschlichem gebraucht, in welcher wir Gott und das Göttliche zu denken durch unsere Natur genöthiget sind, und es bezeichnet demnach der erste: die Vorstellung des göttlichen Wesens unter menschlicher Gestalt; und der zweite: die Vorstellung Gottes, als eines Wesens, welches menschliche Gefühle, Affecten und Leidenschaften habe, wie Liebe, Haß, Zorn, Eifersucht, Rache ꝛc. (s. Analogie). — Setzen wir in Gedanken ein Volk oder einen einzelnen Menschen, der einer Offenbarung, wie wir Christen sie besitzen, nicht genösse, sondern sich selbst überlassen, zu Vorstellungen über Gott und göttliche Dinge gelangen müßte, wie würde diese Entwickelung nach psychologischen Gesetzen erfolgen? Was würde ihn zur Annahme eines Gottes, was zur Verehrung desselben führen? und wodurch würde die Art und Weise der Verehrung bestimmt werden?

Zur Annahme einer Gottheit führt den Menschen, sobald er nur die tiefsten Stufen der Entwickelung überstiegen hat, unausbleiblich des Causalgesetz (s. d. Art.), das er in wie außer sich walten sieht, nämlich das Gesetz: wo eine Wirkung ist, muß auch eine ihr zum Grunde liegende Ursache sein. Alle sogenannte Beweise für das Dasein Gottes beruhen auf diesem Gesetze (s. Gott), und selbst der Aberglaube, der sonst diesem Gesetze zuwider zu laufen scheint, wird von demselben regiert, nur daß er es eben abergläubig, d. h. falsch anwendet. Woher die Welt und was in ihr ist? wird jeder Mensch zu fragen von seinen gesunden Sinnen veranlaßt, und die innere wie die äußere Erfahrung giebt ihm zur Antwort: von einer Ursache, die nicht Welt ist — und diese Ursache nennt er Gott. Steht der Mensch noch so tief, daß er die Welt nicht als Ganzes aufzufassen vermag, so wird er sie theilen, und so wird ihm das Höhere und Gewaltigere in der Welt der Gott werden für das Niedere und Schwächere, nach demselben Causalgesetze, selbst da, wo das Höhere und Gewaltigere es nur in seiner Einbildung, gar nicht in Wirklichkeit ist. Zur Verehrung der so gefundenen Gottheit würde er sich aber, wenn er bloß das zu seinen Vorstellungen gehörige Causalgesetz besäße, eben so wenig veranlaßt finden, als die Thiere sich zur Verehrung der ihrer Wahrnehmung sich darbietenden Gegenstände bewogen fühlen, obschon auch sie das Causalgesetz instinctmäßig, also sehr tief, in sich tragen. Alles Wohlwollen, alle Scheu, welche die Thiere an den Tag legen, ist Folge ihrer blinden Naturtriebe, und höchstens machen die edlern Hausthiere zuweilen eine Ausnahme, inwiefern man ihnen eine gewisse Dankempfindung, ein gewisses Erkenntlichkeitsgefühl nicht absprechen kann.

Wäre also des Menschen Natur bloß eine intellectuelle, nicht zugleich eine moralische, praktische, so würde er den erkannten Gott höchstens zu fürchten, aber nicht zu verehren geneigt sein, sich ihm nicht verpflichtet fühlen. Das Bedürfniß, Gott zu verehren, unsern Willen dem seinigen zu unterwerfen, liegt lediglich in der sittlichen Natur des Menschen, und kann sich nur so weit richtig bethätigen, als diese Natur richtig entwickelt ist. Die Art und Weise der Gottesverehrung finden wir daher überall von der Art und Weise der sittlichen Praxis überhaupt bei den Völkern abhängig, und selbst die der Gottheit oder den Göttern beigelegten Eigenschaften beweisen dies. Rachgierige, blutdürstige Völker kennen nur rachgierige, grausame Götter, die an Menschenblut, an Menschenopfern sich erfreuen; sanfter gesittete Völker haben im Ganzen freundlichere Götter. Gott schuf den Menschen nach seinem Bilde, — läßt sich daher mit Fug und Recht psychologisch so ausdrücken: Der Mensch schafft (sich seinen) Gott nach seinem Bilde, d. h., denkt sich ihn den Menschen, die er kennt, ähnlich. Und anders kann der noch ungebildete Mensch auch nicht. Der Grund davon liegt nicht etwa, wie man oft gesagt hat, in der Phantasie, welche Alles durch sinnliche Bilder zu veranschaulichen suche, sondern viel tiefer: nämlich in der Unmöglichkeit, mit leeren, unausgebildeten Urvermögen Etwas vorzustellen. Ausgebildet werden aber die Vermögen zunächst durch sinnliche Eindrücke, und erst in dem weiter fortgesetzten Abstractionsprocesse (s. d. Art.) wird eine Art Ausscheidung (s. d. Wort) des Sinnlichen bewerkstelligt, nicht aus der Seele, sondern aus dem Bewußtsein. So lange dies nicht geschehen ist, vermag die Seele nur Sinnliches vorzustellen, folglich werden auch Gott und Göttliches ihr in einem sinnlichen Gepräge erscheinen müssen. Aber selbst dann, wenn der Abstractionsproceß rein geistige Gebilde, reine Ideen erzeugt hat, werden doch die früheren sinnlichen Vorstellungen als die stärkern sich vor- und die geistigen zurückdrängen können, so daß uns unvermerkt die gröbere Vorstellung des Göttlichen, statt der feinern und richtigern, die wir auch besitzen, in's Bewußtsein tritt. Daher hält es so schwer, die reine und erhabene Vorstellung von Gott, die wir uns erworben haben, lange im Bewußtsein festzuhalten, und im gewöhnlichen Leben will dies fast gar nicht gelingen. Unbedenklich sagen wir daher hier z. B.: Gott sieht und hört Alles, obschon wir wissen, daß dies eigentlich eben so unstatthaft ist, als wenn wir sagen wollten: er rieche, schmecke und fühle auch Alles; denn zum Sehen und Hören bedarf es der Augen und

Ohren, die Gott nicht hat. Hiob 10, 4. Wir sind froh, wenn wir nur den groben Anthropomorphismus vermieden haben, den feinern gestatten wir uns gern, und mit Recht.

Aus dem Gesagten erklärt sich sehr einfach, warum jedes Volk und jedes Zeitalter seine Vorstellung von Gott und göttlichen Dingen ändert, so bald seine Weltanschauung, d. i. seine Vorstellung vom Menschen und den Dingen in der Welt sich ändert, oder, mit andern Worten, der Kreis seiner Erfahrungen sich berichtigt; warum ferner das reine, geistige Christenthum zu einer halb heidnischen Religion herabsinkt, wenn es Völkern aufgedrungen wird, die noch zu roh sind; warum die Bibel so viel Anthropomorphismen und Anthropopathismen enthält und enthalten muß, und warum es thörigt wäre, sie buchstäblich zu nehmen; warum endlich unsre Vorstellung von Gott nie eine ganz vollständige, angemessene und richtige heißen könne, da es, mit Reinhard zu reden, „sehr wahrscheinlich bleibt, daß Gott eine Menge von Eigenschaften besitze, wovon wir gar keinen Begriff haben, weil die unendliche Vollkommenheit in so eingeschränkten Wesen, wie wir sind, unmöglich alle Aehnlichkeiten mit sich hat vereinigen können." Das Wesen Gottes ist wahrscheinlich nicht nur dem Grade, sondern auch der Qualität seiner Vollkommenheit nach von unsern Vorstellungen bedeutend verschieden; wie thörigt also, wenn Menschen einander dieser ihrer Vorstellungen wegen verketzern und anfeinden!

Wie demnach der Menschengeist die Idee Gottes, als des vollkommensten Wesens nur dadurch bilden kann, daß er alles Vollkommene an dem Menschen, als dem einzigen ihm durch Erfahrung bekannten vollkommensten Wesen, im vollkommensten Grade Gott beilegt, das Menschlich-Unvollkommene aber von ihm wegdenkt, so kann ihm dies auch nur so weit gelingen, als seine Kenntniß der Menschennatur und der äußern Natur reicht. Es ist vergeblich, Demjenigen die Allgegenwart Gottes im ganzen Welttall begreiflich machen zu wollen, dem sein eingeschränktes Jagdrevier noch die Welt ist, wie es unmöglich ist, ihm die göttliche Allwissenheit und Weisheit richtig darzustellen, so lange sein eigenes Wissen sich nur auf sehr Weniges erstreckt. Soll er in diesen Ideen vorwärts schreiten, so kann dies nur durch Erweiterung seiner Weltanschauung geschehn, und diejenigen, die Andre immer aus ihrem eigenen beschränkten Gesichtspunkte beurtheilen, müßten daher nothwendig Anstoß an den freiern und reinern Gottesideen derselben nehmen, denn sie sind ihnen unfaßbar und deshalb anscheinend irrig. Es ist darum auch kein Wunder, daß solche Kurzsichtige es als eine Entwürdigung der Bibel ansehen, wenn man die reinern Gottesideen, die sie in so großer Menge enthält, zum Maßstabe für diejenigen, sei es im A. sei es im N. T., wählt, die offenbar einer mangelhaften Weltanschauung angehören und deshalb schon von Christo und den Aposteln mit jenen bessern vertauscht wurden. Sie bedenken nicht, was Paulus so treffend 1. Tim. 6, 6. sagt: „Gott wohnet in einem Licht, da Niemand zukommen kann, welchen kein Mensch gesehen (d. h. seinem wahren Wesen nach erkannt) hat, noch sehen kann." Vergl. Jes. 40, 25. C. 46, 5. Viel liegt in dieser Beziehung auch an der Sprache. So lange nämlich die Sprachen noch so arm waren, daß sie keine oder nur wenige Worte, für die abstracteren Begriffe hatten, so lange mußten alle Beschreibungen Gottes anthropomorphistisch und anthropopathisch ausfallen. Es bedarf aber wohl kaum der Erinnerung, daß dieselben für uns, die wir reicher an Ausdrücken wie an Vorstellungen sind, nichts weiter sein können, als Symbole, unter welchen die eigentlichen Vorstellungen, so weit sie uns in Bezug auf Gott möglich sind, gedacht werden müssen. Mag es übrigens auch sein, daß das gemeine Volk vieles Anthropopathische und Anthropomorphische von Gott eigentlich nahm, wie dies noch häufig unter uns von den Ungebildeten geschieht, so zeigen doch viele Stellen des A. T., daß schon die Erleuchtetern unter den Israeliten wenigstens vom Anthropomorphismus fern waren. Man vergl. 2 Mos. 20, 4. 5. Hiob 10, 4. Ps. 121, 4. Jedenfalls ist im Volksunterrichte dahin zu arbeiten, daß die gröbern Anthropomorphismen und Anthropopathismen in Wegfall kommen und die feinern, die in der Volkssprache nie entbehrt werden können, an deren Stelle treten. Namentlich sollte der Gott, den Jesus immer als einen Vater der Liebe darstellt, welcher schon aus Liebe zu den Menschen seinen Sohn sandte und dem Sünder verzeiht, wenn er sich ernstlich bessert, nicht immer wieder von Neuem als ein liebloses, grausames Wesen, namentlich in Gesang- und Gebetbüchern, geschildert werden, als ein Wesen, das da habe Blut sehen müssen, um fähig zu werden, seine Geschöpfe nicht in den Feuer- und Schwefelpfuhl zu werfen. Man lese doch das 18te Cap. im Hesekiel, und schäme sich endlich einer Vorstellungsweise, deren sich schon verständige Kinder schämen. (Vergl. Analogie).

Trefflich hat sich Bretschneider über alles hier Gesagte ausführlicher erklärt in seiner Schrift. „Die Grundlage des evangelischen Pietismus oder die Lehren von Adams Fall, der Erbsünde und dem Opfer Christi." Leipzig bei Vogel 1833, besonders S. 394 u. f.; womit man die kürzere Auseinandersetzung in dessen Handbuch der Dogmatik der evangelisch-lutherischen Kirche 4te Aufl. 1. Bd. S. 473, sowie Krugs encyklopädisch-philosophisches Lexikon 2te Aufl. unter den Artikeln: Anthropomorphismus und Anthropopathismus, und die Abhandlung über Anthropomorphismus und Anthropopathismus im Anhange zu der Schrift: „Die philosophische und christliche Gotteslehre in ihrem Einklange dargestellt von Andr. Neubig" (Nürnberg 1831) vergleichen kann.

Dem Volksschullehrer insbesondere dürfte zum Studium folgende sehr lobenswerthe Preisschrift zu empfehlen sein:

Ueber den Anthropomorphismus der Bibel in den Vorstellungen von Gott, dessen Erklärung und Gebrauch beim Volks- und Jugendunterrichte; von K. Fr. H. Klügling. Danzig, 1806. (1 Thlr.) D—r.

Antipathie ist ein griechisches Wort und heißt auf Deutsch: Abneigung, Widerwille, Gegenstimmung, wovon also der Gegensatz Sympathie oder Zuneigung ist (s. Sympathie). Man bezeichnet damit überhaupt das Abgestoßenwerden, das ein lebendes Wesen dem andern gegenüber, besonders Menschen gegen Menschen, aber auch Menschen gegen gewisse Thiere und selbst gegen leblose Dinge empfinden, z. B. gegen Spinnen, Frösche, Eidechsen ꝛc., gegen gewisse Nahrungsmittel, Oertlichkeiten u. s. f. Es

fragt sich, was der eigentliche Grund dieser Erscheinung sei? — So lange Kinder naturgemäß von Geburt an entwickelt werden, und nicht krank und nervenschwach, sondern gesund und kräftig sind, sieht man sie dem Meisten, was als Gegenstand auf sie einwirkt, zugeneigt. Sie greifen eben so begierig nach dem Frosch und der Spinne, als sie ein brennendes Licht anfassen wollen. Ein Widerwille gegen dergleichen Gegenstände regt sich erst dann in ihnen, wenn sie unangenehme Erfahrungen in Bezug auf sie gemacht haben, und dies ist ganz der natürlichen Entwickelung gemäß. Unmittelbar aus sich selbst kann nämlich das unerfahrene Kind doch nur das fürchten und verabscheuen, was seinen Sinnenvermögen wehe thut, sie überreizt oder herabstimmt, wie z. B. Gegenstände, die durch ihre Farbe, ihren Klang, ihre Ausdünstung ꝛc. die auffassenden Kräfte des Kindes übermäßig angreifen, und je schwächer die geistigen und körperlichen Vermögenssysteme desselben von Natur sind, desto leichter wird folglich Antipathie entstehen. Wiederholt sich der unangenehme Eindruck öfter, so bleiben auch um so mehr Spuren davon in den Vermögen zurück, und diese Spuren können schon da als Abneigung sich regen, wo der widerliche Gegenstand nur von fern dem Kinde bemerkbar wird, sobald nur die Reproduction der frühern Eindrücke, d. i. eben: der Spuren, dadurch erfolgt. So empfinden wir häufig, ohne uns dessen klar bewußt zu sein, eine Abneigung vor gewissen Speisen, an die man uns nur durch Worte erinnert, nie aber vor solchen, die wir noch gar nicht genossen haben, es wäre denn, daß uns schon der frühere Geruch oder die Beschreibung Anderer gegen sie eingenommen hätte. Da die Kinder, je kleiner sie noch sind, um so mehr instinctartig (s. Ansteckung) die Dinge auffassen, so ist es kein Wunder, wenn sie vor manchen, namentlich fremden Personen einen augenblicklichen Widerwillen äußern, denn schon die von den bekannten Personen abstechende Gesichtsbildung derselben kann ihnen unangenehm sein, eben so die ungewohnte Stimme, die Ausdünstung derselben ꝛc. Je länger sie aber sonst steigernde Eindrücke von denselben empfangen, desto mehr wird sich auch die Antipathie in Sympathie verwandeln und zu Liebe und Wohlwollen gegen sie steigern.

Die meisten Antipathien vor an sich unschuldigen Gegenständen, die wir bei Kindern und Erwachsenen finden, sind durch die Erzieher verschuldet. Statt der zufälligen Abneigung des Kindes zweckmäßig entgegen zu arbeiten, verstärkten sie dieselben durch Mienen, Geberden und später durch Worte, und benutzten wohl gar diese Gemüthsstimmung des Kindes, um sich dasselbe gehorsam zu machen. Hannibal kommt! riefen schon die römischen Mütter ihren widerspenstigen Kleinen zu, und unsere Erzieherinnen sind sogleich mit der Drohung fertig: der Ruprecht kommt! der schwarze Mann kommt! das ist giftig! davon stirbst du! ꝛc. Ueber das Gefährliche solcher unwahren Drohungen vergleiche man den Artikel Widerstrebung. Namentlich wird die Furcht vor dem Dunkel der Nacht, vor Kirchhöfen, vor Gewittern, vor Fröschen, Spinnen, Krebsen u. dergl. eben so eingeimpft, wie die abergläubige Gespensterfurcht, meist schon durch unwillkürliche Ansteckung (s. Ansteckung). Nur wenn die Seele späterhin reif und tief ausgebildet wird, kann sie diese Antipathien allmälig bezwingen; außerdem wird sie gewöhnlich das ganze Leben hindurch von ihnen beherrscht, und wir finden sogar Beispiele, daß die kräftigsten Geister einzelne Mißbildungen der Art nicht wieder los wurden. Ganz verkehrt und gefährlich ist es, wenn man solche Antipathien plötzlich und gewaltsam in Kindern wieder ausrotten will, z. B. dadurch, daß man den verabscheueten Gegenstand ihnen plötzlich und unverhofft nahe bringt. Eine Dame, die einen unwiderstehlichen Abscheu vor Spinnen hatte, starb augenblicklich, als ihr Jemand eine Spinne ins Gesicht warf. Man bekämpfe vielmehr solche Uebel so, daß man eine ruhige Betrachtung des widerlichen Gegenstandes einleitet, wo die Seele gegen denselben nicht aufgeregt, sondern stark und frei von Mißstimmungen überhaupt ist. Noch besser aber verhütet man gleich von vorn herein das Entstehen solcher Abneigungen. (Man vergleiche Beneke's Erz.- und Unterr.-Lehre, Band 1, S. 232 u. f.)

Was insonderheit die Antipathie gegen Personen betrifft, so entsteht sie auf dieselbe Weise, wie die übrigen Antipathien, und das plötzliche Hervortreten der Abneigung bei Erwachsenen gegen ganz fremde Menschen erklärt sich einfach durch Reproduction. Man sehe das Nähere hierüber in dem Art. Ansteckung. Je mehr im letztern Falle eine ganz unwillkürliche Ansteckung der Grund der Antipathie ist, desto dunkler wird das Bewußtsein davon sein; je mehr dagegen die Ueberlegung sich hinzugesellt, desto bewußtvoller, aber auch desto irrthumsfreier muß die Gegenstimmung der Seele ausfallen. Ganz unbetrüglich könnte indeß die Antipathie wie die Sympathie nur dann erfolgen, wenn das Aeußere der Menschen ein stets treuer Spiegel ihres Innern wäre, was aber höchstens von ganz unverstellten Gemüthern gelten kann, und immer eine schon bedeutende Menschenkenntniß bei dem Beobachter voraussetzt. Das Sprichwort bleibt daher jederzeit sehr beherzigenswerth: „Man kennt den Andern nicht eher, als bis man einen Scheffel Salz mit ihm gegessen hat"; und eben so wahr bleibt der Satz: „Was ich denk' und thu', trau' ich Andern zu". Je mehr indeß Kinder und junge Leute den Menschen nach seiner äußeren Erscheinung auffassen und ihre Ab- und Zuneigung vom Unwesentlichen abhängig machen, desto mehr ist es Pflicht des Erziehers, ihnen das Innere als den eigentlichen Menschen vors Auge zu stellen und der häufigen Schätzung und Mißachtung vorzubeugen, die lediglich auf Rang und Stand, auf Beschäftigung und Berufsart der Mitmenschen gebaut ist. Wer durch solche Aeußerlichkeiten nicht hindurchzuschauen vermag, hat Ursache, gegen seine sympathischen wie antipathischen Gefühle mißtrauisch zu sein. Nur hilft es leider nichts, dies den Verbildeten zu sagen, da die Macht der Gewohnheit hier eben so stark, wie in andern Fällen ist, wenn die Ab- und Zuneigung frühzeitig und blindlings zu Stande zu kommen günstige Veranlassung fand. D—r.

Antrieb ist wohl zu unterscheiden von Trieb. Triebe hat der Mensch gerade so viel, als er Urvermögen besitzt (s. Angeboren und Urvermögen), denn alle Vermögen streben oder treiben nach den Eindrücken hin, die aus der Außenwelt ihnen entgegenkommen, also die Sehvermögen nach Lichteindrücken oder Lichtreizen, die Hörvermögen nach Schallreizen, die

Schmeckvermögen nach Geschmacksreizen ꝛc. Da nämlich die Urvermögen nicht als etwas Todtes, sondern nur als etwas Lebendiges gedacht werden können, alles Leben aber Trieb oder Streben ist, so ist schon mit der bloßen Vorstellung der Urvermögen die Vorstellung des Treibenden oder des Triebes unzertrennlich verbunden; sonst müßte man annehmen, die Eindrücke der Außenwelt besäßen die Kraft, die todt daliegenden Urvermögen ins Leben zu rufen, was keine Erfahrung zur Zeit noch bestätiget hat und nie bestätigen kann. Denn wie schon die Begriffe: Vermögen = Vermögendsein und Todtsein einander widersprechen, so lehrt auch die Erfahrung die Urvermögen als zu den Eindrücken anstrebende, auf sie treibend hingerichtete kennen. Aber — wohl zu merken! dieses Hinstreben der Urvermögen zu den ihnen entsprechenden Reizen ist Anfangs nur ein allgemeines, noch kein vereinzeltes. Die Geschmacksvermögen des neugebornen Kindes streben im Allgemeinen nach den Reizen der Nahrung, nicht gerade nach Milch, nach Obst, nach Brot und Fleisch ꝛc., wie die des Erwachsenen, und eben so streben die Sehvermögen bloß auf Lichteindrücke hin, nicht auf die besondern, die von gewissen Gegenständen zurückgeworfen werden, und so verhält sichs auch mit den übrigen Sinnenvermögen. So viele Triebe also die neugeborene Seele besitzen mag, sie gehören alle zu den 6 Klassen, in welche die Urvermögen zerfallen (s. Angeboren), sind folglich ganz allgemein bloß Sehtriebe, Hörtriebe, Riechtriebe, Schmecktriebe, Tasttriebe und Vitaltriebe. Hier entstehn nun sogleich 2 wichtige Fragen: 1) Wodurch verlieren die Urvermögen ihre Triebkraft, wenn sie zu Vorstellungen sich ausbilden, die bekanntlich ohne Streben, also das Gegentheil der Triebe sind? 2) Was gibt den Urvermögen, sobald sie sich zu gesonderten Trieben, d. h. zu bestimmten Begehrungen entwickeln, nicht nur die verschiedenen Grade von Stärke, sondern auch die verschiedenen Stimmungen von Lust und Unlust, welche die Erfahrung an ihnen zeigt? Die letztere Frage läßt sich auch so ausdrücken: Wodurch werden die allgemeinen Triebe zu so mannichfaltig geformten Antrieben? Denn Begehren ist nichts Anderes, als Angetriebenwerden, da es keinen Willen im Menschen gibt, der als besondere Kraft neben den angebornen Vermögen selbstständig wollte oder begehrte, sondern die einzelnen Wollungen (der Zeit her angenommene Wille ist schon dadurch verdächtig, daß er nie ganz thätig ist, und vollends wunderlich erscheint er dadurch, daß er Widersprechendes leistet, z. B. morgen das nicht will, was er heute will, heute gutartig, morgen bösartig sich äußert —, als ob das Auge bald seine Thätigkeit äußern, bald versagen könnte, bald willkürlich gut, bald schlecht zu sehen vermöchte — ꝛc.) oder Begehrungen sind einzelne Seelengebilde, in welchen das Urvermögen ein so mächtiges Streben auf einen einzelnen Gegenstand hin bekommen hat, daß es, wie die Triebfeder, aus sich selbst zu ihm, und nur zu ihm, hingetrieben wird.

Jene Fragen beantworten sich ganz einfach durch die Reizungs- oder Erregungsverhältnisse. Die Reize verhalten sich nämlich zu den auffassenden Urvermögen so, daß sie denselben entweder angemessen, oder zu groß, oder zu klein sind. Betrachten wir diese Verhältnisse nach ihrem allmäligen Uebergange in einander, so ergeben sich deren hauptsächlich folgende fünf:

1) Der Reiz (des Lichtes, Schalles ꝛc.) ist für die Fassungskraft des Vermögens zu gering, füllt dasselbe nicht völlig aus. Wir nennen dieses Verhältniß die Halbreizung. Sie kündiget sich unmittelbar mit einem Gefühle des Ungenügens, der Unlust an, so wie mit einem Aufstreben zu höherer Reizung. Natürlich! Der unerfüllt gebliebene Theil des Urvermögens strebt auch nach Erfüllung; daher wollen wir deutlicher sehen, deutlicher hören, riechen ꝛc., und je mehr diese Ausfüllung gelingt, desto mehr geht auch die Halbreizung in die Vollreizung über, woraus sich ergibt, daß die Halbreizung sehr verschiedene Grade hat und dieser Titel nur im Allgemeinen passend ist. Aber auch die Kräftigung des Vermögens wird um so größer, je vollständiger der Reiz dasselbe ausfüllt; denn ursprünglich ist das Vermögen nicht Kraft, sondern nur die Anlage dazu. Die Urvermögen zeigen sich daher bei jedem neugebornen Kinde sehr schwach, und sie würden ewig Schwäche bleiben müssen, wenn sie nicht durch die Ausfüllung mit Reizen zur Stärke erhoben würden. Das Gefühl des Ungenügens, der Unlust, das nichts als die unmittelbare Ankündigung des unvollkommen gebliebenen Theiles des Urvermögens gegen den vollkommnern ist, muß folglich in das Gefühl der Befriedigung, des Genügens übergehen, je mehr die Halbreizung zur Vollreizung wird.

2) Der Reiz ist für die Fassungskraft des Vermögens gerade angemessen, füllt es gerade aus: keines von Beiden überwiegt das Andere. Dies ist das Verhältniß der Vollreizung. Sie kündiget sich unmittelbar als ein volles Genügen an; das Streben ist gesättiget, es ruht, wie der Hunger schweigt, wenn der Magen mit Speisen gesättiget ist. Auch bleibt diese Erfüllung und Vollgenügung und muß bleiben, weil der Reiz von dem Urvermögen innig und fest angeeignet wurde. Hätte das Aufstreben des Urvermögens die Reizmenge überwogen, oder diese jenes, so würde sich keines dem andern haben ungestört hingeben, keines dem andern sich innig haben vermählen können. Diese innige Verschmelzung fand aber Statt, und so entsteht nothwendig diejenige ruhige Klarheit in Bezug auf den empfundenen Gegenstand, die wir Wahrnehmung, Vorstellung nennen, und welcher der Reizentschwindungsprozeß (s. d. Art.) wenig oder nichts anhaben kann. Alle Klarheit des Vorstellens entsteht durch festangeeignete Reizfälle.

3) Der Reiz überwiegt das Vermögen, steht gleichsam über dasselbe über, ohne schon ein übermäßiger zu sein; er gewährt ihm eine überschwengliche Befriedigung. Dieses Verhältniß nennen wir Lustreizung. Es findet Statt bei Allem, was in uns die Empfindung der Lust, des Angenehmen, des Wohlgefallens ꝛc. erregt, wie die Eindrücke von allen kräftigen und lebendigen Farben und Tönen, von den angenehmen Geschmacks- und Geruchsreizen ꝛc. Zugleich bekommt das Urvermögen durch den lebhaften Schwung, in den es versetzt wird, eine eigenthümliche Ausbildung. Sobald nämlich der Reiz, der hier (aus dem vorher angegebenen Grunde) nicht fest angeeignet werden kann, allmälig wieder entschwunden ist, strebt das Urvermögen zu demselben wieder auf, verlangt eine neue Ergänzung durch ihn, nicht durch einen andern,

und so wird das vorher allgemeine Streben zu einem besondern, zu dem, was wir Begehrung nennen.

So lange der Reiz unverloren bleibt oder immer neu zuströmt, so lange dauert auch die Lust fort und das Begehren ist Lustvorstellung, Lustwahrnehmung geworden. Wie zwischen der Halbreizung und der Vollreizung, so zeigt sich auch zwischen der Vollreizung und der Lustreizung ein stetiger Uebergang. Wir wissen bei manchen sinnlichen Eindrücken nicht, ob wir das durch dieselben Erzeugte Lustempfindung oder (lustlose) Wahrnehmung nennen sollen, und ein und dasselbe Seelengebilde kann auch in dem einen Augenblicke das Eine, in dem andern das Andere sein, je nachdem die Fülle des Reizes in unmerklichen Graden zu- oder abnimmt.

4) Der Reiz ist zu groß für das Vermögen, und ist es dadurch geworden, daß er allmälig anwuchs. Dies gibt die Ueberdrußreizung. Aehnlich den vorigen Uebergängen geht hier die Lustreizung über in die Ueberdrußreizung, z. B. bei zu lange fortgesetzten Geschmacksgenüssen, bei zu häufiger Wiederholung angenehmer Melodieen, bei zu lange währender Anschauung schöner Gemälde ꝛc.

5) Der Reiz wirkt auf einmal als ein übermäßiger auf das Urvermögen, überreizt und überspannt es. So entsteht der Schmerz und daher heißt dieses Verhältniß die Schmerzreizung. Man denke an blendendes Licht, betäubende Schälle, an zu scharfe Geschmacks- und Geruchsreize, an Verbrennungen, Verwundungen ꝛc. (Mehr über diese fünf Verhältnisse sehe man in dem Art. Erregungs- oder Reizungsverhältnisse.)

Wie steht es nun mit der Förderung, mit der Ausbildung zur Kraft, welche den Urvermögen aus diesen Reizungsverhältnissen erwächst? In Bezug auf das erste Verhältniß haben wir schon gesehen, daß die Anfangs kraftlosen Urvermögen um so kraftvoller, um so vollkommner werden, je mehr der Reiz das Urvermögen gerade ausfüllt, und so ergiebt sich, daß das zweite Verhältniß das förderlichste für die Urvermögen, folglich das kräftigendste für die ganze Seele sein muß. Das dritte kommt ihm hierin ziemlich gleich, aber doch nicht geradezu, indem Stärke und Schwäche hier gewissermaßen im Streite liegen. Das Urvermögen ist Stärke, so weit der Reiz angeeignet geblieben, Schwäche, so weit er entschwunden ist; er wird aber durch das diesem Verhältnisse eigenthümliche Aufstreben wieder ersetzt und so wechseln Stärke und Schwäche, Genügen und Ungenügen fortwährend, zumal, da von jeder Erregung eine Spur zurückbleibt, welche die frühern vermehrt; mithin kann sowohl die Begehrung als die ruhige Vorstellung anwachsen und bleibend werden, es kommt bloß darauf an, in welchem Grade der Reiz ersetzt und dann festgehalten wird. So erklären sich sehr einfach die klaren Vorstellungen, die in diesem Verhältnisse wie in dem zweiten entstehen; nicht minder begreift sich aber auch das Anwachsen der Begehrungen zu bleibenden Neigungen, ja zu Leidenschaften, die nichts als eine große Vervielfältigung der einfachen Begehrungen durch Spurenanhäufung sind. Je weniger Festhaltungskraft (Kräftigkeit) die Vermögen schon ursprünglich haben, wie die Geschmacks- und Vitalvermögen, desto leichter werden und müssen sich Leidenschaften in ihnen entwickeln, und je größer die ursprüngliche Festhaltungskraft, wie in den Gesichts- und Gehörvermögen ist, desto mehr wird das klare Vorstellen vorherrschend. Somit ergibt sich der wichtige Satz: Alles Begehren, alle Neigungen und Leidenschaften sind Folgen und Beweise von Schwäche. Es haben sich in diesen Gebilden überwiegend nicht die Reize, sondern die Vermögen vermehrt. Vermögen ohne allen oder ohne den gehörigen Reiz ist aber keine Stärke, sondern Schwäche, und je mehr die Seele an solchen Vermögen (Trieben) wächst, desto mehr nimmt sie an Schwäche und Ohnmacht zu.

Beim vierten und fünften Erregungsverhältnisse wird das Urvermögen eben so wenig vervollkommnet, als beim ersten. Man sollte zwar denken, je stärker die Einwirkung, desto mehr müsse die Lust (die Steigerung) und somit die Kraftershöhung wachsen, da Beides schon im dritten Reizungsverhältnisse, was die höhern Systeme betrifft, entstand. Aber der übermäßige Reiz läßt das Vermögen zu seiner Ausbildung nicht genug freithätig, er überwältiget und unterdrückt die Kraft und kann somit nicht angeeignet werden, und so haben wir in diesen beiden Verhältnissen das Gegentheil der Förderung, wenn gleich in andrer Art, als bei der Unlust (bei der Halbreizung). Auf den Ueberdruß folgt Erschlaffung, Erlahmung, auf den Schmerz nach augenblicklicher Ueberspannung eine dem angemessene Abspannung; bei der Unlust dagegen bleibt die Schwäche, wie sie ursprünglich gegeben war, und selbst das unruhige Aufstreben zu vollerem Genügen, das damit in Verbindung steht, stumpft sich bald gänzlich ab, so daß es in den Reproductionen kaum noch bemerklich ist.

Es entsteht daher, wie schon erinnert, keine Kraft, wenn durch Spuren-Ansammlung in diesen drei Verhältnissen die Gebilde zunehmen. Sie nehmen stets an Schwäche zu; die neue Schwäche vermehrt die frühere Schwäche, und so erklären sich die Schwächegebilde, die wir Furcht, Schwermuth, Trübsinn, Angst, Unwillen, Zorn ꝛc. nennen, und die in manchen Menschen zu einer so großen Ausdehnung gelangt sind. Führen nun auch, wie natürlich, die Reproductionen der Unlust-, der Ueberdruß- und der Schmerzempfindungen unmittelbar keine Strebungen (Begehrungen) mit sich, so veranlassen sie doch Strebungen und zwar eine eigenthümliche und sehr ausgedehnte Klasse derselben, nämlich die Widerstrebungen. Indem sie nämlich, was häufig geschieht, mit Stärkegebilden zusammen ins Bewußtsein (ins Angeregtsein) treten, entziehen sie diesen Elemente mittelst des Ausgleichungsprozesses, wodurch die Stärkegebilde zur Gegenwehr, d. i. zum Widerstreben (s. Widerstrebung) veranlaßt und so neue Herabstimmungen in der Seele verursacht werden. — Genug: Gesteigert, d. h. befriediget und vervollkommnet wird die Seele nur durch Voll- und Lustreizung ihrer Urvermögen.

Hieraus ergeben sich folgende sehr wichtige Folgerungen. Diejenigen Dinge, die im ersten, im vierten und fünften Reizungsverhältnisse auf uns einwirken, können uns unmöglich so willkommen sein, als die, welche im dritten ihren Einfluß äußern. Jene werden uns Uebel sein, die wir fliehen, diese Güter, die wir suchen. Jene werden Unwerth, diese hohen Werth für uns haben; denn jene hemmen unsere psychische Entwickelung, stimmen sie herab, diese fördern und steigern sie fortgehend. Im zweiten Verhältnisse können die Dinge

weder Güter noch Uebel für uns werden, nämlich unmittelbar. Das Vorstellen, als solches, hat ja sein volles Genügen in sich; es fehlt ihm nichts, es verlangt nichts, denn das Urvermögen ist vollständig ausgefüllt durch den empfangenen und bleibend in Besitz genommenen Eindruck. Haben also die Vorstellungen auf die übrigen der genannten Entwickelungen, denen sie fortwährend in der größten Ausdehnung beigemischt sind, Einfluß, so findet er doch nur vermittelt und in besondern Verhältnissen Statt (siehe den Artikel: Belehrung erzeugt keine Triebe, kein Thun — auch: Grundsätze). Sonach ist klar: Alle Antriebe zum menschlichen Handeln, sei dieses ein Thun oder ein Lassen, liegen in den Gütern und Uebeln, d. h. in dem Werthe, den die Dinge (geistige und sinnliche = materielle) sich in unserm Innern durch ihre Einwirkung verschafft haben, folglich sind die Beweggründe zum Handeln nie in der Außenwelt, sondern nur in der Seele zu suchen, und es ist Täuschung, wenn es aussieht, als ob Jemand einem äußern Antriebe folge. Der äußere Eindruck kann nur zur Anregung bringen, was im Innern bereits Gleichartiges durch frühere Eindrücke angelegt worden ist, und ist dieses nicht so stark, daß es durch die jetzige Einwirkung über die übrigen Antriebe, die auch innerlich da sind, Sieger wird, so werden jene siegen, und die gegenwärtige Einwirkung wird kein Thun veranlassen. Wir hängen daher beim Handeln unmittelbar nie von der Außenwelt, sondern nur von uns ab. Wir sind ursprünglich nicht frei von der Macht äußerer Einflüsse in sittlicher Beziehung, können und sollen es aber werden; und Viele sind es schon in einem so hohen Grade geworden, daß keine äußere Gewalt im Stande war, sie zum Gegentheil ihrer innern Antriebe zu bestimmen. Sie bestätigten an ihrem Beispiele: Wer sterben kann, kann nicht gezwungen werden; er will, was er will, unabhängig vom Zwange der Außenwelt.

Die sittliche Freiheit des Menschen ist daher keine zweiseitige, sondern nur eine einseitige Freiheit, d. h. der Mensch kann sich nicht eben so zum Gegentheile von dem bestimmen, wozu er sich eben bestimmt fühlt; er ist nicht frei zum Bösen, wenn er nur Antriebe zum Guten in sich trägt, nicht frei zum Guten, wenn nur Antriebe zum Bösen in ihm liegen, sondern er muß mit Nothwendigkeit gerade den Antrieben folgen, die in ihm vorhanden sind. Da nun diese Antriebe lauter einzelne sind, da die meisten Menschen sowohl sittlich gute als sittlich schlechte Antriebe in sich ausgebildet haben, so sieht es freilich bei oberflächlicher Beobachtung aus, als ob sie blind bald zum Guten, bald zum Bösen sich entschlössen, folglich freie Wahl zwischen dem Guten und Bösen hätten. Da ferner die Antriebe, so lange sie im Unbewußtsein liegen, wie im Nichtsein liegend, d. h. wie nicht vorhanden aussehen, so mußte die ungenaue Beobachtung auf den Irrthum führen, als sei das menschliche Wollen und Handeln absolut frei, erfolge ohne alle vorangehende Ursache, ohne alles innere oder äußere Bestimmtwerden, folglich aus dem leeren Innern heraus — eine Meinung, wodurch der beschränkte Mensch offenbar Gott gleich gesetzt wird, denn dieser muß allerdings absolut frei sein. Aber auch frei zum Bösen? (s. Freiheit).

Nicht minder falsch ist die Eintheilung der Antriebe in sinnliche, gewöhnlich Begierden genannt, und in geistige, gewöhnlich vernünftige betitelt, inwiefern man damit die erstern als der menschlichen Seele äußerlich, als bloß im Körper wohnend, darstellen will. Wäre dies wahr, so könnte man sie ja durch schweißtreibende Mittel, durch Purganzen, Brechmittel ꝛc. hinwegschaffen; aber sie wurzeln in der Seele so gut wie die höhern, denn die Seele ist ein System von Kräften, welche Kräfte selbst vom Niedern zum Höhern aufsteigen; und die Gebilde in den niedern Systemen sind denen in den höhern, was sittliche Wechselwirkung betrifft, eben so unterthan, wie die niedern Systeme selbst den höhern gehorchen. Die Geschmackstriebe z. B. sind ursprünglich durchaus schwächer, als die Sehtriebe, die Triebe des Vitalsinnes nach Bequemlichkeit ꝛc. durchaus kraftloser, als die Hörtriebe, wenigstens in geistig und körperlich gesunden Kindern. Die Entwickelung fängt aber in den niedern Systemen an, und da die Erzieher diese Systeme gern vorzugsweise begünstigen, die höhern meist lange wüst liegen lassen, so müssen freilich die niedern Triebe durch die von jeder Erregung zurückbleibenden obgleich sehr schwachen Spuren die Uebermacht über die höhern erlangen. So entsteht ein Mißverhältniß in der Ausbildung der Antriebe, das die Natur durchaus nicht beabsichtiget hat, und das lediglich auf Rechnung der Erziehungsverhältnisse kommt. Man bedenke doch, daß, wie noch nie ein Taubgeborner durch Schälle, noch nie ein Blindgeborner durch Farben in Bewegung gesetzt worden ist, alles Bestimmtwerden der Seele von innern Erzeugnissen abhängt (ignoti nulla cupido!); man erwäge, daß die Factoren, woraus die psychischen Produkte, folglich auch die Antriebe, entstehn, bei allen Menschen im Wesentlichen gleich sind; man halte in Bezug auf diese Factoren fest, daß die Urvermögen in dieselben Systeme, nach derselben Abstufung, bei Jedermann zerfallen; daß die äußern Reize für Jeden die gleiche Natur haben, bei Jedem auf das nämliche System treffen (die Lichtreize, die meine Augen berühren, wenden sich bei meinem Nachbar nicht ans Ohr); man erinnere sich, daß gleiche Factoren überall gleiche Produkte geben müssen — und man wird begreifen, daß die Antriebe sich im Wesentlichen in einer Seele wie in der andern müssen gestalten lassen, wenn man nur die Erregungsverhältnisse zu dirigiren weiß. Die Ungleichheiten in jenen Factoren betragen nie so viel, daß das Wesentliche der wahren Menschenbildung unerreichbar würde.

Werden aber die so naturgesetzlich entstehenden Antriebe auch sittlich untadelhafte sein? — Man beherzige Folgendes. Denkt man sich alle Dinge, auch die geistigen, aus der Welt hinweg, so hört auch augenblicklich alles menschliche Handeln auf, denn unser Handeln ist nur eine Rückwirkung auf die Dinge, die vorher auf uns eingewirkt haben, sei das Letztere nun wirklich oder nur in unsrer Einbildung geschehen. Nun lassen sich alle Gebote der Moral auf das Gesetz zurückführen: Schätze jedes Ding richtig, d. h. Behandle es bei deiner Rückwirkung auf dasselbe demjenigen Werthe gemäß, den es vorher bei seiner natürlich ungestörten Einwirkung auf dich in deinem Innern gewonnen hat. Denn keine Moral kann fordern: Schätze Dies zu hoch, Jenes zu niedrig, und keine kann mehr verlangen, als Schätzung und Behandlung der Dinge ihrem wahren Werthe gemäß. Wonach dieser

Werth zu bestimmen sei und von allen unverdorbenen Menschen bestimmt werde, ist nach der vorangegangenen Auseinandersetzung offenbar, nämlich nicht nach äußerlich zufälligen Beschaffenheiten der Dinge, sondern nur nach ihrem Einflusse auf unsre psychische Vervollkommnung. Was meine Ausbildung herabstimmt und hemmt, kann nicht den Werth haben, wie das, was sie fördert und vervollkommnet; was nur die niedern Systeme begünstiget, muß weniger werth sein, als was den höhern frommt; was alle Menschen wahrhaft steigert, muß höher stehen, als was bloß einzelne fördert, und was dauernde Vollkommenheit gewährt, muß dem vergänglichen Gute vorangehen. Da sich nun erweisen läßt, daß bei ungestörter Zusammenwirkung des Aeußern mit dem Innern die Werthe der Dinge (die Güter und Uebel) eine Abstufung, eine Rangordnung bekommen, die nicht nur für alle Menschen im Wesentlichen dieselbe, sondern auch, weil sie das Werk des Urhebers der Natur ist, eine göttliche genannt werden muß, so kann sie mit Recht, sobald sie nur aufgefunden, dem Menschen als Richtschnur bei seinem Thun und Lassen vorgehalten werden, und so gelangen wir zu dem Satze: Das oberste Sittengesetz ist die für alle Menschen in gleicher Art giltige Abstufung der Güter und Uebel (der Werthe der Dinge). Diese praktische Norm ist die natürliche, aus der Natur des Menschen und der Dinge geschöpfte, mithin die überall anwendbare, der auch die Völker vor und nach Christo, so weit sie sittlich gut handelten, bewußt und unbewußt gefolgt sind, und die Christus durch seine Religion überall bestätiget. Es gibt kein Sittengebot des Christenthums, das sich nicht auf jenes Gesetz zurückführen ließe, und namentlich ist das Hauptgebot: Liebe Gott über Alles (er sei dir das höchste Gut) und deinen Nächsten als dich selbst (er sei dir werth, was du dir selbst werth bist) — nur ein anderer, etwas weniger allgemeiner, Ausdruck dafür. Die weitere Ausführung dieses wichtigen Ergebnisses muß natürlich andern Artikeln überlassen bleiben. Man sehe: Beweggrund, Moralprinzip, Pflicht, Tugend, Freiheit, Werth, Wollen u. dergl.

Außerdem gehört hierher Beneke's Schrift: „Grundlinien der Sittenlehre. Ein Versuch eines natürlichen Systemes derselben." Erster Band, S. 107 u. ff., so wie die diesen Gegenstand betreffenden Stellen in dessen psychologischen Werken, welche Stellen vielfach in dieser Schrift citirt sind. Mit diesen Werken beginnt eine neue, hellere Epoche für die sittlichen Verhältnisse, sowohl in theoretischer als in praktischer Beziehung, denn die bisherigen Räthsel auf dem Gebiete des menschlichen Thuns und Lassens sind hier für Jeden, der nur sehen will und kann, befriedigend gelöst. Man sehe auch den Art. Beneke.

D—r.

Antwort ist ein Wort, das sich auf eine Frage bezieht, nach der grammatischen Bedeutung: ein Gegenwort, eine Entgegnung, Erwiderung. Dies ergiebt sich aus der Vorsilbe ant, welche, mag man sie ansehen als das griechische anti, oder als das gothische and, jedenfalls gegen, wider bedeutet. Da nun die Frage (s. d. Art.) nichts Anderes, als ein in logischer Hinsicht unvollständiger Satz ist, in welchem die Aufforderung zu seiner Vervollständigung oder Ergänzung liegt, so ist, logisch genommen, die Antwort derjenige Satz (also nicht bloß ein Wort), in welchem die im Fragesatze geforderte Ergänzung vollzogen wird. Die Frage z. B. wer hat die Welt erschaffen? ist ein solcher, eine Ergänzung fordernder, unvollständiger Satz, weil ihm das logische Subjekt fehlt. Erfolgt nun die Antwort: Gott, so ist dies wiederum ein Satz; denn der Sinn ist: Gott hat die Welt erschaffen, und auf das Innere (auf den Sinn, auf das Logische), nicht auf das Aeußere (das Grammatische) kommt es zunächst und zumeist an, wenn man die Antwort nach ihrer Richtigkeit oder Unrichtigkeit beurtheilen will. Die Glieder des Antwortsatzes, welche schon in dem Fragesatze liegen, werden mit Recht in der Regel weggelassen, weil die Unterhaltung sonst zu breit und schleppend werden würde; und wenn die Schule allerdings die Antwort nicht bloß logisch, sondern auch grammatisch vollständig verlangt und verlangen soll, so hat dies seinen gerechten Grund bloß in der Sprechübung, die man sonst dem Kinde verkümmern würde, so wie in der Gewißheit, die man über das richtige oder unrichtige Verständniß des Kindes sich verschaffen will. Auch die Antworten: Ja und Nein! sind daher logisch (denklich) vollständige Sätze, die nur da auch grammatisch vollständig ausgedrückt werden, wo es die Deutlichkeit und Bestimmtheit, oder der Wohllaut und die Abrundung der Rede erforderlich macht. Im Lateinischen geschieht dies öfterer, als im Deutschen, namentlich bei bejahenden Antworten, z. B. nonne eum vidisti? Antwort: vidi, und in unsern Volksschulen müssen, wie schon bemerkt, die Antworten immer in vollständiger Satzform (satzförmig) gegeben werden.

Die Richtigkeit der Antworten wird also in der Schule aus einem doppelten Gesichtspunkte zu betrachten sein: aus dem logischen, als Urtheil, und aus dem grammatischen, als Satz. Richtig überhaupt, d. h. der Anforderung der Frage (die aber auch richtig sein muß, s. Frage) entsprechend ist die Antwort dann, wenn in ihr die Ergänzung des Fragesatzes auf eine den Gesetzen der Denk- und Sprachlehre angemessene Weise vollzogen wird, im entgegengesetzten Falle ist sie unrichtig. Logisch oder denkrichtig wird demnach eine Antwort sein, wenn in ihr die Ergänzung des Fragesatzes auf eine den Denkgesetzen angemessene Weise — grammatisch oder sprachrichtig dann, wenn die Ergänzung den Gesetzen der Sprachlehre gemäß vollzogen wird. Ueber diejenigen Satzglieder, welche die Frage weglassen und der Antwort zur Ergänzung zuschieben kann, sehe man den Art. Frage.

Will der Lehrer, namentlich der Katechet, sich in Bezug auf die Antworten der Kinder überhaupt keines unrichtigen Verhaltens schuldig machen, so muß er folgende Fälle unterscheiden und zu behandeln wissen.

I. Es erfolgt keine Antwort. II. Es erfolgt eine unrichtige Antwort. III. Es erfolgt eine richtige Antwort.

Den tüchtigen Lehrer erkennt man daran, daß er in allen diesen Fällen die freie, natürliche Unterredung in einem ruhigen, würdevollen Gange fortzuführen versteht, indem er die Antworten der Kinder, so weit sie erfolgen, in den vorher entworfenen Lehrgang aufnimmt, und sich dennoch nicht vom geraden Wege zum Ziele abbringen läßt.

Er wird also,

I.

wo keine Antwort erfolgt, weder lange auf sie warten und Zeit und Aufmerksamkeit verloren gehen lassen, noch gerade oder versteckt sie geben, sondern er wird, da er die Ursache des Außenbleibens schnell bemerkt, theils durch passende Ansprache, theils durch Abänderung der Frage, theils durch Zwischenfragen, die auf die richtige Antwort hinleiten ꝛc., die Hindernisse hinwegräumen. Nur in besondern Fällen kann es erlaubt und zweckmäßig sein, die unbeantwortete Frage an einen andern Schüler zu richten, und ganz verwerflich ist die Gewohnheit mancher Lehrer, so lange in der Reihe fortzufragen, bis die richtige Antwort erfolgt. Nur der Examinator hat hierzu ein Recht, ja sogar eigentlich die Pflicht (siehe jedoch Examiniren).

Das Ausbleiben der Antwort kommt namentlich in folgenden sechs Fällen vor.

a) bei Schüchternheit und Blödigkeit des Kindes. Hier sei der Lehrer nicht etwa ärgerlich und unwillig, sondern liebreich, sanft und geduldig (— d. h. in vorzüglichem Grade; denn er soll es eigentlich immer sein); gehe lieber mit dem Kinde einige Schritte bis dahin zurück, bis wohin es ihm gefolgt sein möchte; er flöße ihm Muth und Selbstvertrauen ein durch leichte Fragen, bezeige ihm Zufriedenheit auch über eine leichte richtige Antwort und dulde nie, daß der Schüler verlacht werde, wenn ihm, trotz aller Nachhilfe, die Antwort nicht gelingt.

Antwortet b) das Kind aus Zerstreutheit und Unachtsamkeit nicht, so kann der Lehrer selbst mittelbar Schuld daran sein, indem sein Unterricht (aus mehreren Gründen) nicht anziehend genug ist (s. Frage). Natürlich hat er dann selber seinen Fehler erst gut zu machen und seinen Unterricht interessanter zu gestalten. Ist aber die Unachtsamkeit nur im Schüler begründet, so wiederhole der Lehrer die Frage schlechtweg oder mit einleitenden Bemerkungen, oder lasse sie auch durch einen andern Schüler wiederholen; er fasse den Unaufmerksamen besonders ins Auge, und fordere ihn öftrer als Andere zum Antworten auf. Der Ernst, der sich hierbei nöthig macht, spreche sich jedoch nie als bitterer Verweis aus, namentlich in der Religionsstunde.

Ist c) Langsamkeit des Kopfes an dem Nichtantworten des Kindes Schuld, so störe er dessen Denkgeschäft nicht durch zu langes Stillschweigen von seiner Seite, oder durch Fortgehen zu einem schnellern Kopfe, oder wohl gar durch lauten Tadel des kindlichen Unvermögens, denn dies macht verlegen und mißgestimmt, ist lieblos und kann nur schaden.

d) Schweigt das Kind, weil ihm die nöthigen Vorkenntnisse zur Beantwortung der Frage fehlen, so müssen ihm dieselben entweder durch Hinleitung an die Hand, oder geradezu gegeben, oder von einem andern Kinde dargelegt werden. Wollte man die Frage durch ein anderes Kind beantworten lassen, so würde sie das erste doch mißverstehen, so lange jene Vorkenntnisse ihm fremd bleiben. Man gewöhne daher die Kinder, in solchen Fällen geradezu zu sagen: „Ich weiß es nicht, oder ich kenne die Sache nicht.“ Ein allgemeiner Begriff ein allgemeiner Satz, ein passendes sinnliches Beispiel, eine Regel, eine Erfahrung ꝛc., an die man die Kinder als an das ihnen Bekannte erinnert, wird dann forthelfen.

Ist e) Mangel an Sprechfertigkeit, an Worten die Ursache des Nichtantwortens, so muß ebenfalls auf den passenden Ausdruck durch ähnliche, dem Kinde geläufige Wortbildungen hingeleitet, oder der Ausdruck ohne Weiteres vom Lehrer gegeben werden, namentlich in der Religionsstunde. Das grammatische Bilden von Wörtern beim Religionsunterrichte gibt wohl Sprachkenntnisse, aber keine Religionskenntnisse, und die Katechese wird durch solche Uebungen sogar schädlich, da das Kind sich einbildet, religiöse Einsicht gewonnen zu haben, während es doch nur Redefertigkeit erlangt hat. Ueberhaupt herrscht in diesem Stücke noch eine gewaltige Verkennung der Fragelehrform unter den Pädagogen, indem sie sich einbilden, mittelst Frage und Antwort Religiosität mittheilen zu können, was noch Niemand vermocht hat (s. Frage.)

Liegt endlich f) die Ursache des Schweigens in der Frage des Lehrers selbst, so wird diese entweder an sich zu schwer, oder falsch betont, oder zu unbestimmt, oder zu gekünstelt, oder zu weitschweifig und gedehnt, oder auch zu kurz sein, so daß sie immer die Fassungskraft der Kinder übersteigt. In diesen Fällen muß der Lehrer die Frage anders fassen, mit verständlicheren Ausdrücken vertauschen, schärfer und richtiger betonen, genauer bestimmen, vereinfachen, verkürzen ꝛc., je nachdem das Eine oder das Andere dem vorliegenden Falle angemessener ist. Nur wo die Fassungskraft und die Vorkenntnisse des Schülers die Antwort gänzlich versagen, oder wenn man den Wetteifer einmal anregen, Unaufmerksame beschämen will ꝛc., ist es erlaubt, die (versteht sich: richtige und untadelhafte) Frage einem andern Zöglinge vorzulegen, was aber namentlich in den Religionsstunden mit Vorsicht geschehen muß.

II.

Wo eine unrichtige Antwort erfolgt, so ist zu unterscheiden, ob sie denkunrichtig oder bloß sprachunrichtig sei. Die denkunrichtigen können wieder doppelter Art sein, nämlich:

1) solche, welche ein an sich unrichtiges Urtheil enthalten (schlechthin irrige Antworten); z. B. Was muß geschehen sein, wenn der Boden naß ist? Antw.: Es muß geblitzt haben. Woraus baut man Häuser? Antw.: Aus Vernunft. Was sollst du thun, wenn dir deine Mutter Etwas verbietet? Antw.: der liebe Gott ꝛc. — Man nennt solche Antworten auch sinnlose oder ungereimte, weil sie einen gänzlichen Mangel an Entwickelung der Denkkraft verrathen, indem sie zusammenstellen, was gar nicht zusammengedacht werden kann. Die Ergänzung des Fragesatzes wird hier gar nicht vollzogen.

2) solche, welche ein nicht an sich, aber in Beziehung auf die Frage unrichtiges Urtheil in sich schließen (halbwahre Antworten); z. B. Welcher Fehler verleitete den Judas zum Verrath? Antw.: Die schlechte Gesinnung. (Im Fragegliede „welcher“ ist hier das verlangte Besondere hinreichend angedeutet, und es erfolgte als Antwort das Allgemeine.)

Hierher gehören also:

a) zu weite (unbestimmte) Antworten, d. h. deren Ergänzungsbegriff mehr umfaßt, als in der Frage gefordert wird (s. das vorige Beispiel);

b) zu enge (nicht erschöpfende) Antworten, d. h. solche, deren Ergänzungsbegriff weniger umfaßt, als in der Frage gefordert wird; z. B. Wenn ist der Mensch überhaupt unmäßig zu nennen? A. Wenn er zu viel ißt.

c) unpassende (schiefe) Antworten, d. h. die zwar mit dem Sinne der Frage im Zusammenhange stehen, aber statt des eigentlichen Ergänzungsbegriffes einen unangemessenen, seitwärts liegenden geben; z. B.: Wen nennt man arm? Antw. Wer in Noth ist; oder: Wer kein Geld hat. Ferner: Wie müssen wir uns verhalten, wenn wir von Andern beleidigt werden? Antw.: Es thut uns weh. —

Die letzteren können mehr oder weniger den ungereimten sich nähern. In allen drei Fällen wird die Ergänzung unvollkommen vollzogen, im dritten zuweilen wohl auch gar nicht.

Wie hat sich nun der Lehrer bei diesen Antworten zu verhalten?

Erfolgte eine ganz irrige Antwort, weil die Frage bloß mißverstanden worden war, so wiederhole sie der Lehrer, verdeutliche sie durch Einkleidung in andere Worte, hebe den Sinn durch scharfe Betonung der entscheidenden Worte recht hervor, zerlege sie wohl auch in mehre einzelne Fragen ꝛc. Sind aber falsche Vorstellungen und Ansichten, welche der Schüler für wahr hält, die Ursache der ganz unrichtigen Antwort, so mache ihm der Lehrer das Ungereimte, das aus seiner Antwort folgt, fühlbar, indem er weitere Folgerungen daraus ableitet; oder er helfe ihm den irrigen Begriff durch Nebenfragen so weit auflösen, daß der Irrthum deutlich hervortritt. Erfolgte z. B. auf die Frage: Darf man jedes Mittel anwenden, um einen guten Zweck zu erreichen, oder muß man die Mittel vorher prüfen? die Antwort: Man darf jedes Mittel anwenden, um einen guten Zweck zu erreichen — so fahre er nur so fort: Also darfst du auch etwas stehlen, um einen Armen damit zu unterstützen? und das Ungereimte der vorigen Antwort wird sogleich eingesehen werden. Hat dagegen ein gänzlicher Mangel an Entwickelung der Denkkraft zu sinnlosen Antworten geführt, so ist eigentlich der Schüler zur katechetischen Unterweisung noch gar nicht reif, und es müssen ihm die mitzutheilenden Vorstellungen durch Anschauung, Vorsprechen, Memoriren ꝛc. einstweilen gegeben werden.

Ist die Antwort nur zum Theil irrig oder halbwahr, so darf das in ihr liegende Wahre durchaus nicht übersehen werden. Der Schüler trägt die Sache oft richtig in sich, aber seine Gedanken sind nicht geordnet, der Ausdruck zweideutig, unbequem, so daß sich nur mit Mühe errathen läßt, was er dabei denkt. In diesem Falle wiederhole man selbst die Antwort, billige sie zum Theil, und leite ihn, auf die schon mehrfach angegebene Weise, zur Absonderung des Falschen vom Wahren, zur Wahl des allein passenden Ausdruckes hin, oder man gebe den richtigen Ausdruck ohne Weiteres selbst. Den zu weiten Ergänzungsbegriff berichtigt man dadurch, daß man zu den unter ihm enthaltenen fortfährt, den zu engen dadurch, daß man zu dem Allgemeinern aufsteigt. ꝛc. —

Was die sprachunrichtigen Antworten anlangt, so ist zunächst zu bemerken, daß hier der Begriff „Sprachlehre" im weitesten Sinne gefaßt wird. Demnach sind hierher zu rechnen:

a) solche Antworten, in welchen die ganze Satzform der Frage nicht angemessen ist, das Kind also, statt in Form eines Hauptsatzes, in Form eines Nebensatzes antwortet, und umgekehrt; z. B. Wie heißt die Eigenschaft Gottes, vermöge welcher er Alles vermag, was er will? Antw. Weil er allmächtig ist (statt: Diese Eigenschaft Gottes heißt Allmacht);

b) solche, welchen falsche Rektionen, Wortbiegungen und Wortbildungen beigemischt sind, z. B. wovon handelt die Geschichte? Antw. Von ein fleißiges Kind;

c) solche, welche unedle, pöbelhafte Ausdrücke enthalten.

Sich lange mit der Verbesserung des unrichtigen Ausdruckes aufzuhalten, ist unzweckmäßig, da über der Form leicht die Sache aus den Augen verloren wird. Das Rathsamste wird daher meistentheils sein, daß der Lehrer den Ausdruck selbst verbessere und ihn dann ohne weitere Begründung bloß nachsprechen lasse. Häufig wiederkehrende Fehler müssen in der Sprachlehrstunde zurechtgestellt und den Zöglingen abgewöhnt werden.

Haben die denk- und sprachunrichtigen Antworten ihren Grund in der Unaufmerksamkeit, in der Unbesonnenheit und Faselei des Schülers, so ergibt sich das Verhalten des Lehrers aus dem Vorangehenden sehr leicht. Man beherzige nur immer: Ueber eine unrichtige Antwort ungeduldig, heftig werden, sich wohl gar zum Schimpfen oder Schlagen dadurch verleiten lassen, ist und bleibt des Lehrers durchaus unwürdig.

III.

Ist die gegebene Antwort sowohl dem Inhalte, als dem Ausdrucke nach richtig, so ist der Lehrer berechtigt, weiterzuschreiten. Nur 2 Fälle machen hiervon eine Ausnahme, nämlich 1) wenn die Antwort nicht des Schülers eigne, d. h. nicht durch eignes Nachdenken gefundene, sondern eine bloß errathene oder wohl gar von Andern ihm zugeflüsterte ist, und 2) wenn sie mehr gibt, als die Frage gefordert hat. Vermuthet der Lehrer den erstern Fall, so ist zu rathen, daß er a) dieselbe Frage mit andern Worten ausdrücke; daß er b) näher auf die Antwort eingehend, einzelne Theile derselben zu einer neuen Frage benütze, damit der Schüler genauere Erläuterungen zu geben habe; daß er c), wenn es thunlich ist, nach dem Grunde der Antwort frage, oder d) erläuternde Beispiele angeben lasse, daß er e) Einwürfe zur Widerlegung vorhalte ꝛc. — Wo der zweite Fall eintritt, wie solches bei schnellen Köpfen und bei denen vorkommt, die viel auswendig gelernt haben, da verfährt der Lehrer in Bezug auf das Letztere wie bei solchen Antworten, die er nicht als die Frucht der eignen Geistesthätigkeit des Kindes anzusehen Grund hat. Ist aber das Mehrgegebene wirklich ein Erzeugniß eigener und schnellerer Geistesthätigkeit, so darf er um der Schwachen willen nicht sogleich weiter gehen, sondern muß nur das aus der Antwort aufnehmen, was in der Frage gefordert war; dann hat er weiter zu fragen, als ob das Mehrgegebene noch nicht gefunden wäre. Zur Ermunterung des Schülers kann er ihm seinen Beifall bemerklich machen, auch einmal die ganze Antwort desselben, wo es die Rücksicht auf die Uebrigen zuläßt, aufnehmen. Ob er sie in diesem Falle noch zu analysiren, auflösen zu lassen habe, oder nicht, wird ihn seine Kenntniß der Schüler leicht beurtheilen lassen.

Uebrigens ist es ein arger Mißgriff mancher Lehrer, daß sie glauben, eine richtige Antwort sei nur die, welche genau dieselben Worte enthält, die sie vorher sich gedacht oder wohl gar aufgeschrieben haben. Die

Kinder antworten oft weit natürlicher und richtiger, als man erwartet hat, weil sie den gelehrten Wortkram nicht kennen. Wer ist tugendhaft? Das Kind antwortet vielleicht, wer immer den Willen Gottes thut, oder: wer immer dem Beispiele Jesu folgt ꝛc. „Falsch!" ruft der weise Meister; „tugendhaft ist der, der den Vorschriften des Sittengesetzes unverbrüchlich treu ist." — Wer noch so wenig Denk- und Sprachgewandtheit besitzt, daß er das Richtige nicht sogleich auch in einem andern tadellosen Gewande zu erkennen vermag, hat keinen Beruf zum Lehrfache.

IV.

Die rechte Benutzung der Antworten macht noch folgende allgemeine Bemerkungen erforderlich.

1) So widernatürlich es im gemeinen Leben sein würde, wenn man die Frage stets in der Antwort wiederholen, d. h. immer in vollständigen Sätzen antworten wollte, so ernstlich ist, wie schon Anfangs bemerkt, doch in der Schule hierauf zu halten. Denn dadurch werden die Kinder genöthigt, aufmerksam zu sein, den Zusammenhang zwischen Subjekt und Prädikat, zwischen Frage und Antwort richtig aufzufassen; die Urtheilskraft wird stärker geübt, die gefundenen Wahrheiten prägen sich tiefer ein, die Redefertigkeit gewinnt und der Lehrer überzeugt sich bestimmter, wie es um das Verständniß des Schülers steht.

2) Im Chore, statt einzeln, antworten zu lassen, ist nur im Anschauungsunterricht, selten bei der Katechese zweckmäßig, und kann in jedem Falle nur auf die Wiederholung der von einem Kinde gegebenen Antwort, die der Lehrer vielleicht sprachlich verbessert hat, sich erstrecken. Entschieden aber wird durch diese äußere Verstärkung auch der Eindruck in der Seele verstärkt, und so kann es wohl Fälle geben, wo diese Verstärkung auch in der Katechese rathsam ist.

3) Man gewöhne früh die Schüler nicht nur zum offenen, freimüthigen, sondern auch zum lauten und deutlichen Antworten, denn dies erspart nicht nur dem Lehrer die Wiederholung der zu leisen Antworten, was immer zeitraubend und lästig ist, sondern prägt auch den Inhalt der Worte viel tiefer ein. Ein freundliches Benehmen von Seiten des Lehrers, verbunden mit der Kunst, Anfängern durch ganz leichte Fragen den Mund zu öffnen, führt hier bald zum Ziele und die einmal befestigte Sitte zieht auch das maulfaule Kind unwillkürlich mit fort.

4) Wie der Lehrer das Wiederholen der Antworten durch ihn selbst vermeiden muß, so hat er sich aber auch vor dem Mißgriff zu hüten, dem stockenden Schüler mit Sylben und einzelnen Wörtern einzuhelfen. Entweder, wo es nicht anders geht, die Antwort ganz vorgesagt, oder gar nicht. Wer kennt nicht die Lächerlichkeiten, die der rathende Schüler aus den Wörterbruchstücken des Lehrers oft zu Tage fördert, und wer könnte sich überreden, daß hiermit etwas anderes, als Denkfaulheit begünstigt werde?

5) Um sicher die gewünschten Antworten zu erhalten, muß der Lehrer die Fragen an die rechten Schüler zu vertheilen wissen und daher seine Kinder hinlänglich kennen. Ein Vertheilen der Fragen aufs Gerathewohl kann nur demjenigen gestattet sein, der fremd unter fremden Kindern auftritt.

6) Das unaufgeforderte Antworten und das hieraus leicht entstehende Untereinandersprechen läßt sich am besten dadurch vermeiden, daß das Kind, welches zu antworten Lust hat, aufsteht, oder, noch besser, bloß die Hand ein wenig emporhebt. Kommen dann, falls mehrere Kinder gehört werden, abweichende Antworten zum Vorschein, so lasse man sich zuerst auf diejenige ein, welche die bessere ist, und berücksichtige hierauf die andern auch. Manchmal kann indeß das umgekehrte Verfahren das bessere sein.

7) Tritt der Fall ein, daß Schüler, statt zu antworten, selber eine Frage an den Lehrer richten, so hat er dieselbe, wofern sie nur zur Sache gehört, ebenfalls zu berücksichtigen. Ob er sie selbst beantworten oder von einem andern Kinde beantworten lassen will, muß der Inhalt bestimmen. Ganz fremdartige Fragen werden nicht berücksichtigt.

8) Eine Frage kann zuweilen mehrmals hintereinander wiederholt und mehreren Kindern zu gleicher Beantwortung vorgelegt werden. Dies natürlich nur dann, wo es darauf ankommt, einen Hauptgedanken oder Hauptbegriff Allen einzuprägen, wo man sehen will, ob das Bisherige gehörig gefaßt wurde; wo sich ferner Schüler blöde und furchtsam zeigen, oder wenn sie im Denken und Sprechen noch ungeübt sind. Doch ist es hierbei gut, die Fragen mitunter in anderer Form zu wiederholen.

9) Die Gewohnheit mancher Katecheten, fast jede richtige und laute Antwort selber nachzusprechen, ist eine lästige Zeitverschwendung; aber noch schlimmer und tadelnswerther ist es, bei jeder richtigen Antwort seinen Beifall zu bezeugen, wodurch die Kinder nothwendig eitel und schlaff gemacht werden (s. Frage).

D — r.

Anwenden — ein Artikel aus der Didaktik oder Unterrichtslehre, der sich auf den Lehrweg bezieht. Unter diesem aber versteht man rücksichtlich des Stoffes (nicht des Vortrages) die Weise, auf welche der Schüler zu Kenntnissen geführt wird, oder wie Diesterweg gegen Zerrenner in den Rhein. Bl. für Erzieh. und Unterr. 7ten Bds. 3s Hft. S. 317 in der Anmerk. will, — „die Art der Behandlung eines Lehrgegenstandes im objectiven Sinne, dagegen unter Lehrform dieselbe im subjectiven Sinne." Siehe auch Harnisch im „Handbuch für das deutsche Volksschulwesen ꝛc." §. 23 verglichen mit §. 30. — Derselbe nennt die Fügung der einzelnen Stücke des Lehrgegenstandes zu einer geordneten Reihe den Lehrweg. Bekanntlich ist der Weg, den man im Unterrichte nehmen kann, entweder absteigend, auflösend, zergliedernd, analytisch, oder aufsteigend, zusammensetzend, construirend, synthetisch. Im Ganzen der Anwendung des Lehrstoffs ist der synthetische Lehrweg ausschließend elementarisch. Indeß, welchen der beiden Wege der Lehrer auch einschlagen mag, auf keinem derselben kann er gewisser Hilfsmittel entbehren. Diese sind das Versinnlichen oder Veranschaulichen, das Erklären, das Beweisen, das Anwenden. Zerrenner in seinen Grundsätzen ꝛc. §. 152. S. 247, wo von dem Hauptgeschäfte des Lehrers beim Unterrichte gehandelt wird, gibt die Mittel und Wege, um den Schüler zu klaren, deutlichen und bestimmten Kenntnissen zu führen, folgender Weise an: Zergliedern, Entwickeln, Versinnlichen, Erklären, Bewei-

sen, Anwenden, Aufgeben und Verbessern. Wir folgen ihm hier zunächst in dem, was er über den Artikel „Anwenden" sagt.

Anwendung (applicatio) ist die Beziehung des Einen als Mittel auf ein Anderes als Zweck. So wendet der Arzt seine Kenntnisse von den Krankheiten und deren Heilmitteln (Theorie) auf die wirkliche Heilung des Kranken (Praxis) an, und so können alle Wissenschaften, auch der Unterrichtsstoff der Schule auf das Leben angewandt oder praktisch gemacht werden. Man muß aber doch diesen seinen Werth nicht allein nach dieser Anwendbarkeit auf das Leben beurtheilen, denn er hat auch einen selbstständigen Werth für den menschlichen Geist. Es folgt auch gar nicht, daß eine Theorie oder Wissenschaft auf das Leben nicht anwendbar sei oder keine Anwendung darauf gestatte, weil man sie bisher noch nicht so angewandt hat. Je fruchtbarer und sinniger der Geist des Lehrers ist, desto fruchtbarer wird auch seine Anwendung auf Herz und Leben der Zöglinge sein, ja, er wird niemals aus der Acht lassen, „daß die Schule für das Leben vorbereiten soll." Es gelte darum auch hier, was Goethe so wahr als trefflich spricht:

„Grau, Freund, ist alle Theorie,
Doch grün des Lebens goldner Baum."

Und nun näher zur Sache. Eine Wahrheit anwenden heißt in der Unterrichtslehre: es dem Schüler begreiflich und anschaulich machen, welcher Nutzen durch die Erkenntniß jener Wahrheit zu erlangen sei, z. B. durch die Kenntniß des Messens, des Kopfrechnens, der Giftpflanzen ꝛc., oder es heißt: die Wahrheit so wenden, daß sie an den Schüler, an sein Herz, in sein Leben komme, indem sie zugleich Vorsätze und Entschlüsse erregt.

Die Anwendung ist für den Schüler höchst nöthig, weil er selbst oft den Einfluß nicht fühlt und findet, den eine vorgetragene, entwickelte, erklärte und bewiesene Wahrheit auf sein Denken, Thun und Leben haben soll, wenigstens sind wir dessen nicht gewiß, wenn wir ihn nicht selbst darauf hinleiten, auch wird dem Schüler das Erlernte wichtiger, wenn er sieht, wozu er es gebrauchen kann, und er wird es daher um so eher behalten. Es fehlt dem Schüler an Uebung der Urtheilskraft, auch hat er noch zu wenig Weltkenntniß, um sogleich selbst einzusehen, welchen Gebrauch, und in welchen Fällen er diesen oder jenen Gebrauch von den erlernten Wahrheiten machen soll.

Es muß die Anwendung nicht bloß im Allgemeinen stehen bleiben, sondern, wo es sein kann, auch unmittelbar auf den Schüler, auf seine jetzige und wahrscheinlich künftige Lage, auf seine gegenwärtigen und wahrscheinlich künftigen Verhältnisse geschehen. Specielle Anwendung. Austheilung. Sehr nützlich ist es, den Schüler selbst die Fälle auffinden zu lassen, in denen er von der erlernten Wahrheit diese oder jene Anwendung machen will.

Besonders wichtig ist die Anwendung bei den Lehren der Religion; denn sie ist es ja, die recht eigentlich unser ganzes Leben regieren und leiten soll, sie soll auf Sinn und Wandel den stärksten und bleibendsten Einfluß gewinnen. Bei jeder Glaubenslehre zeige der Lehrer, welche Gesinnungen, Gefühle und Vorsätze sie erzeugen muß, welche Ermunterungen und Warnungen in ihr liegen, wie sie uns zur Ehrfurcht, Liebe und Dankbarkeit, zum Gehorsam und Vertrauen gegen Gott und Jesum erwecken, vor dem Bösen bewahren und zum Guten uns ermuntern und eine Quelle des Trostes und der Beruhigung für uns werden könne; bei der Pflichtenlehre, insofern sie von der Glaubenslehre abgesondert vorgetragen wird, lasse es der Lehrer nie an der Anwendung auf das Verhältniß der Kinder und die Lebenslagen, in die auch sie wahrscheinlicherweise versetzt werden, fehlen, und er arbeite stets dahin, durch Vorlegung des Verpflichtungsgrundes und der Beweggründe, besonders der religiösen, durch herzliche, väterliche Zusprache die Schüler zu einer frommen Begeisterung oder zu dem Vorsatze zu führen, Alles im Leben und Wirken zu benutzen, wie es benutzt werden soll.

Obgleich die religiösen Beweggründe in aller Beziehung die wichtigsten bleiben, so dürfen doch auch die sinnlichen von dem Lehrer nicht übersehen werden; denn auch ihrer bedarf der sinnliche Mensch. Bei der Darstellung der sinnlichen Beweggründe bleibe der Lehrer nicht bloß bei den äußeren Folgen der Tugend und des Lasters stehen, er übertreibe nicht, er unterscheide die gewissen Folgen von den ungewissen, auch verhehle er die Scheinvortheile der Sünde nicht, und zeige sie in ihrer Nichtigkeit.

Um die Befolgung der Tugendvorschriften zu erleichtern, lehre der Lehrer auch seine Schüler die Mittel kennen, durch welche sie sich dieselben erleichtern können, und er mache sie nicht blos auf die allgemeinen, sondern auch auf die besonderen aufmerksam, und zeige ihnen, wie dieselben gehörig angewandt werden müssen.

Um bei den Schülern den Vorsatz zu erwecken, von den erlernten oder durch Ueberzeugung in sich aufgenommenen Wahrheiten auch die richtige Anwendung zu machen, wird der Lehrer es nicht dabei bewenden lassen, denselben die Beweggründe in ihrer ganzen Kraft vorzuhalten, sondern er wird auch die dazu dienenden Triebfedern in Bewegung zu setzen bemüht sein, d. h. die Gefühle bei ihnen zu erwecken und zu beleben suchen, welche zur treuen Anwendung der erlernten Wahrheit treiben. Gefühle wirken oft mächtiger auf uns, als alle Vorstellungen.

Besonders suche der Lehrer, neben den religiösen Beweggründen, auch religiöse Gefühle und Gesinnungen bei seinen Schülern anzuregen. Die Kinder müssen es einsehen und fühlen, daß ein frommer, ein um ihr zeitliches und ewiges Heil väterlich besorgter Freund und Rathgeber zu ihnen redet. Glaubt der Lehrer das Herz seiner Schüler wahrhaft getroffen, wohlthätig erwärmt und geweihet zu haben, so erhebe sich seine Ermahnung zum Gebete; er bete kindlich, er bete aus dem Herzen, und indem er dabei das Herz der Kinder in Anspruch nimmt, gelobe er in ihrem Namen Gott, was so eben die Pflicht ihnen als Gesetz Gottes geboten hat. In solchen Augenblicken muß die Schule zur Kirche und der Lehrer zum Priester des Herrn werden; das sind Momente, wo die Engel Gottes sich freuen und der Herr selbst segnend herniederschaut.

Bei längeren, besonders katechetischen Belehrungen ist nicht immer rathsam, die ganze Anwendung bis zum Schlusse zu lassen, und vielleicht blos in den Epilog aufzunehmen. Es häuft sich da der Stoff zu sehr, die Herbeiführung der Anwendung macht zu viele Wie-

derholungen nöthig, auch gebietet die Zeit oft Eile, und die Kinder hoffen auf den Schluß der Stunde. Der Katechet verwebe daher lieber die Anwendung in das Ganze und wiederhole am Schlusse dieselbe blos noch einmal in einer lichtvollen und kräftigen Zusammenfassung.

Mit der Anwendung können Aufgaben für die Schüler verbunden werden. (S. Aufgaben.)

Anziehung, Anziehungsgesetz siehe Combinationsprozeß.

Anziehungs- u. Abstoßungsverhältnisse siehe Combinationsverhältnisse.

Apathie ist ein griechisches Wort, welches theils Gefühllosigkeit, theils Affect- und Leidenschaftlosigkeit bedeutet. In ersterer Hinsicht gibt es keinen Menschen, der völlige Apathie besäße, denn Gefühle, sowohl körperliche als geistige, hat auch der Stumpfsinnigste, der Kaltherzigste, die letztern nur vielleicht in wenig bemerkbarem Grade. Auch ohne Affecten ist wohl kein Sterblicher, selbst wenn man, wie man soll, unter Affect nicht schon jedes starke Gefühl, sondern nur solche Gemüthsbewegungen versteht, die sich als eine durch Ausgleichung plötzlich entstandene Ueberreizung charakterisiren, dergleichen die Lust- und Unlustaffecte sind (siehe diese Artikel und Affect). Mithin kann auch in diesem Sinne keinem Menschen Apathie zugeschrieben werden, wogegen es sich mit den Leidenschaften (s. d. Art.) allerdings anders verhält. Denn es ist entschieden, daß und warum Blödsinnige (s. Blödsinn) keine eigentliche Leidenschaften in sich ausbilden können, und so würde wenigstens diesen Apathie im engsten Sinne zukommen, was aber offenbar auch von kleinen Kindern gilt. Die Leidenschaft setzt schon eine längere falsche Entwickelung, mithin mehr als Kinderjahre voraus. Man meint indeß mit der Apathie meistentheils bloß eine gewisse geistige Stumpfheit, eine gewisse Gleichgiltigkeit und Kälte überhaupt, eine auffällige Theilnahmlosigkeit an Allem, was dem warmfühlenden Menschen wichtig und werth ist. Wie manches Kind schon frühzeitig eine leichte Erregbarkeit, eine große Reizempfänglichkeit, wenn nicht für Alles, doch für das Meiste, was sich ihm darstellt, offenbart, so zeigen sich andere eben so frühzeitig matt und stumpf für die meisten Sinneneindrücke. Dasselbe gilt von vielen Erwachsenen, und zwar meist in weit höherem Grade, weil hier zu dem etwa Angebornen oft noch das Anerzogene kommt, indem man gewöhnlich die uranfängliche Richtung, statt sie durch angemessene Erziehungseinwirkungen möglichst umzustimmen, durch verkehrte Maßregeln noch mehr steigert und befestigt. Es fragt sich daher: was kommt bei dieser Apathie auf Rechnung des Angebornen, was auf Rechnung der Erziehung, und wie hat die Letztere, wenn sie keine Vorwürfe hören will, der fehlerhaften Anlage entgegenzuwirken?

Vor Allem merke man wohl, daß 1) der tiefste Grund der Apathie nicht im Körper, sondern in der Seele zu suchen, und daß 2) dieser Grund nicht Trägheit, wie es äußerlich aussieht, sondern eine zu große, eine überwiegende Regsamkeit (Thätigkeit), aber in dem unrechten Systeme, ist. Daß der Körper dabei unbetheiligt sei, wird Niemand behaupten, denn der Körper ist bei allen Seelenthätigkeiten im Spiele, bei den rein innerlichen so gut, wie bei den äußerlichen (s. Auffassen). Namentlich gilt und muß dies gelten von den niedern Vermögenssystemen der Seele, dem Vital-, Geruch- und Geschmackssysteme (s. Angeboren), die den feinern Kraftsystemen des Körpers so nahe stehen, daß sie die Kette von psychischen Vermögen, welche den körperlichen sich anschließt, da beginnen, wo diese mit den feinsten aufhören, so daß der ganze Mensch als eine ununterbrochene Kette von körperlichen und psychischen Kräften erscheint, von welchen die höheren immer in den niederen ihren ernährenden und erhaltenden Wurzelgrund finden. Nicht oft genug kann es nämlich gesagt werden, daß die menschliche Seele durchaus kein einfaches, wie man zeither angenommen, sondern ein aus wenigstens sechserlei Vermögen zusammengesetztes Wesen sei, welche Vermögen eben so, wie die körperlichen, vom Gröbern zum Feinern, vom Niedern zum Höhern aufsteigen, denn sie können alle zugleich thätig werden und keines kann die Stelle des andern vertreten. Wohl aber besteht zwischen den psychischen und leiblichen Kräften der wesentliche Unterschied, daß diese materiell, jene immateriell sind, diese einen Raum einnehmen, jene durchaus nicht, und es ist demnach durchaus falsch, Immaterialität und Einfachheit der Seele als gleichgeltende Begriffe anzusehen (s. das Nähere in den Art. Einfachheit und Einheit.) In wie weit ist nun die Apathie im Körper begründet, in wie weit nicht? Davon später. Man beherzige zunächst Folgendes.

Die niedern Vermögenssysteme der Seele haben das Eigenthümliche, daß sie weniger Kräftigkeit (Festhaltungs- und Widerstandskraft) und in Folge dessen weniger Uebermacht über die übrigen besitzen, als das bei den höheren der Fall ist. Die Seh- und Hörvermögen, mit dem, was in ihnen zur Ausbildung kommt, lernen allmälig die übrigen sammt deren Entwickelungen beherrschen; das kleine Kind, das jetzt noch mehr mit dem Vital- und Geschmackssinne, als mit dem Gesichts- und Gehörsinne thätig ist, wächst bei naturgemäßer Entwickelung zu einem Menschen heran, dessen höhere Sinne die niederen unterdrücken, z. B. diesen die Nahrung versagen, wohl gar bis zur Lebenszerstörung versagen können. Wer z. B. freiwillig erfriert oder verhungert, offenbart bloß diese Uebermacht der höhern über die niedern Sinnen- = Vermögenssysteme, und wenn man dafür gewöhnlich sagt, das Ich, das freiwollende Ich (der freie Wille) thue dies, so ist zu bedenken, daß ja dieses wollende Ich nichts außer und neben den angebornen Vermögen, sondern nur eine Ausbildung in den höhern ist, wie es deren noch tausend andere in denselben geben kann und gibt. Man denke sich die Seh- und Hörvermögen hinweg, und es kommt der genannte Entschluß nie zum Dasein; nie werden die niedern Systeme auf den Einfall gerathen: wir wollen die Sehkraft zum Nichtsehen, die Hörkraft zum Nichthören zwingen, wollen ihnen und somit uns selbst den Tod, d. h. die Trennung vom Leibe bereiten (daß der Wille und das Ich nur solche besondere Bildungen in den Sinnensystemen sind, darüber sehe man die betreffenden Artikel und Begehrungsvermögen). Was folgt hieraus?

Wo diese Abstufung in der Kräftigkeit der Urvermögen naturgemäß vorhanden ist und dieses Verhältniß durch die Erziehungseinwirkungen nicht gestört wird, da kann, wie von selbst einleuchtet, auch keine Apathie

entstehen. Das Höhere siegt dann immer über das Niedere, und Apathie ist wesentlich Sieg des Niedern über das Höhere. Aber es gibt Kinder, welche ganz schwache Seh- und Hörvermögen mit zur Welt bringen, zu denen sich dann die niedern Systeme als überkräftige verhalten, und, wo dieses Mißverhältniß auch nicht vorhanden ist, da können die niedern Systeme durch verkehrte Entwickelung das Uebergewicht bekommen, so daß sie für das wahrhaft Menschliche, was nur in ihnen wurzelt, wie erstorben sind. Man denke sich z. B. ein durchaus körperlich und psychisch gesundes Kind, das der Erzieher überreichlich füttert, voll und rund pflegt, fleißig in Schlaf bringt und dabei vor jeder verletzenden Ueberreizung bewahrt, aber den höhern Sinnen desselben keine oder nur wenige Eindrücke zuführt, was wird geschehen? Die fortwährende Reizung des Vital- und Geschmackssystemes wird eine beständige Aufregung derselben zur Thätigkeit erzwingen; hierdurch müssen sich die Vermögen (die psychischen; über die gleichzeitige Stärkung der sich denselben anschließenden leiblichen Kräfte s. weiter unten) stärken, da von jeder Erregung eine kräftigende Spur zurückbleibt, und so braucht dies nur zwei bis drei Jahre fortzugehen, und das Uebergewicht des Niedern über das Höhere ist für immer entschieden. Denn unterdeß ist das Höhere erschlafft, gleichsam eingerostet, und die spätere bessere Erziehung wird den Schaden nie wieder ganz gut machen können. Noch schlimmer ist es, wenn die höheren Sinne zu stark gereizt, überreizt werden, wodurch sie nicht negativ, wie dort, sondern positiv ihre Kraft verlieren.

Viele Taubstumme werden es nach der Geburt durch überwiegende Gehöreindrücke, durch zu heftige Schallreize; die Seele ermannt sich in dem verletzten Systeme, selbst wenn die verletzende Ursache entfernt wird, oft nie wieder. Sind andererseits die höheren Sinne schon ursprünglich verhältnißmäßig zu schwach, und es geschieht nichts, um sie durch genau angemessene Eindrücke allmälig zu stärken (s. Antrieb), so muß derselbe Erfolg hervortreten, und so erklärt es sich, warum es so viele stumpfsinnige, tuttige Kinder beiderlei Geschlechts gibt, die für das Höhere lebenslang unbildsam bleiben. Sie sind träge, nicht nur zum Lernen, sondern oft auch zum Ausüben des etwa noch Gelernten, denn dies würde der lebendigen Thätigkeit, die in ihren niedern Vermögenssystemen herrscht, Abbruch thun, folglich wehren sich diese dagegen. Was gut schmeckt, was auf Bequemlichkeit, auf Behaglichkeit hinausläuft, das ist ihr Dichten und Trachten, und wäre dies, wie die Erfahrung mitunter zeigt, auch nicht der Fall, scheueten sie die körperliche Kraftanstrengung keineswegs, so bleibt die gegebene Erklärung immer richtig. Denn es sind ja nicht die höheren, sondern die niederen psychischen Systeme, welche sich an die körperlichen zunächst anschließen; diese erstarken daher (auf welche Weise, siehe weiter unten) mit jenen, und so ist bloß nöthig, daß bei Zeiten für Uebung in körperlichen Arbeiten gesorgt wird. Geschieht solches nicht, so stellt sich auch regelmäßig körperliche Faulheit ein. — Das Verwildern der Kinder durch tägliches Herumschwärmen auf den Gassen und Straßen ist daher sehr begreiflich. Das Niedere in ihnen wird gestärkt, das Höhere gewissermaßen auch, nämlich durch die rohen Eindrücke roher Kameraden, wofür auch die sonst stumpfsinnige Seele noch Empfänglichkeit genug hat, und hörten diese Kinder so kräftig beten, so kräftig Wahres, Gutes und Schönes reden, sähen sie so reizfrische gute Beispiele, als sie kräftig fluchen, kräftig Zoten reißen hören und reizfrische böse Beispiele wahrnehmen, fürwahr, sie würden sich das Bessere, trotz aller Stumpfsinnigkeit, noch ziemlich gut aneignen. Was muß aber erst der Erfolg von diesem Herumschwärmen sein, wenn die höhern Systeme in solchen Kindern nicht stumpf, sondern rüstig sind? Und wie viele Menschen sind lebenslang solchen rohen Einflüssen ausgesetzt!

Genug, die Gleichgiltigkeit, der Mangel des Interesses an dem Höhern und Edlern, die Theilnahmlosigkeit an Anderer Wohl und Wehe, wenn der Charakter auch sonst nicht bösartig ist ꝛc., mit einem Worte: die Apathie ist ihrer Entstehung nach sehr wohl begreiflich. Die spätern Eindrücke nehmen gern die Natur der frühern gleichartigen an, denn sie vereinigen sich innig mit diesen, und so mag nun das Angeborne, oder Anerzogene oder beides zusammen, die Quelle der geistigen Stumpfheit sein, der denkende Erzieher wird leicht finden, was ihm zur Abwehr obliege (man s. darüber die Art.: Auffassung, Bildung, Charakterbildung, Gefühl, Kraftbildung, Temperament u. s. w.). Das natürliche Temperament (das Mischungsverhältniß der leiblichen und psychischen Kräfte) von Grund aus umzustimmen, mag er sich nicht vornehmen, eben so wenig dasjenige, was frühere schlimme Eindrücke schon fest angelegt, angebildet haben. Er pflanze das Bessere daneben, vielleicht gelingt es, ihm die Oberhand zu verschaffen. Namentlich läßt sich die natürliche Kälte und Empfindungslosigkeit, die in einer zu geringen Reizempfänglichkeit der höhern Urvermögen wurzelt, niemals in Wärme und Zartheit umschaffen, und wozu dies auch? Verschiedenheiten sollen sein; und ist das Wahre, Rechte und Gute nur sonst in einem kalten Gemüthe hinlänglich begründet worden, so wird die Pflichterfüllung nicht fehlen, wenn auch der Vorzug eines zart fühlenden Herzens mangelt. Wie Mancher gefühllos für Musik ist, weil ihm das musikalische Gehör abgeht, und doch dabei redlich und wohlmeinend, so verhält sich's auch in anderer Beziehung.

Was nun den Antheil des Körpers an der Apathie betrifft, so lehrt die Erfahrung, daß der Leib auf 2 Wegen ein abstumpfendes Uebergewicht über die Seele bekommen kann, nämlich theils von innen, theils von außen her. In ersterer Beziehung haben wir bereits bemerkt, daß mit einer zu großen Begünstigung des Vitalsystemes auch ein Vorwalten der gesammten körperlichen Systeme, namentlich der ernährenden, d. i. des Verdauungs- und Aneignungssystemes eintritt. Wie nämlich das Gesichtssystem immer aus zweierlei Vermögen, aus leiblichen und psychischen zusammengesetzt ist; wie mit der Erstarkung der psychischen Sehkräfte auch das leibliche Auge erstarkt, umgekehrt erschlafft, ermattet, so ist es in allen Sinnensystemen, in vorzüglichem Grade jedoch bei denen, die den leiblichen Kräften am nächsten stehen, namentlich also im Vitalsystem. Sind nicht die wohlgenährten, feisten Leute weit unaufgelegter zu solcher Anstrengung, die ihre Vitalthätigkeit incommodirt, auch wenn sie nicht schon vor der Ausbildung des Höhern wohlbeleibt wurden? Aber auch von außen her kann der Körper

ein abgestumpftes und abstumpfendes Werkzeug für die Seele werden. Man peitsche die Kinder täglich mit der Ruthe oder dergleichen, und sie werden bald, wie man sagt, faulschlägig, d. h. unempfindlich für den äußern Schmerz sein, womit sich wahrlich kein Zartgefühl in der Seele verknüpfen wird. Grobe Beschäftigungen (man denke an Feuerarbeiter und dergleichen) machen daher mit dem Körper auch gern die Seele hart und gefühllos, wofern nicht der Sinn für das Zartere bereits genugsam erschlossen ist und fortgehende Nahrung findet. In dem letztern Falle würde die Apathie, die bei solchen Leuten entsteht, eine bloß körperliche, eine außergewöhnliche leibliche Abhärtung sein.

Wie steht es nun mit der Apathie, welche die Stoiker und andere alte Philosophen als Tugend ansahen und forderten? Einigen derselben war sie bekanntlich eine völlige Gefühllosigkeit. Sie verlangten von ihrem Weisen, er solle über keinen Verlust Schmerz, über keine Handlung, die sich nicht rückgängig machen lasse, Reue empfinden, solle dem unglücklichen Freunde, wenn er ihm nicht helfen könne, den Rücken zukehren ꝛc. Dies ist, bei Lichte besehen, wahre Rohheit, und wer sie besäße, würde eben kein Weiser, sondern der liebloseste Egoist sein. Andere verstanden unter Apathie nur Freiheit von Affecten und Leidenschaften, in dem Sinne nämlich, wie wir von Selbstbeherrschung zu reden pflegen. Dies ist und bleibt Tugend, selbst da, wo sie zunächst nur als ein glückliches, ruhiges Temperament erschiene. Denn sie ist der Beweis von Seelenstärke, d. h. von der Uebermacht des Höhern über das Niedere im Menschen, sonst hätte sie ja gar nicht entstehen können; nur Ungebildete und Bildungsunfähige (= Nichtweise) brauchen oft keine Affecte und Leidenschaften zu beherrschen, weil sie von einer einzigen Leidenschaft, von der des sinnlichen Vegetirens, so beherrscht sind, daß andere Gemüthsbewegungen gar nicht in ihnen aufkommen. Auch wo das Temperament ungünstig, zur Aufregung geneigt ist, zeigt sich der wahre Weise darin, daß er z. B. die Gefahr in ihrer ganzen Größe vorstellt und doch den Muth bewahrt, die Noth Anderer tief mit empfindet und doch die besonnene Thatkraft nicht verliert, die ihnen zu helfen weiß. Der Schwächling erhebt sich hierzu nicht, und so ist die Apathie, die z. B. der Arzt am Krankenbette, der Richter dem zitternden Verbrecher gegenüber beweisen kann und soll, eine ganz andere, als die des Verrückten, der das Brennen des glühenden Eisens nicht empfindet oder in das Feuer läuft um sich zu erwärmen. Jener bleibt ungeschreckt, unverwirrt und ungebeugt bei aller Vorstellung des Jammers, die ihn theilnehmend bewegt, während dieser gar nicht im Stande ist, anders zu fühlen und zu handeln, weil er ganz irrig vorstellt. Die unerschütterliche Seelenstärke des wahren stoischen Weisen ist daher nur eine äußere, eine scheinbare Apathie, zu der auch der Christ zu verpflichten ist, und die nur bei kräftiger Anlage durch fortgesetzte Uebung erworben werden kann.

Wie sehr übrigens auch diese Tugend ausarten könne, wenn sie glänzende Vorbilder unüberlegt nachahmt, sehen wir an den ersten christlichen Einsiedlern, an den Säulenheiligen und Flagellanten, und in Indien gab es von jeher sogenannte Weise, die nicht nur nackt und bloß mit der rauhesten Witterung kämpften, sondern auch singend den Scheiterhaufen bestiegen. — Wer sich in der echten Apathie (= Selbstbeherrschung, Selbstverleugnung) vervollkommnen will, blicke unverwandt auf Christum; seine Apathie überstrahlt die Apathie aller Weisen unter allen Völkern und in allen Zeitaltern. D — r.

Apostel. So hießen bekanntlich zwölf (nach der Zahl der israelitischen Stämme) aus den übrigen Lehranhängern Jesu ausgewählte Schüler, die er zu Herolden des Gottesreiches bestimmt hatte und durch Unterricht und näheren Umgang für diesen Beruf auszubilden suchte. Das Verzeichniß dieser Zwölfe findet sich Matth. 10, 2 ff., Mark. 3, 16 ff., Luc. 3, 14 ff. Sie waren schlichte, bildsame Männer aus dem Volke, meist Galiläer, zum Theil mit Jesu verwandt und seine Jugendgenossen, einige schon vorher Schüler Johannis des Täufers. Die zuerst berufenen vier waren Fischer, Joh. 1, 35. Matth. 4, 18—22., davon zwei, Andreas und Johannes, Johannisjünger. Eine Rangordnung fand unter ihnen nicht statt, und obschon Matth. 16, 17. dem Petrus ein vorzüglicher Antheil an der Stiftung des christlichen Kirchenvereins zugeschrieben wird, so erhielt er doch hierdurch kein Uebergewicht über die andern Apostel und wurde nicht ihr Vorgesetzter, wie er denn als solcher in der apostolischen Kirche auch nicht anerkannt war, Apostgesch. 15. Gal. 2, 7—14. — Jesus machte die Apostel frühzeitig mit dem ganzen Ernste, ja den gewissen Gefahren ihres ganzen Berufs bekannt, Matth. 10, 17. Luc. 14, 26., einen eigentlichen esoterischen Unterricht aber ertheilte er ihnen nicht, denn da die Lehre Jesu ihrer ganzen Tendenz nach aufs Praktische ging, so hatte sie auch keine nur für Eingeweihte bestimmte Mysterien, sondern sie begleiteten ihn auf seinen Lehr- und Festreisen, wohnten den an's Volk gerichteten Vorträgen oder den Unterredungen mit gelehrten Juden bei, folgten aber auch (insbesondere einige vertrautere, wie Petrus, Johannes, Jakobus d. Aelt.) nicht selten Jesu in die Einsamkeit und unterhielten sich mit ihm, Belehrung erbittend über religiöse Gegenstände (Matth. 13, 10 ff.), ja, einmal sahen sie sich veranlaßt, selbst Versuche in Verkündigung des Gottesreiches zu machen (Luc. 9, 6 ff.). Als Messias hatten sie ihn zwar erkannt (Matth. 16, 16), doch in der Auffassung der geistigen Lehre und Tendenz ihres Meisters machten sie, durch nationale Vorurtheile gehemmt, nur langsam Fortschritte, und selbst beim Abschiede Jesu von der Erde waren sie, obschon über 2 Jahre lang von ihm sorgfältig und in schicklicher Stufenfolge erzogen und gebildet, noch schwach in der Erkenntniß. Selbst die symbolische Weihe, welche ihnen beim letzten Mahle Jesu unter so feierlichen Umgebungen wurde, hatte weder ihre Begeisterung rege erhalten (Matth. 26, 40 ff.), noch sie bei Jesu Tode vor Trostlosigkeit schützen können. Nur erst seine unzweifelhaft erwiesene Auferstehung sammelte die Zerstreueten wieder.

Außer den zwölf Vertrauten erwähnt die evangelische Geschichte (Luk. 10, 1—24) noch 70 andere Jünger, aber diese 70 waren, wie es scheint, aus der letzten Lebensperiode Jesu, und mit einem momentanen Auftrage, daß sie vor der letzten Jerusalemischen Reise noch einmal die Ankunft des Messias überall verkünden sollten. Eben dieselben 70 Jünger kommen im N. T. nicht wieder vor, wenn sie nicht unter den 120 ersten Christen (Apostelg. 1, 15) vorhanden sind. Ihre

Zahl ist nicht ohne Beziehung auf die 70 Volksältesten oder die Beisitzer im Synedrium. Man hat darin eine Nachahmung der öffentlichen Verfassung der Juden, aber auch zugleich einen Beweis von einem politischen Plane Jesu finden wollen, die bestehende Verfassung der Juden durch seine 12 und 70 Jünger umzustürzen; dagegen aber zeugt Matth. 20, 23., und ihre unbedeutende bürgerliche Stellung. Und gerade dadurch waren die Meisten der Zwölf vor Andern fähig, das Werk Jesu ins Leben der Völker einzuführen, durch ihre Erziehung in den untern Volksklassen, auf die sie zunächst wirken sollten, so wie durch ihren nicht in Sectengelehrsamkeit befangenen Sinn, der eben darum leichter für eine zwar einfache, jedoch völlig neue religiöse Denkweise zu gewinnen war, zur Verkündigung des Evangeliums aber keiner umfassenderen Kenntnisse oder Fertigkeiten bedurfte. Männer von Schule und gelehrter Bildung hätten wohl das Evangelium zu einem System von Lehrsätzen erhoben, und so vielleicht in die Kreise der Gebildeten und Philosophen, nicht aber in das Volks- und Völkerleben eingeführt. „Nur was von Herzen kommt, geht wieder zum Herzen, und nur was zum Herzen geht, vermag im Gesammtleben zu schaffen und zu gebären."

So wurden aus diesen meist unbedeutenden, doch treuen und unverdorbnen Männern, — bis auf Einen, den Habsucht oder Ehrgeiz zuletzt zum Verräther machte — durch ihres erhabenen Lehrers Weisheit und Gottes Segen die selbstständigen Gründer eines ewigen und allgemeinen Geisterbundes, während sie noch immer die Hoffnung eines irdischen Gottesreichs in sich trugen. Denn die vertrauteren Mittheilungen, durch die ihr Meister sie allerdings auszeichnete, erhoben sie zwar keineswegs über die gemeinen Volkserwartungen, die vielmehr von ihnen, vermöge ihres näheren Verhältnisses zum Messias, noch unmittelbarer auf ihre Person bezogen wurden. Aber der Vorzug, fast stets in seiner nächsten Umgebung zu sein, begründete in ihnen auf immer die Verehrung für seine Person, gab ihnen die Fähigkeit, einst vollgiltige Augenzeugen zu sein und auch das in der Gegenwart nicht Verstandene aus der Erinnerung wieder hervorzurufen, einst nach dem erläuternden Erfolge das, was sie zuvor an die Person ihres Herrn gefesselt, aufzugeben, und die Anhänglichkeit an diese auf seine dann besser erkannte Sache überzutragen. Denn ihr Hauptzug ist wahre, reine, brennende Liebe für ihren Herrn, dessen bloßer Wink sie willig gemacht hatte, ihre Fischernetze wegzuwerfen, ihre Zolltische zu verlassen; — Liebe für ihn, die, wenn er verachtet oder gekränkt wurde, aufflammte und bereit war, den Donner vom Himmel herabzurufen (Luk. 9, 54.) und mit dem Schwerte drein zu schlagen (Matth. 26, 51.); Liebe, die nicht in äußeren Bezeugungen bestand und vielleicht noch gar zu wenig bekannt mit den Ergießungen eines liebenden Herzens war, um bei dem lauten Zuruf der Freude eines ganzen Volks mitzuempfinden und die That jener Frau, die den Herrn mit kostbarem Wasser salbte, in ihrem ganzen Werth zu schätzen, statt sie Unrath zu nennen; — Liebe mit einem Worte, die nichts Uebertriebenes, nichts Erzwungenes, nichts Vorgebliches, nichts Ausgesonnenes hatte, nicht gesehen, nicht belohnt sein wollte, nicht Verdienst in dem suchte, was ihr selbst so süß war, die im offnen Herzen offen und rein dalag. Noch immer blieb genug Menschliches übrig vom Anfange ihres Umganges mit Jesu an bis zum Ende.

Sie wurden aber so zum Herrn hingezogen durch ihre edle, feurige Liebe zur Redlichkeit, zur Tugend, zur Religion; durch den Geist und das Leben, das aus allen Worten Jesu sprach, durch das Mächtige und Allgewaltige seiner Reden, was bis in das Innerste der Seele drang; endlich durch ein so durchaus heiliges, göttliches Leben, als das seine war. Ueber diesen Gegenstand oder über die Frage: Wodurch Jesus seine Jünger an sich zog? lieferte Chr. Z. Ruhmer, Past. in Krippehena bei Eilenburg, in Schuderoffs „Neuest. Jhrb." ꝛc. 3. Bds. 3s Heft eine vortreffliche Abhandlung. Nach derselben zogen die Jünger an Jesum „seine ehrlichen, zuverlässigen, wahrhaften Worte, seine geheimnißvollen Worte, seine klugen und liebreichen Belehrungen, die Bekanntmachung mit den Erfolgen ihrer Amtsthätigkeit, seine herrlichen Zusagen, seine theuern Versprechungen, die Gabe Wunder zu thun."

Mit der Auferstehung Jesu beginnt gleichsam eine neue Epoche in ihrem Leben und Charakter. Sie flohen, als er in den Händen seiner Feinde war; doch war es nicht sowohl die Flucht des Treulosen, der seinen Freund in der Noth verläßt, als des Verzagten, den der Schreck überwältigt. „Der Hirt ist geschlagen, die Heerde ist zerstreut, aber sie sammelt sich doch wieder zusammen. Jesus ist im Grabe, aber nicht vergessen in ihrem Herzen. Wenig Schimmer von Hoffnung auf die Wiederbelebung des Getödteten; doch fester Entschluß, treulich zu bleiben in Allem, was der Heilige, der Gute ihnen befohlen hat, vor Allem das mit neuer Kraft empfohlene große Gebot herzlicher, brüderlicher und schwesterlicher Liebe zu üben. — Und da sie ihn wiedersehen, da sie nun wahrhaftig glauben, er sei die Auferstehung und das Leben — wie wächst da sichtbar ihre Erkenntniß!"

Und so sollt' es sein! Sie sollten nach und nach von Licht zu Licht, von Kraft zu Kraft geführt werden! Wie geschickt waren dazu gerade solche Männer! — Die Bildung wird ungleich schwerer, wenn schon so viel Fremdes da ist, das man erst wegschaffen muß. Das weiß jeder denkende Lehrer und Erzieher aus Erfahrung. — Wie viel leichter wird es dem Künstler, aus dem rohen Marmor ein herrliches Bild zu schaffen, als eine verdorbene Gestalt zu einer schönen umzuarbeiten! Wie viel leichter dem Ackermann, guten Samen in ein ganz leeres Feld zu säen, als in den Acker, der erst von tausend Arten des Unkrauts gereinigt werden muß, dessen Wurzeln alle den ganzen Boden durchflochten haben! Der Geist der Apostel war eine leere Tafel, auf der freilich wenig pharisäische Weisheit, wenig jüdische Philosophie stand, so daß sie bei den Großen der Nation nichts gelten konnten — aber auf die sich um desto leichter, desto reiner die höhere Weisheit vom Himmel schreiben ließ, ohne daß so viel schlechte, aber ältere und tiefer eingedrückte Züge sich weise dünkender Thorheit durchschimmerten.

So erfolgte denn in ihrer Seele zum Theil ganz natürlich die große Veränderung nach der Auferstehung Jesu. Sie waren auf Alles vorbereitet, es fehlte nichts mehr als Befestigung durch Anschauen dessen, was die Vorhersagungen Jesu sie erwarten ließen und fortdauernde Unterstützung und Belehrung in Fällen, in

die sie bisher noch nicht gekommen waren. — Am Gedächtnißfeste der mosaischen ersten Offenbarung Gottes erfüllte sich die ihnen kurz vor seinem Hingange zum Vater vom Herrn gegebene Verheißung, daß er ihnen die Kraft aus der Höhe, den heiligen Geist (Paraklet Joh. 14, 26) senden werde. Sie erhielten die Weihe zu Propheten der vollendeten Offenbarung Gottes unter außerordentlichen Zeichen göttlicher Nähe, Apgesch. 2, 1 ff.

Der Vorfall Apg. 2 ff. erklärt sich theils psychologisch, sagt Dr. Winer im „Biblischen Realwörterb." (1r Bd. unter der Rubrik „Apostel" S. 82.), theils möchte er im Fortgange der Sage ausgeschmückt worden sein. Erwartend das verheißene Pneuma waren die Jünger an dem Feste der Gesetzgebung einmüthig versammelt und in brünstiger, ekstatischer Andacht vertieft. Da erfolgte plötzlich ein Donnerschlag, daß das ganze Gebäude dröhnte, und die Ekstatischen sahen oder glaubten zu sehen feurige Flammen, die sich als Symbole des heil. Geistes auf sie nieder ließen. Mächtig ergriffen, von der Nähe der Gottheit berührt, ergossen sie sich nun mit der ganzen Lebendigkeit der orientalischen Natur in feurige Lobpreisungen Gottes (Apgesch. 10, 44 ff.) und mußten schon dadurch den Herzugekommenen ein ungewöhnliches Schauspiel gewähren. Was das „mit fremden Zungen reden" (Apgsch. 2, 4 f.) faktisch gewesen und wie viel die Sage zur einfachen Thatsache hinzugefügt habe, wird sich schwerer bestimmen lassen. Ein außerordentliches Wunder will Lucas gewiß erzählen, dies erhellt schon aus dem speciellen Verzeichnisse der fremden Sprachen, und eben in Beziehung auf dieses mag die ausschmückende Sage vorzüglich geschäftig gewesen sein. Auch verdient über diesen Punkt des „Redens mit fremden, neuen Zungen" gelesen zu werden, was Neander in seiner „Geschichte der Pflanzung und Leitung der christl. Kirche durch die Apostel" ꝛc. (1r Bd. S. 7 ff.) eben so zart als sinnreich mittheilt. Vermuthlich haben wir dabei zunächst an das „Feuer hl. Beredsamkeit" zu denken. Daher wird es Apgsch. 2, 18. 19, 6. mit „weissagen" vertauscht oder zusammengestellt.

Der Beruf der Apostel war nun entschieden. Sie begannen die Verkündigung des Gottesreichs mit Muth und Erfolg (Apgsch. 2, 41) am Orte der Verwerfung selbst. Jedoch war die den Aposteln verliehene Prophetengabe keineswegs eine plötzliche Vervollkommnung ihrer Einsicht in das Wesen der Sendung Christi, vielmehr beschränkten sie das Evangelium immer noch auf die Juden, mit Beimischung sinnlicher Erwartungen, nur mit der Modification, daß die Wiederherstellung des Reiches Israel durch ein Wiedererscheinen des Messias vom Himmel aus vermittelt werden sollte.

Erst ein Pharisäer erkannte die welthistorische Bedeutung des Christenthums, der große Heidenapostel Paulus, der zu Tarsus, der Hauptstadt Ciliciens, geboren, ein zwar körperlich schwacher, aber geistig starker Apostel war. Die nähern Umstände seines Lebens und Wirkens ꝛc. werden unter dem Artikel: „Paulus" angegeben werden. Hier verweisen wir nur zunächst auf die eben genannte „Geschichte" ꝛc. Neanders (1r Bd. S. 64 ff.) und auf v. Ammon's „Fortbildung des Christenthums" ꝛc. (2r Bd. 2te Aufl. 1836.) Drittes Kapitel: „Der Uebertritt des Saulus zum Christenthume und eine kurze Uebersicht seines Lehrbegriffs." — Er behauptete seine unmittelbare Berufung durch Jesus. (Galat. 1, 1.) Anfangs mit Argwohn betrachtet, wußte er bald durch seine begeisterte Gegenwart Beifall und Zustimmung dem Apostelkreise abzuringen (Apgsch. 13.); doch befand er sich wohler zu Antiochien, und von hier aus trug er, wackere Amtsgenossen erziehend und benutzend, das Evangelium in die fernen Heidenländer, andern (dem Petrus vgl. Gal. 2, 7) die Gewinnung der Juden überlassend. Von jetzt an ist Paulus der Mittelpunkt der Apostelgeschichte, selbst Petrus verschwindet allmählig und erst nach des Paulus Entfernung aus Kleinasien tritt dort Johannes, aber in kleinen Kreisen wirkend, wieder auf. Ueber die spätere Wirksamkeit der zwölf Apostel weiß die beglaubigte Geschichte außerdem, was über Petrus, Johannes (Apgsch. 8, 14), die beiden Jakobus (Apgsch. 12, 2. 17. 15, 13. 21, 18.) beiläufig in dem Werke des Lukas berichtet wird, nichts zu erzählen; Sagen, zum Theil schon aus alter Zeit, haben sich von fast Allen erhalten. So viel geht, alles erwogen, mit Klarheit hervor, daß Jakobus, nach Hinrichtung des älteren Jakobus (Apgsch, 12, 2.), sich gewöhnlich in Jerusalem aufhielt und für das Haupt der Gemeinde (vgl. Apg. 12, 17) und den Director der apostol. Angelegenheiten (Apgsch. 15, 13. 21, 18. Gal. 2, 9.) galt, Petrus aber meist als Missionär unter den Juden herumreisete (Gal. 2, 8.); Johannes endlich von Ephesus aus den gemüthlich praktischen Charakter des Christenthums, der schon damals durch gnostische Sentenzen gefährdet wurde, zu verbreiten und in diesem Geiste Schüler zu erziehen bemühet war. Unbedeutend wird man daher die Wirksamkeit dieser, die damalige Welt erziehenden Apostel nicht nennen können, aber auffallend bleibt es immer, daß gerade für die evangelische Botschaft von den unmittelbaren Aposteln nicht mehr geschah und daß die Verdienste der meisten unter ihnen schon während der ersten christl. Jahrhunderte nur in sehr unverbürgten Sagen fortlebten. Die Auswahl Jesu könnte so leicht als eine größtentheils mißlungene erscheinen, — zumal auch ein Judas*) unter den Gewählten war! aber man darf nicht vergessen, daß es für Jesus in manchem Betracht wichtig war, recht frühzeitig einen engern Kreis um sich zu bilden, d. h. zu einer Zeit, wo eine große Wahl noch nicht gegeben war (Mtth. 9, 37 ff.), daß Jesus zunächst nur auf sittliche und intellectuelle Bildsamkeit sehen mußte, daß aber das Endresultat der Bildung (zumal bei der Wendung, welche die christlichen Angelegenheiten durch Paulus nahmen) weder allein von ihm abhing, noch auch, wenn ihm nicht Allwissenheit beiwohnte, sicher vorausgesehen werden konnte. Männer von verschiedener Individualität, zum Theil

*) Bei dem bekannten psychologischen Scharf- und Tiefblicke Jesu läßt es sich kaum annehmen, daß er sich über den Charakter des Judas getäuscht habe, vielmehr er erkannte ihn gleich in der ersten Zeit (Joh. 6, 64.), nur glaubte er vielleicht, daß er unter dem Einflusse seines Umganges werde umgebildet werden. Vielleicht mag auch ein lebensgewandter, praktischer Sinn, der an ihm zu bemerken war, den Herrn bewogen haben, ihm die Gesellschaftskasse zu übertragen. Lesenswerth ist die Apologie des Judas, welche neuerlich D. G. Schollmeyer herausgegeben hat unter dem Titel: Jesus und Judas. Ein histor. krit. Versuch ꝛc. Lüneburg, b. Herold und Wahlstab. 1836. (8 Gr.)

von sehr marquirtem Charakter hatte seine Wahl wirklich getroffen und er selbst meinte wohl nicht, daß sie alle dem großen Berufe genügen würden.

Aber wir stellen uns nun auf einen psychologischen Standpunkt, der bekanntlich für die Pädagogik ein besonderes Interesse hat, und fragen: hatten denn die Apostel auch diejenige Menschenkenntniß, deren sie nothwendig bedurften, um ihrem hohen Berufe der Erziehung und Veredlung der Welt für ein Gottesreich mit glücklichem Erfolge zu entsprechen; waren sie Menschenkenner in des Wortes edelstem Sinne? —

Unter der Leitung eines solchen Freundes und Lehrers, wie es Jesus Christus (s. Jesus) war, läßt es sich schon im voraus behaupten, daß die Apostel Menschenkenner werden konnten. Zwar waren sie, wie schon gesagt, ohne Bildung, ohne Kenntniß der großen Welt, und mit vielen Vorurtheilen behaftet, die fast alle Ahnung der reinen Menschennatur aufzuheben schienen, da sie meist in ihrer Nation und Religion die Wahrheit allein suchten. Jedoch

a) sie kannten und verstanden alle den Volkshaufen, aus dem sie ursprünglich selbst hervorgetreten und unter dem sie gebildet waren;

b) sie waren innig vereint mit Jesus, dem Lehrer der Menschenkunde, dem Beleber ihres Muthes zu Menschen jedes Volks und jedes Religionscultus, dem Verstärker ihres Gewissens. Selbst der Standpunkt, aus dem sie ihn ansahen, ist merkwürdig, und die Art, wie sie von ihm als Menschen, und zwar als reine und moralische Menschen urtheilten, noch gar nicht zusammengestellt;

c) ihr Blick traf auf mehrere Völker auf ihren Reisen; ja sie reiseten gerade in der Absicht, auf Menschenherzen zu wirken und Menschen, nicht Juden, zu finden.

Und diese Bedingungen der Möglichkeit eines gewissen Grades von Menschenkunde in den Aposteln sind auch nicht unbenutzt geblieben. Menschenkenner konnten sie nicht nur werden, sie wurden es wirklich, durch den belebenden Geist Jesu selbst, der ihnen Leitstern blieb. Dies läßt eine Durchmusterung der einzelnen bekannter gewordenen Apostel am besten wahrnehmen.

Johannes war bei aller Liebe zu der Menschheit im Ganzen, doch nicht blind gegen alle Falschen der gemeinen Welt. Er lehrte ausdrücklich auch Andere diese Unterscheidung und Prüfung der Menschengeister. 1 Joh. 4, 1. vgl. 6.

Er erblickte viele Selbstgetäuschte, die auf ihre inneren Vorzüge stolz waren, denn wenn wir sagen, wir haben keine Sünde, so verführen wir uns selbst ꝛc. 1 Joh. 1, 8. Jede Sünde war ihm Unnatur, Abweichung vom nothwendigen Gesetz. 1 Joh. 3, 4.

Kein Apostel dringt so oft und stark auf Liebe der Menschen, als dieser liebreiche Schüler des Menschenfreundes Jesu. Von der sanftesten brüderlichsten Liebe fließen seine vertraulichen Briefe über. Nur wer seinen Mitbruder liebt, kann froh bleiben. 1 Joh. 2, 10. Jeder Liebende stammt von der Gottheit. 4, 7. Aber eben dieser hält und bewahrt sich selbst, 5, 18.

Ueber menschliche Selbstkenntniß ist sein Ausspruch merkwürdig: Spricht unser Gewissen uns nicht frei, kann unser Herz sich nicht besänftigen, dann ist Gott größer als unser Herz; die Gottheit kennt die Schwäche der menschlichen Tugend, sie kennt Alles, auch unsre Mängel. 1 Joh. 3, 20.

Unstreitig war Johannes unter den Schülern Jesu vertrautester Freund, der ihn am längsten und tiefsten beobachtet, und am ersten verstanden hatte, da er ihn mit zarter Liebe auffaßte. Diesen seinen Beobachtungsgeist verräth er vor den übrigen Biographen desselben vorzüglich durch Einmischung feinerer Züge in den Handlungen Jesu, durch Bemerkung ihrer Ursachen. So sagt er z. B. im Evangelio 6, 5. 6., Jesus habe seine Frage: Woher man für das Volk Brot erhalten könne, blos darum gethan, um das Vertrauen des Philippus auf die Probe zu stellen, denn er habe sehr wohl gewußt, was er thun solle.

Genau bemerkt er nicht nur, was Jesus spricht, sondern auch wie er es spricht, mit welchem Ausdruck, ob mit erhobener oder leiser Stimme, ob mit Freude oder Traurigkeit in der Seele. Es ist die kindliche Naivetät des Beobachters von kleinen Zügen, die man z. B. in der Erzählungsgeschichte der Schüler Jesu 1, 28—49 antrifft.

Eben so beobachtete er seine Zeitgenossen und den Eindruck seines Freundes und Lehrers auf dieselben! Keiner hat die Ursachen der Verfolgungen und Verkennungen Jesu unter den Juden so genau auseinandergesetzt als er, als Geschichtschreiber. Bald bemerkt er ihre Vorurtheile wider, 5, 18. bald ihre Urtheile für Jesus. Sogar die, welche nie sprachen, hatte er durchforscht. Er bemerkte, daß viele aus den höheren Ständen an ihn glaubten, aber nur aus Menschenfurcht es nicht bekannten.

Wie ihm Leben die Summe aller Glückseligkeit ist, so denkt er Leben und Liebe, Liebe und Leben immer zusammen. Auch über die Natur der Liebe fühlte er sich einig, — er unterschied eine vollendete Liebe, die alle Furcht ausschließt. 1 Joh. 4, 18. Dafür ist ihm auch Liebe zum Menschen und Liebe zum Göttlichen Eins und unzertrennlich; ein Gott der Lebendigen, nicht der Todten, ist der Vater der Menschen, seiner geliebten Kinder durch Gesinnung und Geist.

Den niedern Trieb setzt er dem höheren Willen entgegen 1 Joh. 2, 16. vgl. V. 15.

Johannes sah den würdevollsten Menschen in dem Verklärten. Im Anschauen des Reinen muß sich selbst jeder reinigen 1 Joh. 3, 3. Er sah also den Menschen als das Differential einer unendlichen, unübertreffbaren Vortrefflichkeit an.

Jacobus spricht für die Achtung seines Bruders Jesu gegen die Menschennatur.

Er ist der einzige übriggebliebene Schriftsteller im N. T., welcher am bestimmtesten allen Menschen das wieder zusichert, was man — auch noch in unsrer kirchlichen Dogmatik — verloren nennt, — das Ebenbild Gottes. Er sagt ausdrücklich 3, 9.: Mit der Zunge wagen wir zu schmähen den Menschen, nach dem Bilde Gottes gemacht.

Nach eben diesem Schriftsteller ist Alles von Natur rein, erst durch die sinnliche Lust, Begierde entsteht die Unnatur (Sünde); jeden reizt sein eigener sinnlicher Trieb, nicht Gott, zur Willkür. 1, 13—15. Jakobus unterschied (1, 14. 15.) die Begierde, als Buhlerin, welche gern verführt — den Menschen.

welcher der Buhlerin Gehör gibt und durch den Entschluß sie gleichsam schwanger macht — und die sündige That, als Ausgeburt. So dringt er auch sonst ein in die Quellen des Lasters. Er spricht z. B. gegen das Handeln nach dem Ansehen der Reichern, gegen das Ansehen der Person, 2, 1. So seine Aeußerungen über das lieblose Beurtheilen der Menschen, über die Leidenschaften des Neides und Geizes, 4, 1 — 17. Jeder sollte langsam zum Affect sein. 1, 19. Unter den Religionsübungen hielt er besonders gerade auf die am meisten psychologische, des Gebetes, 1, 5. Eben dieses Gebet sollte aber den Menschen zu sich selbst führen, denn ausdrücklich wollte er durch das Gebet keine äußeren Güter gesucht haben, nur Kraft, Entsagung, Licht 4, 3. 10. In diesem Geiste läßt er auch jedes Gebet erhört werden, weil Gott einfältiglich gibt und das Gebet des Gerechten viel Kraft hat. Den Namen „Psyche" selbst braucht auch er mehr von Begierde, von dem niedern Triebe, als von der höheren Seele. Daher setzt er der himmlischen, höheren, friedlichen Weisheit die unduldsame der Menschen entgegen. 3, 15. Daher der Doppelherzige. 1, 8.

Dabei ist ihm das Handeln nach dem nothwendigen Gesetze vorzüglich wichtig, und zwar kein finstres, mönchisches Exerciren der Tugend, nein, ein Achten des vollendeten Gesetzes der Freiheit, 1, 25., die sich von der Welt unberührt erhält. V. 27. Daher nennt er die Menschenliebe ein königliches Gesetz, 2, 8. Eine Aufforderung zur Rettung der Verirrten schließt seinen Brief.

Petrus kennt die Möglichkeit und Nothwendigkeit der Selbstbeobachtung, daher sein Zuruf 1 Pet. 5, 8. Seid nüchtern und wachet. Er setzt das reine Herz 1, 22. der Heuchelei entgegen.

Im zweiten Briefe, der des Petrus Namen führt, kommt 2, 10—19. ein treffendes Bild der Verführer vor, welche Freiheit den Menschen verheißen und den Verführten zu ihren eigenen Sklavenketten führen. Sie sind wie die unvernünftigen Thiere, V. 12. vgl. 16. Ganz besonders merkwürdig ist 1, 4. Daß wir durch Sieg über die verderbende Begierde theilhaftig werden der göttlichen Natur.

Paulus *). Erwarten kann man von ihm, dem gebornen römischen Bürger — einen kräftigern und kühnern Sinn, einen Sinn für Weltansichten, eine Fähigkeit zum Selbstdenken und zur Freiheit des Denkens; — von dem Schüler des gemäßigten Gamaliel in Jerusalem — einen Glauben an die Unwandelbarkeit jeder guten Sache und an Befolgung eigner Ueberzeugung; — von dem gelehrten gebildeten Juden — mehr Tiefblick als von den übrigen Aposteln, und mehr Bestimmungen für Psychologie neben feinerer Weltkenntniß; — insbesondere in dem strengen Pharisäer, zu deren Parthei er gehörte, außer der Weltkenntniß eines Josephus — den eifrigen Gegner und öffentlichen Ankläger der Anhänger des bereits verurtheilten Volksfreundes Jesu; — von der Erscheinung des gemordeten Christus mitten im Verfolgungseifer die Krise des Schreckens in einem so feurigen Jünglingscharakter und das plötzliche Abwerfen eines blinden Vorurtheils für seine Nation (vgl. Röm. 10, 1. 2.) und ein williges Anschließen an Menschen jedes Volks und jeder Religion der Welt; — von dem Lehrer der Nichtjuden, der Griechen und Römer (als den er sich fühlte — Apostel der Heiden Röm. 15, 16. Gal. 2, 7.), die ausgebreitete Menschenkunde und die gewandteste Menschenbehandlung.

Was findet man nun wirklich bei ihm?

A. Interesse an den Menschen.

Wer ein solches Ideal duldender und ausdauernder Liebe entwerfen konnte, wie er 1 Kor. 13, 4—8; wer aber zugleich durch seine Handlungen so viel gemeinnützigen Eifer, und gegen alle Gemeinden, die er unter verschiedenen Völkern stiftete, so viel unverdrossene Menschenfreundlichkeit, so viel Entsagung bewährte, dem mußten die Menschen als Menschen etwas werth sein. Er schloß sich innig an fremdes Wohl. 2 Kor. 12, 14. — Ohnehin weiß man, daß die Menschen von feurigem Charakter und thätigem Untersuchungsgeiste, wie Paulus, am aufgelegtesten zu wahrer Freundschaft sind. Ueberall zeigt sich das theilnehmende, sorgsam mitfühlende Herz des Apostels unter seinen Gemeinden. Er hegte die lebhafteste Freude über ihre Fortschritte zur reinen Menschheit: Ich freue mich, schrieb er 2 Kor. 13, 9., wenn ich schwach bin und ihr stark seid. Damit hängt seine Duldsamkeit zusammen: Hütet euch, daß eure freiere Denkart nicht den Schwächern zu einem Anstoß gereiche. 1 Kor. 8, 9. Den Schwachen im Glauben nehmet auf und verwirret die Gewissen nicht. Röm. 14, 1 f. Wir, die Stärkeren, sollen die Schwachheit der Ungebildeten tragen. Röm. 15, 1. vgl. 1 Thess. 5, 14. 1 Kor. 9, 22 u. 2 Kor. 11, 29. Wenn ein Mensch sich übereilt, so müssen Stärkere ihn unterstützen. Gal. 6, 1. Alle Menschen sind zur Erkenntniß der Wahrheit bestimmt. 1 Tim. 2, 4. Im Einzelnen ging seine Theilnahme an ganzen Gemeinden bis zu Thränen. Er nannte sie Brüder, Kinder, geistige Kinder. Hiernächst findet man bei Paulus

B. Fähigkeit, Menschen zu beobachten.

Trotz jener, bis zur Weichheit gehenden zärtlichen Theilnahme war er doch zugleich so erhaben über ihren Einfluß, daß er nie Menschen gefallen wollte, 1 Thess. 2, 4. Kolossi. 3, 22. Nur mit diesem Grundsatze konnte sein Interesse an Menschen nicht die Unbefangenheit seiner Beobachtungen über sie stören. Er hatte aber auch das Ideal eines erwachsenen vollkommnen Mannes vor sich, zu dem sich die Menschheit wie zur Einheit des Glaubens und zur Festigkeit erheben könne. Ephes. 4, 13. 14. Er unterschied scharf diejenigen, welche Milch nöthig hatten, und die, welche eigentliche Nahrung, stärkere Speise vertrugen. Hebr. 5, 13. 14. 1 Kor. 3, 1. 2. Die Schwachen. Röm. 15, 1. 1 Kor. 8, 12. Seine Freiheit des Geistes verräth insbesondere der Umstand, daß er, der ursprünglich eifrige Jude, sich über viele jüdische Vorurtheile erheben konnte; z. B. 1 Kor. 14, 14. vgl. Gal. 2, 14. Wie viel Stärke der Seele gehörte schon dazu, sich für Jesus so plötzlich und so stark zu erklären. Vgl. Gal. 1, 16. Er selbst sagt: wir Apostel werden für Thoren, für Verbrecher,

*) Ueber die Menschenkenntniß des Apostels s. Niemeyers „Charakteristik" ꝛc. Meyer's „Entwickelung des Pauliniſchen Lehrbegriffs" ꝛc. (Altona. 1801. 8.) Usteri: „Entwickelung des Paul. Lehrbegriffs." (Zürich. 1832. Vierte Aufl.) Schrader, u. A. Auch Berger, J.: „Allgemeine Bemerkungen über die Pauliniſche Moral und über den Charakter Pauli als Lehrer der Moral" in seinem „Versuch einer moral. Einleit. ins N. T." 3r Th. S. 473.

ja sogar für einen Abschaum der Menschheit gehalten. 1 Kor. 4, 9. 10, 13. So wußte er sich auch durch Entsagungen von Andern unabhängig zu machen, damit er ganz Herr seiner Freiheit bei seinen Lehren bliebe. 1 Kor. 9, 18. Ueberhaupt hatte er einen stärkern und durchdringendern Geist als die übrigen Apostel.

Diese Fähigkeit bestätigt auch seine Lehrart und seine Lehrweisheit. Er kannte und berücksichtigte die verschiedenen Bedürfnisse und Vorurtheile, besonders nach verschiedenen Nationalcharaktern oder Nationalsitten und Meinungen, nach der Juden Nationalstolz und Gesetzsucht, und nach der Heiden Sinnlichkeit. Anders spricht er zu den Juden über Freiheit vom Gesetz, anders vor den Athenern Apgsch. 17, 22 f. Jene erinnert er an warnende Beispiele aus ihrer Nationalgeschichte, diese an ihre Dichter. Dabei strebt er, seinen Unterricht den Bedürfnissen der Juden und Heiden anzupassen. 1 Kor. 9, 19—22. Ganz eigentlich kat' Anthropon (nach menschlicher Weise) ist der ganze Brief an die Hebräer geschrieben, — wenn er ihm zugehört. — Eben so merkwürdig ist die Aneignung und Anschmiegung 1 Kor. 9, 22. 11, 30. Für die Schwachen gibt er nur die Anfangsgründe. 3, 1 f. Seine Beweisarten individualisirte er nach Juden und Griechen. So führt er die letzten auf den isthmischen Schauplatz und entlehnt Bilder von den dortigen Kampfspielen. 2 Tim. 2, 5. 1 Kor. 9, 24. Wenn er das Bild der Sklaverei auf den Lasterhaften überträgt, so setzt er selbst hinzu: ich rede menschlich, wegen der Schwachheit eures Fleisches.

Daß er nicht blos mehrere Briefe, sondern auch sehr individualisirte schrieb und sich nach den verschiedenen Sitten der Gemeinden richtete, ist ebenfalls zu bemerken. Doch auch andere Bewohner der Erde, z. B. die Kreter Tit. 1, 12. weiß er zu charakterisiren. Hierzu kommt

C. Des Apostels Menschenkunde selbst.

1) Seine Selbstkenntniß und Selbsterforschung.

Von dieser zeugen ausdrücklich seine naiven Selbstgeständnisse, in denen sich sein offner feuriger Charakter nicht verbirgt. Seine langen und mannigfaltigen Leiden mußten ihm viel theure und geprüfte Erfahrungen gegeben haben, aber sie gaben ihm zugleich, wie er Röm. 5, 4 gesteht, Selbstbeherrschung; sie führten ihn zu sich selbst zurück. Daher erzählt er auch von diesen schmerzlichen Erfahrungen gern 2 Kor. 11 und 12. — Von seinen Selbstgeständnissen heben wir nur einige aus: 1 Kor. 13, 11. 1 Kor. 15, 9. „der ich nicht werth bin, ein Apostel zu heißen, da ich die heil. Gemeinde verfolgte." An das Letztere erinnerte er sich überhaupt oft: Erstaunend habe ich sie verfolgt. Gal. 1, 13. Dahin auch das merkwürdige Selbstgeständniß, Röm. 7, 7 f. Vorzüglich Röm. 7, 18. 5, 19. 20. 23. 24.: „Ich Elender, wer wird mich aus diesem sterblichen Körper retten!" — „Ich bin durch eignes Rühmen ein Thor geworden, dazu habt ihr mich gezwungen." 2 Kor. 12, 11. Er wollte sich dieses Rühmens sonst enthalten, damit nicht Jemand höher von ihm denke, als er an ihm hören oder sehen kann 2 Kor. 12, 6. Er empfahl übrigens Selbstprüfung und Wachsamkeit über sich. 1 Thess. 5, 6. 8. 1 Kor. 11, 28. 16, 13. Eben so das Beten Ephes. 6, 18.

Er hatte aber auch Selbstvertrauen. Philipp. 4, 12. 13. Daher sprach er auch nie von der Verdorbenheit der menschl. Natur.

Er erhebt das vertrauens- und hoffnungsvolle Streben, welches in dem Reinen lebt. Und dies ist seine „Pistis" (Glaube). Was Paulus mit dem Namen des Glaubens bezeichnet, ist ausführlich dargestellt in D. Neanders schon genannter „Geschichte der Pflanzung und Leitung der christlichen Kirche durch die Apostel." Bd. 2. S. 383 f. und kann hier nur berührt werden. Die Pistis in den Briefen an die Römer steht den stolzen Gesetzwerken entgegen; sie ist das in sich Aufnehmen und die lebendige Aneignung einer göttl. Offenbarung vermöge der dem menschl. Gemüthe inwohnenden Receptivität für das Göttliche; im Hebräerbriefe ist sie ein Ergreifen des Unsichtbaren durch die ganze Richtung des Gemüths, eine Willensbestimmung, wodurch sich der Mensch über den vor ihm liegenden Naturzusammenhang erhebt, wodurch er in eine sich ihm offenbarende höhere Weltordnung mit der Richtung seines innern Lebens wirklich eingeht. Daher steht die Pistis mit dem reinen Herzen in Verbindung. 1 Tim. 1, 5. Er empfiehlt Beherrschung der Begierden, Galat. 5, 16 f. 24. Ja, er behauptet sogar eine Freiheit von Sünde durch Tugend. Röm. 6, 18. 20. 22. Doch über dem Glauben und der Hoffnung steht bei ihm die Liebe, deren ausdauernde, Alles duldende und verklärende Kraft er überhaupt sehr beredt schildert. 1 Kor. 13. ganz, bes. V. 13.

2. Seine Menschenkenntniß und Psychologie.

Die Psyche steht bei dem Apostel noch auf einer ziemlich niedern Stufe, sie ist mehr Sinnlichkeit als Seele 1 Kor. 2, 14. „der natürliche Mensch" d. h. der Mensch in dem Zustande seiner Entfremdung vom göttlichen Leben. Von der Psyche unterscheidet Paulus das Pneuma, ein der menschl. Natur inwohnendes Vermögen, das dem Göttlichen oder dem heil. Geiste zum Organ dient und sich unter dessen Einflusse zur vorherrschenden Thätigkeit entwickelt. So will diese beiden Wörter ihren Bedeutungen nach bestimmt haben D. A. Neander in der „Geschichte" 2. Bds. S. 350. Anders will Usteri in der „Entwickelung des Paulin. Lehrb." ꝛc. das Pneuma bestimmen S. 513. nämlich als die Wirkung des heil. Geistes oder als das von demselben mitgetheilte göttliche Lebensprinzip — als etwas in dem Menschen Individualisirtes. Hebr. 4, 12. werden Seele und Geist allgemein gefaßt und eben so neben einander gestellt, wie zwei hebräische Ausdrücke dieser Art. (Andere z. B. K. R. Dr. Paulus ꝛc. schließen aus 1 Thess. 5, 23. auf eine Trichotomie: Seele das thierische (psychische), Geist das göttliche (pneumatische) Prinzip im inwendigen Menschen, so daß die Seele fühlt, merkt, begehrt, der Geist empfindet, denkt, will. Leib und Seele, sagen sie, gehören zum thierischen Organismus des Menschen, der Geist ist immateriell.)

Paulus erkannte die Vorzüge der Menschennatur, aber auch ihre Schwächen. a) Vorzüge. Ohne ein geschriebenes Gesetz wie die Juden zu besitzen, zeigten die nicht jüdischen Völker durch ihre Handlungen, daß in ihre Herzen ein richtendes Gewissen eingeprägt sei. Röm. 2, 15. Dem Gesetze der Vernunft setzt er das Gesetz der Sinnlichkeit entgegen. Röm. 7, 18. 23

vergl. 14. 17. 20. Auch suchte er nicht in Adams Sünde den Grund der menschlichen Ausartung, vielmehr läßt er sie sich erst von dem ersten Menschen (dem sinnlichen!) auf die übrigen, auch sündigenden — verbreiten, Röm. 5, 12. Uebrigens liegt der Grund im Körper oder in der Sinnlichkeit, Röm. 7, 5. 18, 23. 8, 3. Ein Bild Gottes sahe P. im Menschen, etwas Göttliches, ein edleres Princip, welches er Pneuma nannte oder auch den inwendigen Menschen. b) Schwächen. Dem Pneuma setzte er entgegen den Körper oder die Sinnlichkeit, den äußern Menschen. Pneuma und der Körper liegen im Menschen im Streit. Gal. 5, 17. f. Röm. 7, 14 — 23. 8, 3. In den Gliedern liegt ein anderes Gesetz. — Das höhere göttliche Princip muß dem Menschen zur Kräftigung seines innern Menschen helfen. Eph. 3, 16. Der Vernunft, die das Bessere will, steht bei ihm Angewohnheit an das Sündigen, das, wodurch das Sündigen in seinem Körper gleichsam wohnhaft geworden ist, gegenüber. Röm. 7, 15. f. Dies ist die niedrige Stufe der Bildung, wo der Mensch noch unter der Herrschaft der Sinnlichkeit steht, in dem alle älteren Menschen vor Christus waren. Röm. 3, 23. Daher braucht er von dem sinnlichen Menschen auch den Ausdruck: alter Mensch, der ungebildete, noch nicht veredelte. Röm. 6, 6. Ephes. 4, 22. Das Gegentheil ist der neue, nach Gott geschaffene Mensch. Kol. 3, 9. 10.

Von jener niedern Bildungsstufe braucht er die Ausdrücke der Leerheit und Verfinsterung des Verstandes, der Verhärtung des Herzens. Ephes. 4, 17. 18. Röm. 2, 5.

Seele in Verbindung mit dem Organismus. 1 Kor. 15, 35 — 50. Die Verstorbenen erhalten ein neues schöneres, wieder aufblühendes Organ. Schon hier eine Ahnung des Naturparallelismus im Großen, so wie eines höheren Menschen, vergl. Röm. 6, 3. 11.

Die Gaben oder Charismen, welche in der apostolischen Kirche, und daher auch bei Paulus vorkommen, sind immer etwas über den Naturzusammenhang Erhabenes, Göttliches, und lassen sich am natürlichsten eintheilen in solche, welche sich auf die Förderung des Reiches Gottes oder die Erbauung der Gemeinde durch das Wort, und solche, welche sich auf die Förderung des Reiches Gottes durch andere Arten der äußerlichen Thätigkeit bezogen. 1 Kor. 12. vergl. 1 Petr. 4, 11. S. Neander's „Geschichte" ꝛc. 1 Bds S. 115 f.

Den Geist des Menschen stellt P. als Selbstanschauer dar, 1 Kor. 2, 11. Ein unwissender Heide, der in die Versammlungen begeisterter Christen tritt, wird sein Inneres verrathen. 1 Kor. 14, 25. Die Verschlossenen und Listigen werden beschämt — durch offenes wahres Handeln. 2 Kor. 4, 2. Einst wird Gott richten das Verborgene der Menschen; er wird an's Licht bringen, was im Finstern verborgen ist und den Rath der Herzen offenbaren; er erforscht die Herzen und weiß, was des Geistes Sinn ist. Röm. 2, 16. 1 Kor. 4, 5. Röm. 8, 27.

Geist und Sinnlichkeit wirken einander entgegen, selbst wider besseres Wollen. Doch die Freunde Christi haben ihre Sinnlichkeit gekreuzigt. Gal. 5. 17. vergl. V. 24. Das Fleisch, die Sinnlichkeit erscheint als Trägheit und Sclavensinn, das Pneuma als höhere Macht und Freiheit. Die gute Seele im Menschen soll gebieten, der alte Mensch wie ein beflecktes Kleid abgelegt werden.

Auch ihm stand der Mann höher als das Weib. Durch seine frühere Erschaffung und seine Herrschaft (mit Anspielung auf alte Vorstellung) trug er an sich das Bild und die Majestät der Gottheit. 1 Kor. 11, 7. 8. Dem Weibe gebot er Ruhe, Stillschweigen und Vermeidung des Luxus. 1 Tim. 2, 9 f.

Die Kraft in der Menschheit ist ganz dem Leiden angemessen, von dem sie getroffen wird. 1 Kor. 10, 13. — Der treue Gott bestimmt mit dem kommenden Leiden auch schon sein Ende. 2 Kor. 12, 9.

Die offenbare Lieblingsidee: Gott ist Alles in Allem — ward ihm zugleich ein Ziel für die Perfectibilität der Menschennatur, ja sogar des Messias selbst. 1 Kor. 15, 28.

Das Resultat dessen, was Paulus als seine Menschenansicht mittheilt, geht etwa dahinaus: Sie war ganz auf dem höhern religiösen Standpunkte gefaßt, auf welchem das Höchste in uns der Gottheit gehört, in der wir leben und durch die wir wirken — beinahe bis zur Vorherbestimmung. Röm. 8, 29. f. Doch scheint er sich von Jesus dadurch unterschieden zu haben, daß er die Sinnlichkeit der Menschen ungleich drückender und drohender, die Sinnesänderung aber mehr als eine völlige Umwandlung zu einem ganz neuen Wesen dachte, als Jesus, der in den Menschen noch mehr Herrliches, auch in Vergleichung mit den Thieren, erkannte. Ueberhaupt scheint nach Jesus, Jakobus und Johannes in den Anhängern des Menschenerlösers weit weniger Achtung gegen das Herrliche in der Menschennatur, als Rücksicht auf die Schwäche und Abhängigkeit der Menschen zu herrschen. Eben daher scheint auch in den Erklärungsprinzipien weit mehr ein hyperphysischer Mechanismus, wo der Mensch blos das Werkzeug eines höheren Geistes ist, oder sich mystisch in Gott verliert — als eine Anerkennung der Selbstthätigkeit des Geistes sich verbreitet zu haben.

Urtheile der Apostel überhaupt über Jesum als (reinen) Menschen. Des Herrn eignes Zeugniß: „Wer kann mich einer Sünde zeihen?" heißt bekanntlich nur: kann mich Jemand bei meinem Lehrgeschäft einer Täuschung, eines absichtlichen Betrugs Anderer überführen? — Am höchsten unter den Aposteln hob ihn sein Lieblingsjünger, sein Busenfreund, dessen Herz ihn am schmerzlichsten vermissen mußte, Johannes. Er hob am zartesten seine Humanität, und eben daher auch am meisten sein Göttliches, Keiner deificirte ihn so sehr; daher er denn auch schon von den Kirchenvätern der Theolog genannt ward.

Am wenigsten erwähnt ihn hingegen sein — Bruder *) — Jakobus, wenn er auch auf dessen baldige Rückkunft verweist. Denn daß er 5, 6. und 11. auf Jesum, den unschuldig Geopferten, hinweist, ist mehr als problematisch und nach einer bessern Exegese sogar unwahrscheinlich.

Auf Jesu Beispiel beriefen sich allerdings die Apostel in einzelnen Fällen, vor Allem im Dulden und in der Bereitwilligkeit im Dienen. So Joh. 13.

*) S. Die Brüder Jesu. Eine historisch-exegetische Abhandlung von Dr. C. Fr. W. Clemen in Winer's „Zeitschrift für wissensch. Theologie." 1r Bd. S. 329 ff.

15. Er selbst handelte so 1 Joh. 4, 19. Er hat uns zuerst geliebt. Petrus: Er litt für euch, folgt seinem Pfade nach. 1 Petr. 2, 21. Paulus: Ephes. 5, 2. Er liebte euch, er opferte sich für euch auf.

Wo Jesus als der Reine, als der, welcher keine Sünde that, aufgestellt wird, geschieht es doch meist in Bezug auf seinen unverdienten Märtyrertod, mithin bezieht sich's auf seine Unschuld in diesem Falle zunächst. So nicht nur Petrus 1 Pet. 2, 22., sondern vorzüglich der Verf. des Briefes an die Hebräer, dessen Dogmatik vom Tode Jesu darauf öfterer führte, ob er ihn gleich auch als ein reines Opferlamm darstellte. Hebr. 7, 26.

So viel über die Apostel als Menschenkenner, nun insbesondere einen Blick auf ihre Moral. Diese liegt zwar mehr oder weniger schon in dem vorigen Aufsatze über die „Apostel als Menschenkenner" zu Tage, wir wollen aber hier noch besonders auf sie die Aufmerksamkeit lenken, da dieser Gegenstand auch für christliche Lehrer in der Schule ein vorzügliches Interesse haben muß.

Obschon diese Männer von Jesu durch Grundsätze und Beispiel gebildet, durch seine letzten Schicksale zum Himmel erhoben und von einem höheren Geiste geleitet wurden, so läßt sich doch nicht leugnen, daß sie, bei aller Einheit der Grundsätze, doch zuweilen in den Maximen abweichen; nicht selten Spuren des jüdischen Messianism, des Dualism und Pharisäism verrathen und über die Sittlichkeit einzelner Handlungen mit einer Individualität urtheilen, welche häufig Mißverständnisse veranlaßt hat.

Die Apostel Jesu haben bekanntlich an den Grundsätzen seiner Moral nichts geändert, vielmehr lehren sie einmüthig, das Wesen des Christenthums bestehe in einer sittlichen Denk- und Handlungsweise nach seinem Beispiele (1 Kor. 6, 9. 1 Petri 1, 4 f.). Ebenso unbescholten und tadellos war ihr Lebenswandel und selbst ihre Feinde mußten ihren Tugenden Gerechtigkeit widerfahren lassen. Endlich haben sie mit ihrem großen Lehrer das gemein, daß sie auch ihren Unterricht als von Gott eingegeben und geoffenbart betrachtet wissen wollen. (Apostg. 15, 28. 1 Kor. 2, 20. Ephes. 3, 5.) Wie sehr es ihnen mit dieser Behauptung Ernst war, sehen wir aus einer bestimmten und ausdrucksvollen Stelle, 1 Thess. 2, 13. Es entsteht nun die Frage: wie sie zu dieser Ueberzeugung kamen? Aus psychologischen Gründen läßt sich Folgendes auf diese Frage antworten.

1. Von ihrem Herrn sprachen sie einmüthig mit der größten Ehrfurcht. Er hatte sie aber schon vom Anfang daran gewöhnt, vernünftige und religiöse Gedanken als göttliche zu betrachten. (Matth. 16, 17.) Da sie nun die Lehre ihres großen Meisters für göttlich hielten, so behaupteten sie das auch von der ihrigen, insofern sie mit der seinigen zusammenstimmt.

2. Die Entfernung Jesu von der Erde wird zwar, was die äußere Erscheinung betrifft, von den Evangelisten verschieden berichtet; an der Sache selbst aber zweifelte kein Apostel; einmüthig suchten sie ihren vollendeten Lehrer im Himmel; er steht nun als ein reines Ideal der Weisheit und Tugend vor ihrer Seele und macht durch das in ihm wohnende Wort Gottes mit ihm ein Wesen aus. Im Geiste Jesu denken, war ihnen folglich gleichbedeutend mit göttlich denken, oder sich des göttlichen Sinnes bemächtigen, welches auch das Wesen jeder Offenbarung ist.

3. Jesus hatte nach seiner tiefen Einsicht in die moralische Weltregierung Gottes seinen Schülern den göttlichen Geist versprochen (Joh. 15, 26). Mit Recht glaubten sie dieser Verheißung und überzeugten sich durch die That, daß ihnen Gott in der weitern Erkenntniß der Wahrheit beistehe. So war es natürlich, daß die Aussprüche eines erleuchteten Gewissens mit dem Glauben an die Gemeinschaft des göttlichen Geistes in ihrer Seele unmerklich zusammenflossen (Röm. 8, 16).

4. Ueberhaupt wird nach der religiösen Weltansicht der Apostel jedem Gläubigen die Erleuchtung durch den Geist Gottes zugeschrieben (1 Joh. 4, 2). Johannes und Paulus behaupten das sogar von dem größeren Theile ihrer Gemeinden (1 Thess. 4, 9. 1 Joh. 2, 20) und räumen ihnen daher ein Urtheil über ihre eigenen Schriften ein (1 Joh. 4, 1). Aus diesen Bemerkungen zusammengenommen wird es klar genug, wie die Apostel ihre moralischen Belehrungen als göttliche Offenbarung ansehen konnten und als solche geachtet wissen wollten.

Bei dieser innigen Ueberzeugung gereicht es den Aposteln zu großer Ehre, daß sie keinen ihrer Schüler zum Glauben zwangen, sondern vielmehr überall zur freien Prüfung ermunterten (Röm. 12, 2. 1 Thess. 5, 21). In der That dürfen wir auch bei dem Gebrauche ihrer Schriften auf eignes Denken und Urtheilen nicht Verzicht leisten. Es ist nämlich

a) gewiß, daß sie in einzelnen Sittenvorschriften von einander abweichen. So läugnet der Verf. des Briefes an die Hebräer die Möglichkeit der Besserung eines Gefallenen (6, 4 ff.); Petrus hingegen spricht noch von einer Erlösung aus der Unterwelt (1 Petr. 4, 6). Paulus bedient sich des Eidschwurs unbedenklich (Röm. 9, 1), Jakobus aber verwirft ihn geradezu (Jak. 5, 12). Diese Verschiedenheit tritt in den Schriften der Juden- und Heidenapostel gleich unverkennbar hervor.

b) Eben so unleugbar ist es, daß sich in ihren moralischen Systemen Spuren ihrer früheren Erziehung finden. So lehren sie fast alle einen dogmatischen Dualism, indem sie die Weltregierung zwischen Gott und dem Satan theilen (Ephes. 2, 2. 6, 12. 1 Petr. 5, 8). Besonders nachdrücklich spricht Paulus von einem moralischen Dualism, welcher darin besteht, daß man die Materie als den Sitz des Bösen, den Geist aber als die Quelle des Guten betrachtet (Röm. 7, 18—20. Gal. 5, 17); daher denn auch seine Ermahnung, die Sinnlichkeit zu kreuzigen und zu tödten V. 24. Diese Ansicht ist offenbar ein Rest des chaldäischen Dualism, der in der Moral lange Zeit geherrscht und die wahre Besserung erschwert hat.

c) Eine Folge davon ist die unverkennbare Individualität sittlicher Maximen, die man nicht ohne Vorsicht und Modification in das System einer allgemein verbindlichen Moral aufnehmen darf. — Hierher gehört die unbeschränkte Anpreisung des Glaubens (Röm. 3, 28.), welche schon Jakobus genauer bestimmt (Jak. 2, 20.), das Verbot aller Rechtsstreite (1 Kor. 6, 2.), die Empfehlung des Cölibats (1 Kor. 7, 8. 26.). In

der That hat man auch im Leben von diesen Sittenregeln wenig Kenntniß genommen.

Literatur, diesen Gegenstand betreffend:

Außer den bereits angeführten Schriften von Winer, Neander, Meyer, Usteri u. A., verdienen hier noch folgende genannt zu werden:

v. Ammon, Dr.: Handbuch der christlichen Sittenlehre. Erst. Bd. 2te Aufl. 1839. §. 11. Moral der Apostel.

Niemeyer, A. H. Dr.: Charakteristik der Bibel. Halle. 5. A. 1792. Die Apostel Jesu. 1 Bd. S. 37—54.

Plank, G. J. Dr.: Geschichte des Christenthums in der Periode seiner ersten Einführung in die Welt durch Jesum und seine Apostel. 2 Bde. Göttingen. 1818. 2r Bd. 1stes Kap.

Heß, J. J. Dr.: Geschichte und Schriften der Apostel Jesu. 3 Bde. Zürich. 4te Aufl. 1822.

Böhme, Ch. J. Dr.: Die Religion der Apostel Jesu. Halle. 1829. 8.

Carus, Fr. Aug.: Psychologie der Hebräer. Leipzig, bei Barth. 1809. Es ist der 5te Theil seiner nachgelassenen geistreichen psychologischen Werke. S. 322. Die Apostel.

Noch wollen wir insbesondere für den Schullehrer nicht unerwähnt lassen folgende Schrift:

Keller, J. Georg: Schulbilder alt- und neutestamentliche. Allen Volksschullehrern zur lehrreichen Beschauung vorgezeigt. Nürnberg, bei Stein. 1837.

Der Verf. stellt hier eine Reihe von biblischen Pädagogen oder Musterbilder und Musterlehrer aus der heiligen Schrift den Lehrern als Vorbilder auf, damit sie an ihnen erbaut, durch sie erhoben, begeistert und angespornt und vor Abwegen der modernen Pädagogik bewahrt werden möchten. Als Musterbilder stellt er auf: Moses, Samuel, Nathan, Elias und Elisa, Esra, Jesus Sirach, Jesaias und die meisten der Propheten; — Johannes den Täufer, Jesus Christus, die Apostel ꝛc. S. Allgem. Schul-Z. 1838. Nr. 168. Nicht ohne Werth.

Araber — Arabische Bildung. Weder von Alexander dem Großen, noch von den Römern bezwungen, hatten die Söhne der Wüste, die Araber, sich stets frei, kräftig, unverdorben erhalten in ihrem, durch Wüsten, Meer und Gebirge geschützten Lande. In Stämme getheilt, genossen sie von Alters her ihr Leben in Unabhängigkeit. Weisheit und Würde ihrer Scheikhs oder Oberhäupter, leiteten sie. Schon in der ältesten Zeit hatten sie die Handelscaravanen der Völker schützend begleitet, oder in der Wüste feindlich beraubt; Stämme von ihnen wohnten in Aegypten; die afrikanische Wüste schien ihr Erbtheil; aber edel, gastfrei, feurig, für alles Schöne empfänglich, zeigten sie sich zu Hause. Ihre blühende Phantasie, ihr empfänglicher Sinn, sprach sich in schönen Liedern und Sprüchen sinnreich aus. Sie beteten Sonne, Mond und Sterne an, ein gemeinsames Heiligthum war ihnen zu Mekka; Juden und Magier, Christen und Sabäer lebten später unangetastet unter ihnen.

Hier war es nun, wo Muhamed auftrat, als ein Prophet des Einzigen unsichtbaren Gottes (im J. 609 — geb. 569 in Mecca, aus dem Stamme Koreisch), eine neue Religion, einen neuen Glauben zu begründen, oder, wie er selbst sagt, den bisherigen schlechten Glauben zu verbessern. Mit ihm durchströmte auch den Orient beinahe um dieselbe Zeit neue Lebenswärme, als im Occident ein frisches Leben begonnen hatte. „Es ist nur Ein Gott, und Muhamed ist sein Prophet", war der Kernspruch seiner neuen Lehre. Judenthum und Christenthum hatten zu seinem Lehrgebäude das Ihrige beigetragen. Wahrheit und Gerechtigkeit, Selbstbeherrschung und Zähmung der Leidenschaften, Friedfertigkeit der Gläubigen gegen einander, Billigkeit, höchster Sinn für Recht und Unrecht, und Wiedererstattung oder Wiedergutmachen des kleinsten Unrechts, kurz die nothwendigsten gesellschaftlichen Tugenden gebot der Islamismus. Seine Bilder und Lehren von der großen Wage des Weltgerichts, oder von der Brücke al Sirat, welche fein ist wie ein Haar, und die jeder Verstorbene passiren muß; — der aber, welcher eines nicht erstatteten Unrechts, oder eines vor seinem Tode noch nicht versöhnten Feindes sich bewußt ist, stürzt rettungslos in den Abgrund — diese Lehren waren und sind wirksam genug für den sinnlichen Menschen des Morgenlandes, um ihn anzuhalten zu jenen Tugenden, welche das gesellschaftliche Leben fördern. Die Lehren von der Verehrung eines Einigen Gottes, wie die der unbedingten Ergebung in dessen Willen, sind Lehren, welche das Judenthum, und die von der Einheit und Allgemeinheit des Glaubens, sind Ansichten, welche das Christenthum als sein Eigenthum in Anspruch nehmen könnte. Eben so hatte er, wie Moses seine Juden, so die Bekenner seiner Lehre, durch das Gebot: „für die Ehre Gottes zu kämpfen, zu bekehren oder zu unterjochen", zum höchsten fanatischen Enthusiasmus entflammt. „Denn den Streiter Gottes, setzte er hinzu, erwarte sicherer, herrlicher, genußreicher Lohn jenseits; hienieden aber nur dann Gefahr und Tod in der Schlacht, wenn ihm sein Lebensziel ohnedies von der Vorsehung gesteckt sei." So stürzten sich denn die Gläubigen ohne Furcht in den Schlachtentod, und so gerüstet mit Schwert und Gesetz, brach Muhamed selbst, und nach seinem Tode seine Nachfolger, die Chalifen, in welchen sich religiöse und weltliche Gewalt vereinte, und denen unbedingter Gehorsam gezollt werden mußte, aus ihrer Wüste hervor.

In einer, für die Größe des Erfolges, ungemein kurzen Zeit verbreitete sich der Islamismus und die Herrschaft seiner Bekenner über drei Erdtheile; in Asien westlich bis zum Indus und Ganges, in Afrika bis gen Fez und Marocco, nördlich bis an den Kaukasus und Imaus, in Europa bis an die Pyrenäen. Doch fanden sie aber das Ziel ihrer Herrschaft. Ueberhaupt war der Strom ihres reißenden Kriegsglücks mit der dreißig Jahren ihres ersten Enthusiasmus (632—661) vorüber, welcher sie nur in jener ersten Zeit völlig erfüllte, und für nichts Anderes Sinn haben ließ, als für ihren wilden Glauben. Als sie im Jahre 641 Alexandria einnahmen, ließ der Chalif Omar die Bücher der Alexandrinischen Bibliothek den Flammen überliefern und that dabei jenen berüchtigten Ausspruch: „Entweder sie enthalten etwas dem Buche Gottes, dem Koran, Gemäßes, so sind sie unnütz; oder sie enthalten ihm Entgegengesetztes, so ist es billig, daß sie vertilgt werden." Indessen lag es nicht in der Natur der

Araber, Feinde der Wissenschaften zu sein, im Gegentheil wurden sie Beförderer derselben in mehren Ländern, wo sie ihre Reiche befestigt hatten. Das waren sie auch in Aegypten, und wenn gleich in der Alexanderstadt die Studien nunmehr ganz erstorben waren, so lebten sie doch allmählig wieder auf, und nach einiger Zeit wurden sie ebendaselbst wieder von den Arabern neu begründet; auch findet man Gelehrte, die mitunter Lehrer waren, zu Kahira (Cairo). Die Chalifen setzten ihre Eroberungen in Nordafrika fort, und in raschem Laufe ergoß sich der Strom aus Arabien bis zum Atlantischen Meere, unter Abd-el-Malek, und bis herüber durch Tarik nach Gibraltar, und weiter, bald auch bis an, ja, bis über die Pyrenäen, wie vorhin angedeutet worden, und wer weiß, wie weit er Europa würde überschwemmt haben, hätte nicht Karl Martell im Jahre 732 durch den großen Sieg an der Loire das Unheil zurückgetrieben und dem Christenthume dadurch seinen erworbenen Boden gerettet.

Sowohl einzelne Regenten, als auch im Ganzen die Denkart der Araber haben sich als geistreich und als Freunde der Wissenschaften bewiesen. Nicht blos ihre Feenmährchen und andere Poesieen sind es, wodurch sie auch unserer Bildung werth geworden, sondern in mehren ernsten Wissenschaften wurden sie die Lehrer des Mittelalters, indem sie sich aus der griechischen Literatur Mehres aneigneten. Die Naturwissenschaften, die Mathematik, die Medicin, die Philosophie wurden von ihnen mit Eifer betrieben; sie übersetzten und erklärten Bücher der Griechen, sie schrieben selbst und führten weiter, und so z. B. werden sie, wie der Name andeutet, als die Erfinder der Algebra angesehen (S. Algebra). Juden und Christen studirten bei ihnen und mit ihnen, und, obgleich Religionsfeinde, lebten sie doch manchmal in dem Gelehrtenverkehre zusammen als Freunde. Einige der ältern Bildungsanstalten, wie die Rechtsschule zu Berytus, die Schulen der Juden und Christen zu Nisibis, die der Christen zu Antiochien und zu Edessa (die Persische Schule genannt) ließen sie fortbestehen. Sie errichteten aber auch eigene, zunächst für Muhamedaner, wie zu Basra und Kufa (im 9ten Jahrh.), Emesa und Samarkand (im 12ten Jahrh.), Aleppo und Bokharin (im 10ten Jahrh.), Tircal (im 13ten Jahrh.), Prusa (im 14ten Jahrh.), Constantinopel (im 15ten) zum Theil bei vorgefundenen Anstalten.

Vornehmlich wird Harun al Raschid, der würdige Zeitgenosse Karls des Großen (seit 788, er starb 809) von den arabischen Schriftstellern als Beförderer der Wissenschaften gepriesen. Die Grammatik, Poesie, Philosophie, Rechtskunde, Arzneikunde, Astronomie, Mathematik, Naturkunde, freilich auch Wahn der Magie, blüheten unter diesem mächtigen Chalifen bei den Arabern, und auch für Fremde stand seine Residenz Bagdad als eine Studienstadt offen. Auch Mamum, sein Nachbar (seit 813), unterhielt diesen Geist, ließ ihn jedoch mehr in's Kleinliche, Astrologische, Magische gerathen; mehr Verdienste aber erwarb er sich dadurch, daß er griechische Werke in's Arabische übersetzen ließ. — In Spanien zeichnete sich Haken (796—822) durch seine Kunstliebe aus, da er zu Cordova ansehnliche Gebäude aufführete. Unter seinem Nachfolger Abd-er-Rhaman II. kam der große Musiker Zaryab aus Irak nach Spanien. Der dritte Chalif dieses Namens vergrößerte und verschönerte die eben genannte Hauptstadt (gegen das Jahr 940) und stiftete die dortigen Bildungsanstalten, deren man siebzehn zählte, nebst siebenzig Bibliotheken. Auch Frauenzimmer wurden dort unterrichtet und Gedichte von Frauen in den wohleingerichteten Schulen erklärt. Dieser edle Regent stand in freundschaftlicher Verbindung mit allen andern, insbesondere auch mit dem griechischen Kaiser Leo und dem deutschen Otto I., dessen Bruder Bruno die Briefe an ihn in griechischer Sprache schrieb. So waren in Spanien, besonders zu Cordova, die Studien unter den Arabern begründet, auch für Juden und Christen. In Afrika legten sie auch in Kairwan, Tunis, Fessan, Algier hohe Schulen an.

Auch in Aegypten wurde zu Zeiten das Studium von arabischen Fürsten gefördert, so besonders von 946—967. Desgleichen in ihren asiatischen Reichen, namentlich im Persischen. Dort blühete unter Mahmud, der bis nach Indien hin Glanz, auch über die Wissenschaften verbreitete, auch der berühmte Gelehrte in der Natur- und Arzneikunde, Avicenna, (Ebn oder Ibn — Sohn von Sina) gegen das Jahr 1030. Bibliotheken und Lehranstalten, welche Christen, Parsen, Muhamedaner, Juden, vielleicht auch Braminen, gemeinsam und freundlich benutzten, fanden sich da an mehren Orten, wohin Gelehrte aus allen Gegenden auf- und abreiseten. In Syrien wurde Damaskus ein Ort der Wissenschaften unter der muhamedanischen Regierung, und so Emesa, Aleppo und andere Städte mehr. Als nun im elften Jahrhunderte die jüdischen Akademieen in den Gegenden des Euphrats aufhörten, zogen sich die Studien derselben in das Abendland, insbesondere aus dem Arabischen nach Spanien. Cordova blieb da mehre hundert Jahre einer der wichtigsten Bildungsplätze.

So sehen wir in allem diesen das mehrfache Einströmen alter morgenländischer Wissenschaft und das von jenen uralten Instituten im entferntesten Osten her, bis an das Atlantische Meer.

Noch jetzt finden sich selbst in Afrika höhere Schulen der Art, z. B. so wie eine bei der Moschee zu Kahira, so auch eine zu Burun bei der dortigen Hauptmoschee, welche mit einer Bibliothek versehen ist, und wo sich viele Gelehrte und Lehrlinge befinden, die auf Kosten des Sultans unterhalten werden. Außer den höheren Wissenschaften wird auch dort Unterricht im Lesen, Schreiben und Rechnen ertheilt. Uebrigens finden sich überall in den muhamedanischen Städten Knabenschulen, auch oft andere Anstalten, gewöhnlich bei den Moscheen.

Unter den Arabern im nördlichen Afrika (Marokko u. s. w.) findet sich, wie Harmar, Seetzen u. A. erzählen, noch jetzt folgender Gebrauch. Die Knaben durchlesen den ganzen Koran, und welcher ihn zuerst durch hat, der wird von den andern unter lauten Lobeserhebungen durch die Stadt geführt. Vorher hat er das Buch auf einen Schemel gelegt und mit ein m rothen Tuche bedeckt. Hierauf nimmt es ein anderer Knabe auf den Kopf während des Zuges; einer bittet singend um Almosen für den gefeierten Knaben, spricht dann einen Dankspruch, und hierauf ruft der ganze Zug: „Amen!" In einer andern Gegend der afrikanischen Nordküste führen die Anverwandten den Knaben auf einem kostbar verzierten Pferde herum, unter mor-

genländischer Musik, indem sie das Buch in der Hand tragen.

Da es nicht an Bildung der höheren Stände fehlt, so möchte wohl hier und da in ihrer nicht ganz armen Literatur auch etwas Pädagogisches noch gefunden werden. Bis jetzt ist nur folgende Schrift eines arabischen Philosophen, der zur Zeit des Averroes, d. i., gegen die Mitte des zwölften Jahrhunderts zu Cordova lebte, bekannt geworden, Namens Abu Dschafe Ebn Tofail. Der Naturmensch, oder Geschichte des Hai Ebn Joktar. Diese Schrift wurde ihrer Zeit von Muhamedanern und Juden mit gleicher Bewunderung aufgenommen und commentirt, auch in's Hebräische übersetzt. Im Jahre 1671 kam sie zu Oxford arabisch mit lateinischer Uebersetzung, dann mehrmals in englischer, auch aus dieser in deutscher Uebersetzung mit Kupfern, dann 1783 von Eichhorn deutsch heraus. Also der Rousseausche Emil und Campesche Robinson eine morgenländisch-mystische Dichtung der Art.

Diese Schrift stellt nämlich in einer Art von Roman die Entwickelung eines Menschen dar, der sich ohne Andere, blos durch sich und durch die Natur bis zur Idee Gottes erhebt und bildet. Ein Knabe, in sinnlicher Liebe erzeugt, wird gleich nach der Geburt in ein Kästchen gelegt, dem Meere übergeben, und an einer Insel angespült, wo ihn ein Reh ernährt. Von diesen Thieren nun und von den Vögeln lernt er, vom Nachahmungstrieb geleitet, so viel, daß er sich mit sieben Jahren Kleider zu verschaffen weiß, immer weiter seine Gefühle und Gedanken entwickelt, und endlich, wie er dreimal sieben Jahre alt geworden, zum Nachdenken über den Urheber der Dinge gelangt. Hierbei wird viel über Gott und den göttlichen Ursprung des Menschen philosophirt. Vermuthlich wird im Laufe der Zeit europäische Bildung nach Arabien wandern — und der Morgen derselben bricht schon an, dafür haben uns in früherer Zeit die Araber Manches gegeben, was zur wissenschaftlichen Bildung und Entwickelung eines wissenschaftlichen Lebens gehört. S. Schlosser's Weltgeschichte. 2ter Band ꝛc. (1817 erste Aufl.) Hierin ist die Geschichte der muhamedanischen, insbesondere der arabischen Reiche ausführlich behandelt. — Stark, Dr. Chr. C. Wilh.: Universalhistorische Ueberblicke über das Leben und die Entwickelung der Völker ꝛc. (Jena, 1817) S. 227 „Araber." — Schwarz, Erziehungslehre ꝛc. 1sten Bds 2te Abth. S. 28 ff. Auch ist der Artikel „Araber, Arabische Literatur" u. s. w. sehr ausführlich in der „Allgem. Encyklopädie ꝛc. von Ersch und Gruber" — gegeben.

Arago (Dominique François). Dieser Mann, der bekanntlich zu den ausgezeichnetsten Physikern gehört, welche Frankreich in der neuern Zeit aufzuweisen hat, verdient auch von den Pädagogen und Schulmännern beachtet zu werden, besonders da er auf dem Gebiete der Naturkunde so interessante und lehrreiche Abhandlungen geliefert hat. — Er ist geboren am 28. Febr. 1786 zu Estagel bei Perpignan und trat schon im Jahre 1804 unter den Gliedern der polytechnischen Schule auf. Im Jahre 1805 wurde er Secretair des Bureau des longitudes. Mit Biot und den spanischen Commissarien Chaix und Rodrigues sollte er im Jahre 1808 die große Gradmessung fortsetzen, nachdem Delambre und Mechain den Bogen des Meridians zwischen Dünkirchen und Barcellona aufgenommen hatten. Als damals ein französisches Heer in Spanien einrückte, wurde Arago von spanischen Behörden verhaftet und blieb mehre Monate in Rosas. Zur See wollte er von dort nach Frankreich zurückkehren, als ihn ein Freibeuter nach Algier brachte. Im Jahre 1809 verschaffte ihm der dortige französische Consul die Freiheit wieder. Er hatte sogar das Glück gehabt, seine Instrumente und alle berechneten Observationen zu retten. Letztere machen eine Fortsetzung der früher von dem Institute herausgegebenen Base du système métrique aus. Statt de Lalande's trat er nun, so jung er auch noch war, in das Nationalinstitut und im Jahre 1816 in die dritte Section der königlichen Akademie der Wissenschaften. Jetzt beschäftigt er sich mehr mit der Physik, als mit der Astronomie. Ein guter Uebersetzer hat uns vor wenig Jahren eine Anzahl interessanter und lehrreicher Abhandlungen Arago's zu Tage gefördert und sie in einem eigenen Werke vereinigt. Diese Abhandlungen beschäftigen sich mit der Beantwortung naturhistorischer Fragen, der Lösung astronomischer und geologischer Probleme, der Erörterung der praktischen Anwendung physischer Kräfte. Schon die Gegenstände an sich, welche hier behandelt werden, sind alle von großer Bedeutsamkeit und besonders geeignet, auch das Interesse derjenigen, welche nicht vom Fache sind, in Anspruch zu nehmen. Dieses Interesse aber wird noch im hohen Grade gesteigert durch den lebendigen und zugleich verständlichen Vortrag des Verfassers. Die gedachte Schrift selbst führt den Titel: „Unterhaltungen aus dem Gebiete der Naturkunde." Von Fr. Arago. Aus dem Französischen übersetzt von Karl v. Remy. Drei Theile. Stuttgart, Hoffmann. 1838. gr. 8. (2 Thlr. 18 Gr.) Wir wollen die interessantesten Abhandlungen angeben:

Gleich die erste: Ueber Dampfmaschinen, welche den Gegenstand von der historischen Seite behandelt, erweckt lebhafte Theilnahme. Die Dampfmaschine ist nach und nach durch das Nachdenken und die Bemühungen Mehrer entstanden. Eine andere Abhandlung ist die Ueber die gebohrten oder sogenannten artesischen Brunnen; über die artesischen oder Springquellen. Die hier gegebene Erklärung ist nicht nur vollkommen klar, sondern auch anwendbar. — Ueber den frostbringenden Mond. Nach den Behauptungen der Gärtner übt das Mondlicht in den Monaten April und Mai einen nachtheiligen Einfluß auf die jungen Triebe der Pflanzen aus. Der Verfasser schreibt dem Monde keinen Antheil zu und erklärt jene merkwürdige Erscheinung aus einer Beobachtung des Dr. Wells, zufolge deren die auf der Oberfläche der Erde befindlichen Gegenstände, das Eintreten einer schnellen Verdünstung ausgenommen, des Nachts manchmal eine von der sie umgebenden Atmosphäre verschiedene Temperatur annehmen. — Ueber den Thau. Eine sehr interessante Abhandlung, welche die bekannten Erklärungen des Thau's für nicht probehaltig erklärt. Die Kälte veranlaßt den Thau, die Abkühlung der Massen geht jederzeit dem Hervorkommen des Thaues voraus. — Temperatur der verschiedenen Thiergattungen. Die Vögel besitzen die höchste Temperatur. — Ueber Kometen im

Allgemeinen, insbesondere über den Kometen, welcher im Jahre 1832 erschienen ist, und über die letzte Erscheinung des Halleyschen Kometen. — Ueber mehre bisher unbeantwortete Fragen im Gebiete der Meteorologie, Hydrographie und Nautik. Diese Beobachtungen geben der Wissenschaft nicht geringe Ausbeute. — Ueber die Eisschollen, welche die Flüsse im Winter führen. Bei Seen, Teichen, überhaupt bei jeder stagnirten Wasserfläche geht das Frieren von Außen nach Innen vor sich; bei fließenden Wassern dagegen verhält sich die Sache anders. — Ueber das relative Alter der verschiedenen Gebirgsketten Europa's. Enthält scharfsinnige geologische Untersuchungen über das Emporheben der Gebirge. Nach Elce Beaumont ist das System des Erzgebirges in Sachsen, der Cote d'or in Burgund und des Pilasgebirges in Forez unter allen Gebirgen, mit welchen er sich bisher beschäftigt hat, dasjenige, welches sich zuerst heraufgearbeitet hat. — Historische Notiz über die Voltaische Säule. — Ueber den Hagel. — Ueber die künstliche Erzeugung des Eises in Bengalen. — Ueber den Nutzen der Matten, womit die Gärtner des Nachts die Pflanzen bedecken. Auch dieser Nutzen erklärt sich aus der nächtlichen Wärmeausstrahlung. — Wie der Schnee das tiefe Eindringen des Frostes in das Erdreich, welches er bedeckt, zu verhindern im Stande sei. — Ueber die Doppelsterne. Bekanntlich versteht man unter Doppelsternen Gruppen von zwei, drei, vier Sternen, welche einander außerordentlich angenähert erscheinen. — Uebt der Mond auf unsere Erde einen erkennbaren Einfluß? Dieser Einfluß wird nachgewiesen. — Ueber die gegenwärtig noch in Thätigkeit befindlichen Vulkane. — Der Verf. schließt, daß das Wasser eine wesentliche Rolle bei den vulkanischen Eruptionen zu spielen haben müsse. — Ueber die Polarisation des Lichtes. Ueber die Interferenz des Lichtes. Ueber die Leuchtthürme. — Ueber die zu Paris und an anderen Orten des Erdballs beobachteten Extreme der Temperatur. — Ueber die in verschiedenen Höhen über dem Boden fallende Regenmenge. — Ueber die sonderbare Gestalt, welche der Schweif des im December 1823 entdeckten Kometen einige Tage hindurch angenommen hat.

Die Blätter für literarische Unterhaltung Jahrgang 1839 Nr. 138 — 141, theilen über die einzelnen Abhandlungen der Schrift Arago's mehr mit. —

Aristoteles. Es ist einer der ältesten und berühmtesten Pädagogen, den wir vor uns nehmen, und er war zugleich, was jeder Pädagog sein soll, ein Philosoph, und wird auf dem Felde des Geistes als ein Alexander bezeichnet, dessen Lehrer er wurde. Aristoteles setzt Politik, Ethik und das Ganze der Pädagogik in die engste Verbindung und hat auch hierin noch den Hauptcharakter des Alterthums — Einheit im Leben. Wenn ihn einst Gedike mit dem Pädagogen Basedow in einer besondern Schrift in Vergleichung brachte, so mögen wir darin nicht viel Wahres finden, Aristoteles, der griechische Weise, steht weit höher an Geist, als der deutsche Erzieher Basedow, und sein Zeitalter hat ihm mit Recht einen ausgezeichneten Werth zugeschrieben. Als ihn, den als Gebildeten und Bildner im ausgezeichneten Rufe stehenden, der König Philippus zum Erzieher seines Sohnes Alexander ausersehen hatte, schrieb derselbe an Aristoteles die denkwürdigen Worte: „Wisse, daß mir ein Sohn geboren ist, und daß ich mich den Göttern dankbar verpflichtet fühle, nicht sowohl über die Geburt des Knaben, als vielmehr darüber, daß sie ihn zu deiner Zeit geboren werden ließen. Denn von dir erzogen, soll er, wie ich hoffe, meiner und der Nachfolge auf dem Throne würdig werden." Dieser früh ausgesprochene, schmeichelhafte Wunsch kam freilich erst in Erfüllung, als Alexander schon 15 Jahre alt war und bereits Pädagogen gehabt hatte, welche keinesweges geeignet waren, Erzieher des hochstrebenden Königssohnes zu werden. S. Cramer's „Gesch. der Erz. u. des Unterr." 1 Bds. S. 318 f.

Daß wir diesen größten Lehrer des größten Schülers auch in unserer „Pädag. Real-Encyklopädie" als Bild der Anschauung darstellen, bedarf wohl keiner Entschuldigung. Aristoteles gehört der Geschichte der Erziehung an, wie ihr Basedow, Schwarz u. A. angehören. Cramer sagt am angeführten Orte: Beide (Aristoteles und sein Schüler Alexander) sind der Triumph der Erziehung in der Weltgeschichte. Ohne ihn aber hier als Fürstenlehrer darstellen zu wollen, halten wir uns an seine sonstigen pädagogischen Verdienste und besonders an die Entwickelung seiner Erziehungsgrundsätze, wie er sie namentlich in seinen ethischen und politischen Schriften ausgesprochen hat. Da seine Pädagogik in neuer Zeit für die Freunde der Philosophie und Erziehungskunst durch den Dr. Alex. Kapp in einer unten zu nennenden Schrift ausführlich dargestellt worden ist, so verweisen wir hier überhaupt auf diese, und werden uns hier so kurz als möglich fassen.

Aristoteles war 384 vor Christus zu Stagira auf Chalcidice, der städtereichsten Landschaft im Norden Griechenlands geboren. Sein Vater war Nikomachus, Leibarzt und Freund des macedonischen Königs Amyntas II. — Nach dem wahrscheinlich frühen Tode seiner Eltern hatte er das Glück, in einem gewissen Proxenus einen trefflichen, auf seine Ausbildung ernstlich bedachten, Pflegevater zu finden, daher er ihm, wie auch seiner Pflegemutter und seinen leiblichen Eltern, aus inniger Dankbarkeit Bildsäulen setzte, und den Sohn desselben später an Kindesstatt annahm und für seine Erziehung gewissenhaft sorgte.

Im siebzehnten Jahre wurde Aristoteles besonders durch den Ruf des Plato nach Athen, dem Hauptbildungsorte der damaligen Welt, gezogen. Hier widmete er sich zwanzig Jahre lang dem Studium der Philosophie, setzte aber auch wahrscheinlich die von ihm liebgewonnenen physikalischen und chemischen Studien fort. Durch sein reges Streben, so wie durch sein eifriges Studium früherer und gleichzeitiger Philosophen empfahl er sich bald dem Plato so sehr, daß dieser ihn den Philosophen der Wahrheit und die Seele seiner Schule nannte, sein Haus aber als das Haus des Lesers bezeichnet haben soll, eben wegen des unermüdeten Studiums aller möglichen philosophischen Schriften. „Xenokrates, sagte Plato, bedürfe des Sporns, Aristoteles aber des Zügels." Die etwaige

Spannung, welche zwischen Plato und Aristoteles bald eingetreten sein soll, läßt sich vielleicht aus dem Gegensatze der beiderseitigen inneren Eigenthümlichkeiten erklären. A. mochte vielleicht zu viel Aufmerksamkeit auf sein Aeußeres verwenden, was auch erzählt wird, vielleicht nach engherzigen Begriffen von einem Philosophen, zu sehr Weltmann sein, und schon früh das Leben in seinen verschiedensten Richtungen aufzufassen und einen reichen Schatz von Erfahrungen zu sammeln suchen. Daher schrieb er frühzeitig vier Bücher über Sprichwörter, die ja zur Weisheit der Welt gehören. Durch eine solche Richtung eignete er sich freilich um so mehr zu einem Prinzenerzieher, konnte aber auch doch hier und da Anstoß erregen. Auch sammelte er bald einen kleinern Kreis von Jünglingen und Männern um sich, vor welchem er Vorträge hielt; vielleicht daß dies den Plato eifersüchtig machte.

Nachdem Aristoteles die Erziehung Alexanders vollendet hatte und dieser zur Unterwerfung Asiens auszog, begab er sich nach Athen und wählte hier zu seinem Wohn- und Lehrsitze das Lyceum, ein von dem benachbarten Tempel des Apollo Lyceus benanntes und mit Baumgängen umgebenes Gymnasium, wo er seine Vorträge hielt. Seine Schüler erhielten den Namen der Peripatetiker, ob von den Baumgängen (Peripatoi) oder wie die Alten glaubten, von der Eigenthümlichkeit des Aristoteles, im Gehen (περιπατεῖν) zu lehren, ist ungewiß, doch ist das Letztere wahrscheinlich. Aristoteles hielt täglich zweimal Vorlesungen, und zwar des Morgens über tiefere Untersuchungen der Natur und Dialektik, worin er Meister war, und gegen Abend über exoterische und leicht erfaßliche Gegenstände. Zu jenen wurde Niemand ohne vorhergegangene Prüfung seiner Kenntnisse und Fähigkeit zugelassen, während er zu diesen Jünglingen ohne besondere Auswahl den Zutritt verstattete. Wahrscheinlich waltete bei ihm die erotematisch-dialektische Methode durch Frage und Antwort vor, denn Disputationen übten nach seiner Ansicht den Geist.

Neben diesen Vorlesungen und dieser praktischen Wirksamkeit verfaßte Aristoteles auch während eines dreizehnjährigen Aufenthaltes in Athen seine meisten Schriften, zum Theil durch die Unterstützung seines großen Schülers. Nach dem Tode desselben mußte er bei der allgemeinen Aufregung, namentlich der Athener gegen die Freunde der Macedonier, 322 vor Christus, nach Chalcis auf Euböa flüchten, wo er seine Lehrthätigkeit bis zu seinem noch in demselben Jahre erfolgenden Tode fortsetzte. Das Lehramt im Lyceum übernahm das Haupt der peripatetischen Schule, sein Schüler, der Lesbische Theophrast, den er mit Lesbiens lieblichem Weine verglichen hatte.

Was in der Aristotelischen Erziehungslehre nach welthistorischen Ansichten das Vorzüglichste ist, das theilen wir hier theilweise so mit, wie es Cramer im 2ten Bande seiner „Gesch. der Erz. u. des Unterr." S. 422 ff. nach Orelli gibt. Die höchste Aufgabe der Erziehungskunst ist die Bildung des Menschen.

Der Mensch.

Der Mensch, auch sonst das sinnbegabteste aller Wesen, unterscheidet sich von den Thieren, mit welchen er das empfindende, wie mit der Pflanze und dem Thiere das vegetabilische Leben gemein hat, nicht nur dadurch, daß er Vernunft besitzt, während jene den Leidenschaften fröhnen, daß ihm allein Wiedererinnerung, von jenen aber nur einigen Gedächtniß verliehen ist, so besonders auch durch die Sprache, als das Vermögen, sich über das Nützliche und Schädliche zu äußern. Von allen lebenden Wesen hat er allein Empfindung des Guten und Bösen, des Rechts und Unrechts, die er durch artikulirte Laute auszudrücken vermag. Hierdurch wird nun eine Gemeinschaft in dem Genannten möglich, und diese bildet Haus und Staat, denn nicht blos sinnliches Bedürfniß verband die Menschen zu gegenseitigem Zusammenleben.

Der Staat, die vollkommenste aller Gemeinschaften, die alle übrigen in sich schließt, und sich selbst zum glückseligen Leben genügt, ist also von Natur da, und eben so ist der Mensch von Natur ein politisches Wesen, bestimmt, in einem bürgerlichen Verein zu leben. Wer nicht im Staate lebt, ist von Natur, und nicht durch Zufall, entweder ein elendes oder ein übermenschliches Wesen, ein Thier oder ein Gott.

Bestimmung des Menschen.

Es war eine allgemeine Ueberzeugung der Hellenen, daß sich jeder Freie ein Ziel des schönen Lebens stecken müsse, sei dies Ehre, Ruhm, Reichthum oder geistige Bildung, und daß er alle seine Handlungen auf dasselbe beziehen müsse. Im Allgemeinen unterscheidet man drei Arten des Lebens, das genußsüchtige, welches auf Lust, das politische, welches auf Tugend und das wissenschaftliche, welches auf Erkenntniß sich bezieht. Während das Erste etwas Thierisches, das Zweite etwas rein Menschliches ist, erhebt uns das Dritte über die Schranken des menschlichen Lebens. Alle verschiedenen Bestrebungen des Menschen umschließen und beziehen sich nur auf einen Begriff, nämlich die Glückseligkeit, als höchsten Zweck des Menschen, und bezeichnen alle nur annäherungsweise einzelne Güter, statt des Absoluten, was um seiner selbst willen begehrungswerth ist und dem Menschen das Höchste, nämlich Selbstgenügsamkeit, verschafft. Die Glückseligkeit, welche in einer mit den erforderlichen Hilfsmitteln ausgerüsteten erfolgreichen Thätigkeit während unsers Lebens besteht, gründet sich wesentlich auf Tugend, dies heißt nach ihm, auf die der richtigen Einsicht gemäße Mitte zwischen zwei entgegengesetzten Lastern, von welchen das eine das richtige Maaß überschreitet, das andere hinter demselben zurückbleibt. Tugendhafte Handlungen werden nicht unter gewissen Voraussetzungen unternommen, sondern allein deshalb, weil sie an sich gut und die Glückseligkeit fördernd sind. Das beste Leben ist daher auch das glücklichste, und die Tugendübung muß immer eine ernste und angestrengte sein. *)

Auch äußere Mittel sind nach Aristoteles zur Glückseligkeit erforderlich, und zu den mäßigen Gütern, deren Nichtbesitz die Glückseligkeit trübt, gehören ihm unter andern namentlich: edle Geburt, Stärke, Größe, ausgebildete Kraft, Schönheit des Körpers (nach griechischen Begriffen besonders wichtig als Ausdruck des schönen Geistes) und wohlgerathene und viele Kinder, sowohl Knaben als

*) Hierbei mag nicht unbemerkt bleiben eine Abhandlung, welche am 2. März d. J. in der Akademie der Wissenschaften zu Berlin Hr. Neander „über das Verhältniß der Aristotelischen Sittenlehre zur christlichen" vorlas.

Mädchen. Auch sei Freundschaft und Liebe nöthig, mehr noch im Glück als im Unglück, eben weil der Mensch nicht auf sich allein, sondern auf eine größere Gemeinschaft, und demnach auf Mitfreude und Mitleid angewiesen sei. Mit der Ausübung der Tugend und der Glückseligkeit ist ihm ferner wesentlich das Vergnügen verbunden, und wird nicht als eine äußere Zuthat betrachtet, denn das rechte Vergnügen sei kein Hinderniß des Guten, sondern treibe vielmehr dazu an, und ein Streben nach demselben sei zugleich ein Streben nach dem Guten.

Das Vergnügen an einem Gegenstande stört nämlich nicht den Ernst und die Besonnenheit, wie wenn man sich durch fremdartige Dinge abziehen läßt, ja, es ist mit dem Leben unzertrennlich und gibt der Thätigkeit des Menschen eine höhere Richtung, so daß jeder Zweig der menschlichen Erkenntniß dadurch gefördert wird. Vergnügen also an Untersuchungen und am Lernen bewirkt ein tieferes Untersuchen und ein größeres Lernen. Dagegen streben unmündige Kinder und Thiere zu sehr nach äußeren und einzelnen Vergnügungen.

Der vernunftlose Trieb zum Guten, sagt Aristoteles, der beim Kinde schon vorhanden sei, trete zuerst thätig hervor, aber zum Besitze der sittlichen Tugend oder zum tugendhaften Leben gehöre auch das Bewußtsein, und dies sei durch die volle Entwickelung der Vernunft bedingt. In der Uebereinstimmung der Vernunft mit dem Triebe bestehe eben die Ausführung des Guten, daher könne weder ein Thier, noch ein Kind, noch auch jeder Mensch, sondern nur der, welcher die gehörigen Anlagen des Körpers und Geistes besitze und sie ausgebildet habe, oder eigentlich nur der Mann, in Wahrheit die Tugend üben. (Ritter, Geschichte der Philos. III, 298—301.) Während Sokrates behauptete, die Tugend sei erlernbar, und so bei der abstrakten Theorie stehen blieb, geht Aristoteles weiter und stellt den Grundsatz auf: daß zum Lernen auch das Ueben hinzukommen müsse, und daß Erziehung zu guten Sitten durch das Gesetz und frühe gute Gewöhnung vorangehen müsse, wenn der Unterricht über das Sittliche fruchtbringend sein solle. Sittliche Tugend durch Uebung geht somit der Erkenntniß, die Erkenntniß aber der vollkommenen Tugend voraus. Dem Sokrates war das sittliche Handeln Folge der vernünftigen Einsicht, und Alles hing ihm daher vom Unterrichte und der Unterweisung ab. Insofern nun dem Aristoteles die Tugend eine Fertigkeit ist, zu der man nur durch Uebung gelangt, so ist sie ihm auch fester als die Wissenschaft, denn sie lasse sich nicht vergessen und sei eine durch lange Gewohnheit des Handelns und durch Uebung bis zur Unerschütterlichkeit ausgebildete Eigenschaft der Seele.

Auf ein gleichmäßiges Handeln nach den Vorschriften der Sittlichkeit sei nach Kräften hinzuarbeiten, es sei also nicht unwichtig, daß die Jugend gleich von früh an so gewöhnt werde, ja, es hänge Alles hiervon ab, denn nur durchs Vollbringen vieler tugendhafter Handlungen erlangten wir die Tugend selbst. — (Aristoteles nennt überhaupt dreierlei Erfordernisse der Erziehung: Anlagen, Uebung und Unterricht.)

Nothwendigkeit der menschlichen Gemeinschaft oder des Staates.

Wie dem Aristoteles die Ethik aufs Innigste mit der Politik verbunden ist, so ist ihm auch die vollste Tugendübung nur in und durch den Staat gegeben, und daher auch die Glückseligkeit nicht im einsamen Leben, sondern nur im Staate zu erreichen, eben weil der Mensch von Natur ein politisches Wesen ist. Alle Wissenschaft und Macht hat, nach ihm, nur Einen Zweck, und dieser ist das Gute; je vortrefflicher sie ist, desto vortrefflicher ist auch der Zweck, die vortrefflichste aber ist die politische. Die vollkommenste Tugend beruht zugleich auf vollkommener Einsicht, und diese wird uns im Staate zuerst durch Erziehung und Unterricht zu Theil; denn die Gesetzgeber gewöhnen zu guten Sitten und bessern dadurch die Bürger, sowie sie auch durch Belehrung verständige Einsicht befördern.

Der Staat nämlich entsteht nicht allein des Nutzens wegen, sondern er hat einen höhern, sittlichen Zweck, indem er die Bürger gut und den Gesetzen gehorsam machen, und sie so zu einem glückseligen Leben führen soll. Die Anzahl der Bürger soll nicht zu klein sein, damit die gegenwärtige Entwickelung nicht gehemmt und dem Bedürfnisse möglichst genügt werde, aber auch nicht zu groß, weil sie sonst in ihrer geregelten Gliederung nach Stand und Beruf schwer zu übersehen ist. Das ist ihm aber das glückseligste Leben, welches Maaß und Mitte hält, was am besten bei einem mäßigen Vermögen geschehe, denn Reichthum verleite zu Trägheit und Ungehorsam, was man schon bei Kindern reicher Eltern sehen könne, die nicht gewohnt seien, in der Jugend den Lehrern zu gehorchen. Aus Mangel dagegen folge ein knechtischer, niedergedrückter Sinn, und überhaupt sei die Verbindung unter Gleichen und Aehnlichen eine innigere. Deshalb soll aber nicht, wie Plato thut, Gleichheit des Vermögens eingeführt werden, noch viel weniger Gemeinsamkeit der Weiber und Kinder. Denn durch jene Gleichheit werde die Freiheit und Besonnenheit im Umgange mit Andern vernichtet, und zugleich eine gewisse Nachlässigkeit und Sorglosigkeit genährt, denn Jeder sei sich immer der Nächste und sorge für sein Privateigenthum mehr, als für das gemeinsame. Durch diese Gemeinschaft aber werde der Begriff der Familie und somit des Staates, und alle Freiheit und Selbstständigkeit aufgehoben. Der Besitz soll nach Aristoteles Jedem eigen, der Gebrauch aber Allen gemein sein, vermittelst der Gesinnung der Bürger. Kurz, die Gemeinsamkeit und die Einheit im Staate können nicht durch die gewaltsamen platonischen Mittel, die nur menschenfreundlich schienen, bewirkt werden, sondern durch die Erziehung, weil diese den Eigennutz vernichte und so Gemeinsinn und Menschenliebe fördere. — Kinder und Weiber müssen daher mit Rücksicht auf den Staat erzogen werden, wenn sowohl diese, als auch jene zur Glückseligkeit und Zufriedenheit gelangen sollen.

Aristoteles nimmt drei reine Staatsverfassungen an: Königsherrschaft, Aristokratie und Volksregierung. Den beiden ersten ist er mit Vorliebe zugethan, nicht aber darum, weil dies bei den größten Geistern des Alterthums der Fall ist, sondern auch, weil er eine auf tiefe Einsicht in praktische Lebensverhältnisse gegründete Ueberzeugung hat, „daß es unmöglich sei, alle Bürger in jeglicher Tugend zu erziehen und

zu unterrichten, daher sie sich nothwendig von den Besseren leiten lassen und an Gehorsam gegen sie gewöhnt werden müßten." Indessen nimmt er die Begriffe der Monarchie und Aristokratie, die ihm beide innig mit einander verwandt sind, nicht im absoluten Sinne, denn auch der Menge sucht er einen gewissen Antheil an der Regierung zu verschaffen und so ihr Interesse für die gemeinsamen Angelegenheiten immer rege zu erhalten und zu verhüten, daß nicht im Innern des Staates Unzufriedenheit und Feindschaft entstehe.

Das Wichtigste zur Erhaltung des Staates, was man aber bisher nicht gehörig berücksichtigt habe, ist ihm eine den Gesetzen und der Verfassung gemäße Erziehung, so daß die Kinder so erzogen werden, daß sie, je nach der Verschiedenheit der Verfassung, fähige Bürger werden. — In der wahren, von Aristoteles bevorzugten Aristokratie ist die Erziehung für alle Bürger so eingerichtet, daß sie erst gehorchen, dann befehlen lernen, denn jenes komme der Jugend, dieses dem Alter zu. Wo aber, wie in den Oligarchieen, eine bestimmte Klasse von Bürgern, oder, wie in den Monarchieen, eine Familie herrsche, da müsse auch die Erziehung der Herrschenden von der Erziehung der Unterthanen verschieden sein. Daher erhalten die Söhne der Könige besondern Unterricht im Reiten und in der Kriegskunst.

Verschiedenheit der Menschen von Natur und durch äußere Verhältnisse.

Aber durch dieselbe Erziehung entstehen unter ähnlichen Verhältnissen noch nicht dieselben Tugenden, denn diese sind nach Verschiedenheit der Anlagen selbst verschieden, wie dies besonders bei Männern, Weibern, Kindern und Sklaven klar sich zeigt. Der Sklave hat Vernunft, aber keine, wodurch er sich selbst rathen kann, die Frau eine unfeste, das Kind eine unreife. Daher ist auch die männliche Tugend mehr eine befehlende, die weibliche mehr eine dienende. Aber nicht allein nach der Standes- und Geschlechtsverschiedenheit der Menschen überhaupt, sondern auch nach der Verschiedenheit der Seelenkräfte im Einzelnen sind die Tugenden verschieden.

Die aristotelische Psychologie unterscheidet namentlich einen vernunftlosen und einen vernünftigen Theil der menschlichen Seele. Zu jenem gehört außer der rein thierischen vegetativen Thätigkeit besonders das Begehrungsvermögen, wie Zorn u. s. w. Unser Streben muß nun darauf gerichtet sein, daß der vernunftlose Theil dem vernünftigen, der nicht allein das Bleibende, die festen Prinzipien, sondern auch das Veränderliche zu seinem Gegenstande macht, untergeordnet und durch ihn beherrscht werde. Und dadurch entstehen eben sittliche Tugenden, wie Mäßigkeit, Tapferkeit, im Gegensatze gegen die Verstandestugenden, wie Klugheit, Weisheit. Die Empfindung muß daher durch den Verstand geläutert werden, und dieser so die Bestrebungen und Triebe regeln und ordnen. Der praktische Verstand bezieht sich auf diese Harmonie zwischen Wollen und Denken, so daß im Vorsatze die richtige Einsicht und die rechte Begierde ist, während der theoretische allein auf Irrthum und Wahrheit seine Thätigkeit richtet. Die sittlichen Tugenden sind von Natur uns weder angeboren, noch auch unserer Natur zuwider, sonst wäre es unmöglich, uns an sie zu gewöhnen, sondern wir haben natürliche Anlagen dazu, erlangen aber erst durch Angewöhnung Vollkommenheit darin, wie durch Unterricht in den Verstandes-Tugenden.

Der allgemeine Begriff der Tugend zerfällt ihm ferner in verschiedene Unterarten, wie namentlich in Tapferkeit für den Krieg, der aber nicht selbst Zweck, wie bei den Spartanern, sondern nur des Friedens wegen sein soll, Weisheit für Philosophie oder Muße, Besonnenheit für das Leben und Handeln im gegenseitigen Verkehr, und Gerechtigkeit als eigentliche Tugend des Staates, den auch Aristoteles wie Plato unter dem Bilde des einzelnen Menschen und demselben analog betrachtet. Besonnenheit und Gerechtigkeit sei namentlich wichtig im Frieden, weil da die Selbstbeherrschung schwächer und der Reiz zu Genüssen stärker zu sein pflege.

Nur der vollkommene Mensch im Staate kann den höchsten Zweck erreichen, und ein solcher darf vor allen Dingen kein Sklave sein. Der Sklave ist nur ein belebtes Werk, der Freie aber um seiner selbst willen, nicht um eines Andern willen vorhanden. — Doch das Weitere, was Aristoteles über die Natur und den Zustand des Sklaven, über die Freien, über den Adelstolz, über Banusie (Banusos der Mensch von gemeinem Handwerkssinne), über Barbaren u. A. ausspricht, übergehen wir hier.

Dem Aristoteles wurzelt die Erziehung wesentlich in der gegenseitigen Beschaffenheit der Eltern, und er beginnt seine Pädagogik nicht mit der Geburt des Kindes, sondern geht über diese hinaus, damit so der Körper der zu Erziehenden so vollkommen als möglich werde.

Die Ehe.

Außer dem Staate wird die Ehe nur wie bei Thieren und Pflanzen aus dem instinktartigen Triebe hervorgehen, ein anderes Ich zu hinterlassen, oder höchstens nur, um sich im Alter durch die Kinder Hilfe zu verschaffen. Der Staat aber weiset der Ehe den höheren Zweck an: zu seiner eigenen Erhaltung Bürger, wie er sie wünscht, zu erzeugen. Deshalb verordnet er: daß die Ehe, als der Anfang des Staates, erst in dem Alter der völligen Entwickelung beider Geschlechter, und bei einem richtigen gegenseitigen Verhältnisse des Alters zwischen Mann und Frau statt finde. Für jenen wird das 37ste, für diese das 18te Lebensjahr als die beste Zeit zur Schließung der Ehe, und als die äußerste Grenze des Kinderzeugens beim männlichen Geschlechte das 70ste und beim weiblichen etwa das 50ste Jahr festgesetzt. Häuslicher Unfriede keimet auf, wo diese Vorschriften nicht beobachtet werden; denn sind die Eltern zu jung, so zollen die Kinder, weil ja der Unterschied des Alters mit denselben nicht so groß ist, ihnen nicht die gehörige Achtung, die Befriedigung des Geschlechtstriebes ist ihnen selbst nachtheilig und die Kinder werden schwächlich und klein; daher auch das Orakel den Trözeniern die zu frühe Verheirathung der Töchter untersagte; sind die Eltern aber zu alt, so wirkt dies nicht allein auf die körperliche und geistige Beschaffenheit der Kinder nachtheilig, sondern es wird dadurch auch die Gegenseitigkeit der Hilfe und Unterstützung zwischen Eltern und Kindern sehr geschwächt. Im Allgemeinen sollen sich die Eltern nach den Vorschriften der

Aerzte und Naturkundigen richten, und weder Athleten, noch Schwächlinge sein. Schwangere Frauen sollen kräftige Nahrung genießen und sich täglich Bewegung zu den der Zeugung vorstehenden Gottheiten machen, die vom Gesetzgeber als religiöse Pflicht vorgeschrieben werden könne. Alle geistige Anstrengung und Aufregung werde ihnen untersagt, wegen der nachtheiligen Einwirkung auf die Kinder. Die Seele der Schwangern sei ruhig und heiter, denn wie der Boden auf die Pflanzen, so wirkt die Mutter auf die Frucht.

Aristoteles unterscheidet dreifache häusliche Verhältnisse: despotische, zwischen Herren und Sklaven, eheliche, zwischen Mann und Frau, und elterliche, zwischen Eltern und Kindern. Die griechische Frau soll nicht Sklavin und nicht zum Dienen bestimmt sein, und deshalb nicht mehrern angehören, wie bei den barbarischen Völkern; ja Mann und Frau sollen sich nicht allein in physischer, sondern auch in sittlicher Hinsicht gegenseitig ergänzen, dem Manne aber, als dem Bessern, die Herrschaft in der Familie zukommen. Der Mann soll nach Außen erwerben, die Frau nach Innen bewahren. Während das Kind, so lange es noch klein ist und noch nicht das elterliche Haus verlassen kann, gleichsam ein Theil, und wie der Sklave ein Besitz des Vaters ist und also der Vater keine Ungerechtigkeit gegen dasselbe im bürgerlichen Sinne begehen kann, findet dagegen ein Rechtsverhältniß zwischen Mann und Frau statt, ein Hausrecht im Gegensatze gegen das politische oder Staatsrecht.

Das Kind und sein Verhältniß zu den Eltern.

So lange das Kind in der Mutter Schooße verschlossen ist, gleicht sein Leben ganz dem der Pflanzen, doch in der ersten Zeit nach der Geburt unterscheidet sich seine Seele in der Hinsicht von der Seele der Thiere, daß sich in derselben schon Spuren der künftigen hohen Anlagen entdecken lassen, wenn gleich die Neugebornen und die Kinder überhaupt nicht einmal in den ersten Jahren träumen, denn die Träume, die sich auch bei den Thieren, namentlich den vierfüßigen, finden, beginnen erst mit dem vierten oder fünften Lebensjahre. Gleich den Thieren streben auch die Kinder nach Genuß, und wenn sie auch später eine gewisse Ueberlegung erlangen, so ist diese doch nur unvollkommen. Zorn, Begehrungsvermögen, Begierde treten hervor, aber weder vollendeter Verstand, noch Vernunft, die sich erst in den spätern Jahren entwickeln. Auch die freiwilligen Handlungen der Kinder sind, wie bei den Thieren, ohne eigentlichen Vorsatz. Deshalb können sie nicht an sich tugendhaft sein, sondern nur in Rücksicht auf ihren, schon zur Vollendung gelangten Führer und Leiter. Die volle Glückseligkeit entsteht daher auch erst bei Männern von vorgerücktern Alter, weil der Jüngling noch nicht zur Glückseligkeit Anderer mitwirken kann, und er, wie sein Leben, noch nicht vollendet, sondern auf ein anderes, ein zukünftiges angewiesen ist. Ebenso sind auch junge Leute nur bedingungsweise Bürger, und noch nicht im vollkommenen Sinne, wenn sie auch die höchste Glückseligkeit zu besitzen scheinen, indem sie sich, wegen der immerwährenden Entwickelung und der reichen Hoffnung der Zukunft, in einem angemessenen Zustande, gleich solchen, die einen mäßigen Rausch haben, befinden, und höher stehen als Sklaven. Deshalb wird auch kein Vernünftiger wünschen, sein ganzes Leben im Stande der Kindheit hinzubringen, wäre es auch, um sich im höchsten Grade dessen zu freuen, was den Kindern Vergnügen macht, noch je sich sehnen, in dieses Alter zurückzutreten.

In der Jugend lernen wir leichter, weil wir noch nichts oder wenig in uns aufgenommen haben, während im spätern Alter, wo uns schon eine so große Menge von Eindrücken entgegengetreten ist, diese an Lebendigkeit verlieren und sich auch schwerer einprägen. Denn, da wir schon sehr viele Dinge wissen, können wir andere nicht eben so auffassen. Desto mehr aber vermögen wir im Alter durch den Verstand und durch die intensive Kraft desselben. Eben so erinnern wir uns dessen weit eher, was uns des Morgens begegnet ist, während unser Gedächtniß im Verlaufe des Tages wegen der Mannigfaltigkeit und Vielheit dessen, was uns zugestoßen, schwächer wird. Der Mensch ist von Natur gleichsam mit zwei Instrumenten begabt, mit der Hand für den Körper und mit dem Verstande für die Seele. Wie nun jene nicht gleich Anfangs vollkommen gehandhabt werden kann, obgleich sie früh entwickelt wird, wie alles Sinnliche und Körperliche der Ausbildung des Innern vorangeht, so auch dieser. Nach den verschiedenen Altern sind auch die Fähigkeiten verschieden.

Den Kindern ist ferner die stete Richtung auf die Zukunft eigen, und wie der Wein alle Menschen mit Hoffnung erfüllt, so das Jugendbewußtsein der Kinder, und während das Alter arm an Hoffnungen ist, ist die Jugend stets in reichem Maaße von derselben beseelt. Ueberhaupt kann sie — denn mit dem Streben nach etwas Künftigem hängt eine gewisse Beweglichkeit zusammen — niemals ruhig bleiben, und besonders die Knaben müssen daher eine unterhaltende Beschäftigung haben, weshalb Archytas durch die Erfindung der Klapper alles Lob verdient, damit die Kinder, so lange sie damit tändeln, zu Hause nichts zerbrechen.

Die Eltern lieben ihre Kinder, als ihre Erzeugnisse, wie sich selbst, gerade wie die Dichter ihre Werke. Ihre Liebe zu den Erzeugten ist größer, als die der Erzeugten zu ihnen, wozu die Erinnerung und die Hoffnung der Eltern viel beiträgt. Wie uneigennützig aber diese Zuneigung ist, ergibt sich besonders durch die Liebe der Mütter, die das Leben der Kinder um dieser selbst, nicht ihretwegen wünschen, und selbst noch große Zuneigung zu ihren Kindern haben, auch wo sie keine Gegenliebe findet, was namentlich geschieht, wenn die Mütter ihre Kleinen Ammen zur Ernährung übergeben. Uebrigens lieben die Mütter ihre Kinder mehr als die Väter, weil ihnen die Geburt derselben mehr Schmerzen verursacht. Wie aber überhaupt in dem, was von Natur gut und schön ist, keine Uebertreibung stattfinden darf, so auch nicht in der Liebe der Eltern zu ihren Kindern.

Die Verbindung zwischen dem Vater und den Kindern ist ein Bild der königlichen Regierung; denn dem Vater liegt das Wohl seiner Kinder am Herzen, wie dem Könige das seiner Unterthanen, und die rechte königliche Herrschaft sucht eine väterliche zu sein, in welchem Sinne auch Zeus der Vater der Götter und Menschen ist. Die väterliche Regierung ist aber von der des Königs noch durch die

Größe der Wohlthaten verschieden, denn der Vater ist der Urheber des Lebens, des kostbarsten der Güter, zugleich aber auch der Ernährer und Erzieher des Kindes. Von der Natur selbst ist dem Vater die Herrschaft über die Kinder, den Voreltern über ihre Nachkommen verliehen.

Die Kinder lieben die Eltern als die Ursache ihres Daseins; ihre vornehmste Pflicht und gleichsam Erstattung einer Schuld ist es, den Eltern Unterhalt zu reichen und für sie zu sorgen, ja dies ist schöner, als auf seine eigene Erhaltung bedacht zu sein. Zugleich sind wir auch den Eltern, so wie den Göttern und überhaupt dem Alter alle Ehre schuldig, obgleich Niemand durch die denselben erwiesene Ehre dem Werthe der von ihnen empfangenen Wohlthaten gleichkommen kann. Denn am wenigsten können Lehrer und Eltern durch Geld und Ehre bezahlt werden; indessen erfüllt doch derjenige seine Pflicht, der sie nach Kräften verehrt.

Die Herrschaft des Mannes über die Frau gründet sich auf die größeren Fähigkeiten des männlichen Geschlechts über das Weibliche zum Regieren, und eben darauf beruhet auch die Herrschaft des Vaters über die Kinder, weil er ihnen, wegen seines höheren Alters, an Einsicht überlegen ist, und weil er wegen der natürlichen Zuneigung zu dem Erzeugten dessen Bestes nach Kräften möglichst fördert.

Indem das Verhältniß der Eltern zu den Kindern das Bild der königlichen Herrschaft, das des Mannes zur Frau aber ein aristokratisches ist, erscheint das von den Kindern zu einander demokratisch. Die Ehe wird von beiden Seiten geschlossen, um Kinder zu zeugen und das Geschlecht fortzupflanzen.

Die Kinder sind ein gemeinsames Band und ein gemeinschaftliches Gut der Eheleute. Wie nun alles Gemeinschaftliche die Menschen zusammenhält, so auch die Kinder, daher kinderlose Ehen sich eher trennen.

Die Töchter, wie überhaupt die Bildung des weiblichen Geschlechts, treten bei Aristoteles weit mehr als bei Plato zurück. Zwar hebt er besondere Tugenden hervor, nämlich in Hinsicht des Körpers: Schönheit und Größe; und in Ansehung des Geistes: Mäßigkeit und Arbeitsliebe ohne Niedrigkeit, aber zur Entwickelung derselben scheint er weder körperliche noch geistige Bildung für nothwendig erachtet zu haben. Es sei jedoch nöthig, daß die Weiber sich diese Tugenden aneigneten, dies erfordere auch das allgemeine Wohl, denn sonst vermisse ein Staat, wie der der Lacedämonier, zur Hälfte ein glückseliges Leben.

Sorge für die Kinder in physischer Hinsicht.

Dem Vater liegt mehr der Unterricht und die Bildung, der Mutter mehr die leibliche Pflege und Ernährung ob. In der ganzen Behandlung der Kinder ist auch die natürliche Verschiedenheit der beiden Geschlechter zu berücksichtigen. Sehr wichtig für den Körper ist die erste Nahrung, und am geeignetsten für denselben scheint diejenige, die viel Milchtheile in sich enthält, während der Wein zu vermeiden ist, weil er Krankheiten erzeugt. Schon dem Säuglinge verschaffe man passende Bewegung, und suche Verrenkungen und Krümmungen der Glieder zu verhüten, zu welchem Zwecke sich einige Völker künstlicher Maschinen bedienen. Die Kinder gewöhne man früh an Kälte, was der Gesundheit und Kräftigkeit sehr förderlich ist, weshalb viele Barbaren die Neugebornen in einen Fluß zu tauchen und die Eltern ihnen nur sehr leichte Kleidung zu geben pflegen. Bei Allem, was Sache der Gewöhnung ist, erscheint es rathsam, so früh als möglich beim Kinde damit zu beginnen, und dann allmählig weiter zu gehen.

Bis zum fünften Jahre sollen die Kinder weder zum Unterrichte, noch zum mühsamen Arbeiten angehalten werden, um nicht das Wachsthum zu hemmen, wohl aber sich so viel Bewegung machen, daß der Körper nicht unthätig bleibt und der Trägheit vorgebeugt wird. Diese Bewegung soll ihnen theils durch verschiedene kleine Geschäfte, theils durch Spiele verschafft werden. Diese Spiele bestehen am besten in der Nachbildung dessen, was später mit Ernst betrieben wird.

Mit Unrecht suchen manche Gesetzgeber dem heftigen Schreien der Kinder vorzubeugen, da ja dies gerade das Wachsthum fördert und gleichsam die erste gymnastische Uebung ist, indem die Kinder sich dabei durch tiefes Athmen stärken. Was die

Aufgabe der Erziehung und nothwendige Beaufsichtigung derselben durch den Staat

betrifft, so äußert sich Aristoteles also:

Weil jede Kunst und jeder Unterricht das der Natur Mangelnde zu ersetzen sucht, so ist es die Aufgabe der allgemeinen Erziehung: die Kinder als unvollendete Wesen zu vollendeten Bürgern zu erziehen, weil sie einst an der bürgerlichen Gesellschaft Theil nehmen sollen, und weil der Staat ohne die Bildung des Einzelnen nicht zu seiner Vollendung gelangen kann. Hängt auch sein Entstehen vom Zufall ab, so ist dagegen die Realisirung seines sittlichen Ideals nicht mehr Sache des Zufalls, sondern Sache der Wissenschaft und des ernsten Willens. Zur sittlichen Vollendung aber gelangt der Staat nur durch die sittliche Vollendung der Bürger, die an der Staatsverwaltung Theil nehmen. Daher ist die Vernachlässigung der Erziehung für den Staat selbst höchst schädlich, denn von dieser besonders hängt seine Erhaltung ab, und durch sie erhält er erst die erforderliche Einheit; ja selbst die nützlichsten von allen freiwillig angenommenen Gesetzen nützen nichts, wenn die Bürger nicht für den Staat moralisch und intellectuell erzogen sind, je nach der Beschaffenheit seiner Verfassung in der Demokratie demokratisch, in der Aristokratie aristokratisch; die beste Gesinnung wird immer die beste Verfassung erzeugen. Außerdem aber ist es auch eine Schande, keine Erziehung gehabt zu haben, denn der, welcher Erziehung genossen hat, unterscheidet sich vom Unerzogenen, wie der Lebende von dem Todten. Die Erziehung ist im Glück eine Zierde, im Unglück ein Zufluchtsort, im Alter die schönste Unterhaltung. Im Allgemeinen hat daher der Gesetzgeber namentlich dafür zu sorgen, wie und durch welche Mittel die Menschen gut werden, und zu berücksichtigen, was der Zweck des besten Lebens sei. Die meisten gesetzmäßigen Handlungen werden von der Gesammttugend vorgeschrieben, denn ihr Gesetz gebietet: jeder Tugend gemäß zu leben und jedes Laster zu meiden, das aber, was diese Gesammttugend hervorbringt, sind die Vorschriften über eine das Gemeinwohl bezweckende Erziehung. Das Ziel der Erziehung ist nur: Die Kinder, und überhaupt die

Altersstufen, die der Erziehung bedürfen, so zu bilden, daß sie Alles können, am meisten aber das Schöne, im Kriege leben, friedliche Geschäfte führen, die Muße genießen, und überhaupt, was nothwendig und nützlich ist, thun. Hieraus ergibt sich, daß der Staat nothwendig für die Erziehung sorgen muß, damit die Bürger sittlich gut und zu schönen Thaten befähigt werden. Der Tyrann hingegen gestattet keine Bildung, damit nicht in seinen Unterthanen ein höherer Geist sich geltend mache.

Der Knabe kann schwerlich auf dem rechten Wege zur Tugend geführt werden, wenn er nicht unter geeigneten Gesetzen auferzogen ist, die für ihn um so nothwendiger sind, weil die Jugend Mäßigkeit und Enthaltsamkeit am wenigsten liebt. Wer aber einmal an dieselben gewöhnt ist, wird sie dann nicht mehr lästig finden. Wegen der Macht der Sinnlichkeit ist es überhaupt nothwendig, daß das ganze Leben durch Gesetze regieret werde; denn in denselben spricht sich gleichsam die Vernunft selbst aus. Das Gemüth muß früh zur Tugend hingeführet werden, damit es das Schöne liebe und das Schlechte hasse. Wo aber, wie an den meisten Orten, die Erziehung von Seiten des Staates vernachlässiget wird, da muß sich der Einzelne, Vater oder Freund, derselben annehmen, besonders und mit dem meisten Erfolge derjenige, der für Gesetzgebung Einsicht und Erfahrung besitzt. Denn nur durch feste Grundsätze, mögen dies geschriebene oder ungeschriebene Gesetze sein, gedeiht im Staate, wie in der Familie, die Erziehung. — Zum Gelingen der Privat-Erziehung trägt die Liebe Vieles bei, auch vermag der Einzelne in manchen Stücken besser für die Einzelnen zu sorgen, schon durch Erfahrung, namentlich aber durch wissenschaftliche Einsicht. Die Staats-Gesetze können indessen nur allgemeine Regeln liefern, und die Eltern müssen das Besondere durch Erfahrung lernen; dies ist der Unterschied zwischen der öffentlichen und der Privat-Erziehung. — In einem wohleingerichteten Staate muß die Erziehung eine und dieselbe für Alle sein, weil ja Alle einen gemeinschaftlichen Zweck, gute Bürger zu werden, zu erreichen haben; auch muß sie vom Staate, nicht von Einzelnen, ausgehen, und die Uebung in den gemeinsamen Lehrgegenständen gemeinsam sein, da jeder Bürger ein Theil des Staates und es naturgemäß ist, daß die Sorge für den Einzelnen und Besonderen der für das Ganze untergeordnet werde.

Nach der oben erwähnten Verschiedenheit der menschlichen Seele ist die Erziehung eine zweifache, nämlich eine sittliche durch Angewöhnung und eine intellectuelle durch Unterricht. Wie aber der Körper sich früher entwickelt als die Seele, so auch der vernunftlose Theil derselben eher als der vernünftige. Man muß daher auf Bildung des Körpers früher bedacht sein, als auf die der Seele, und bei dieser wieder zuerst das Begehrungsvermögen zu regeln suchen, denn die Natur der menschlichen Seele bringt es mit sich, daß die moralische Bildung der Verstandes-Entwickelung vorangeht. Um der Vernunft willen nämlich sorgt man für die Triebe und Bestrebungen, um der Seele willen für den Körper.

Es gibt 3 Hauptperioden der Erziehung, von 7 zu 7 Jahren, nämlich von der Geburt bis zum 7ten Jahre, dann bis zur Mannbarkeit, und endlich bis zum 21sten Jahre. Bis in's 5te Jahr sollen die Kinder nichts lernen, dann bis zum 7ten zuhören und zusehen, von da bis zur Mannbarkeit lernen und leichtere Leibes-Uebungen treiben, die nächsten 3 Jahre nur musikalischen und wissenschaftlichen Unterricht erhalten, und dann bis zum 21sten Jahre sich den schweren Uebungen und bestimmter Diät unterwerfen, theils um den Verirrungen des Geschlechtstriebes vorzubeugen, theils um sie für den Krieg und andere körperliche Anstrengungen fähig zu machen.

Moralische Bildung.

In Hinsicht der moralischen Einwirkung auf die Jugend finden wir bei Aristoteles einen wesentlichen Unterschied gegen Platon, sofern er seine Tugendbildung auf bestimmte Verstandes-Begriffe zurückzuführen sucht, und das, was wir religiöse Erziehung nennen, und die frühe Anregung und Nahrung des Gottesbewußtseins im Herzen und Gefühle bei ihm ganz zurücktritt, so wie auch die unmittelbare Auffassung der Mythologie und religiösen Poesie, die er nur als allegorische Hülle der Wahrheit betrachtet und insofern freier und unverhohlner gegen den Volksglauben auftritt, als der mehr poetische Platon. — Die sittliche Bildung besteht meist in Angewöhnung. Je besser die sittliche Gewöhnung, desto besser steht es um den ganzen Zustand des Staates, denn das Gesetz hat keine Macht, als durch die Gewohnheit. Einige werden gut durch ihre natürliche Beschaffenheit, Andere durch Gewöhnung und noch Andere durch Unterricht; aber die Ausbildung der Vernunft und der Unterricht richten nicht bei Allen viel aus, und es ist daher besonders dahin zu wirken, daß das jugendliche Gemüth früh gewöhnt werde.

Die sittliche Erziehung ist um so wichtiger, weil der Mensch, je mehr er blos intellectuell gebildet ist, desto eher zum ungerechtesten und wildesten aller Wesen ausartet, eben weil ihm sein überlegener Verstand nur desto mehr Waffen in die Hand gibt, Andern zu schaden. Ein schlechter Mensch kann unendlich mehr Unglück anrichten, als ein Thier.

Besonders wichtig und nothwendig ist eine genaue Aufsicht bei beiden Geschlechtern, wenn sich der Geschlechtstrieb entwickelt, was meist im 14ten Jahre geschieht: denn wer hier enthaltsam ist, der bleibt auch für die Folge keusch; je früher aber beide Geschlechter Ausschweifungen begehen, desto wollüstiger werden sie für die Folge.

Uebrigens scheint Aristoteles der Meinung nicht abhold zu sein, daß es Menschen geben könne, die durch keine Erziehung zu bessern, sondern von Natur schon ganz unverbesserlich seien. Auch folgt aus seinen Behauptungen, daß der Taubstumme in völliger und unheilbarer Unwissenheit verbleiben müsse, und höchstens nur äußerlich und sittig durch Gewöhnung gebildet werden könne. Zur Tugend des Menschen nämlich, auf der auch die Tugend des Staates beruhe, gehören natürliche Anlagen, Gewöhnung und Geistesbildung wesentlich zusammen. Die natürliche Anlage ist etwas Gegebenes, das Uebrige aber fällt der Erziehung anheim. Einiges lernt man durch Gewöhnung, Anderes durch Hören. Weise wird ein Mensch nicht durch bloße Naturgaben. Die vom

Staate bestellten Erziehungs-Aufseher (Pädonomen) bestimmen, welche Reden und Mythen die kleineren Kinder hören sollen, denn auch dies schon muß den späteren Beschäftigungen zur Vorbereitung dienen. Ueberhaupt muß der Pädonom die Aufsicht über die ganze Lebensweise der Kinder führen und dafür sorgen, daß sie, während sie noch meist im väterlichen Hause leben, was bis zum 7ten Jahre nothwendig ist, (denn dann liegt die Erziehung dem Staate ob) möglichst wenig mit Sklaven (rohen Menschen) umgehen.

Vor allen Dingen muß man verhüten, daß die Kinder Nichts eines Freien Unwürdiges hören oder sehen, und nichts hat der Gesetzgeber mehr zu verbannen, als schändliche Reden, denn diese führen zu ähnlichen Handlungen. Der Gebrauch unzüchtiger Reden werde selbst an Erwachsenen durch Ehrlosigkeit und Schläge bestraft. Ebenso halte man die Jugend auch von unanständigen Gemälden und Schauspielen entfernt. Zu den Tragödien scheint dagegen Aristoteles, abweichend von Platon, schon die Jugend zugelassen zu haben, indem ihm diese ein gutes Läuterungsmittel für die Affekte zu sein schienen.

Die Tugenden, worin die Jugend besonders geübt werden muß, sind Tapferkeit und Mäßigung, sowohl körperliche als geistige, wodurch sie vor dem entgegengesetzten Laster, der Unzüchtigkeit, geschützt wird, was um so nöthiger ist, da Kinder sich gern der Begierde hingeben und das Verlangen nach Vergnügen bei ihnen am stärksten ist. — Uebermäßiges Essen und Trinken, wie Alles, was in zu hohem Maaße genossen wird, verdirbt die Gesundheit, Mäßigkeit aber erhält und stärkt sie. Da nun jede Tugend mit von Uebung abhängt, so muß man auch die Kinder schon früh an Mäßigkeit gewöhnen. Das Begehrungsvermögen muß mit der Vernunft in Uebereinstimmung gebracht werden, dann begehrt der Mäßige, was und wie und wann er soll. Ein Hauptmittel gegen Unmäßigkeit ist eine gehörige Bildung und Erziehung, denn ohne diese können selbst die edleren Anlagen der Menschennatur ausarten.

Ein nur dem jugendlichen Alter eigenthümlicher Affekt, um nicht zu sagen Tugend, ist die Schaam, welche der Jugend um so nothwendiger ist, weil sie dieselbe vor Ausschweifungen, wozu gerade sie die Leidenschaft vorzüglich hintreibt, zurückhalten kann. — Auch Gehorsam ist eine nothwendige Eigenschaft der Jugend; denn eine ganz unbeschränkte Freiheit bewirkt, daß die Vernunft weniger vermag, des einem Jeden natürlichen Hanges zum Schlechten Herr zu werden. Ungehorsam schadet mehr, als das Versehen eines Arztes; man gewöhne daher die Kinder, auf die Aussprüche der Erfahrenen, der Aelteren und der Klugen, auch wenn sie den Grund derselben nicht einsehen, eben so sehr zu achten, wie auf die, von deren Richtigkeit sie überzeugt sind.

Vor Ausschweifung und anderen Fehlern werden junge Leute durch edle Freundschaften oder durch den Umgang mit guten Menschen, welches eine der wirksamsten Tugendübungen ist, (und dem als solcher von dem gesammten Alterthume ein weit höherer und größerer Einfluß zugeschrieben wird, als von der späteren Zeit) am kräftigsten bewahrt. Und dieses Tugendmittel ist desto leichter anzuwenden, da junge Leute weit schneller Freunde werden und weil in ihrer Freundschaft immer Etwas mehr von Uneigennützigkeit und Edelmuth liegt. (Die Knabenliebe, die bei Platon noch eine sehr hohe Stelle einnahm, tritt bei Aristoteles ganz zurück, und die Leidenschaft der Liebe löset sich hier in das sanftere Gefühl der Freundschaft auf.)

Geistige Bildung.

Das Lernen an sich und in seinem Verhältnisse zum Staate.

Der Mensch ist unter allen Geschöpfen das am meisten zur Nachahmung geschickte und geneigte. Von Kindheit an ist ihm der Trieb dazu eingepflanzt, der mit einem höchst wichtigen, dem Wissens- oder Lerntriebe zusammenhängt; denn auf einem Nachahmen beruht das ganze erste Lernen. Daher auch die Freude am Lernen, besonders an einem leichten und schnellen Lernen, welches in der Wahrheit der Uebereinstimmung zwischen 2 verschiedenen Dingen, dem Urbilde und dem Abbilde, besteht, und die damit verbundene Uebung des Verstandes verursacht uns den höchsten Genuß: denn jede Uebung des Verstandes gewähret Lust. Diese Freude am Lernen muß desto größer sein, weil jede Wissenschaft lehrbar, und Alles, was wißbar, auch lernbar ist, und weil das Lernen keinesweges ein blos mechanisches Aneignen äußerlich gegebener Elemente ist, sondern Eines die Grundlage des Andern sein, Eines aus dem Andern gefolgert und so eine stete Gymnastik im Denken und Schließen damit verbunden sein soll.

Die Hauptaufgabe in den 3 Perioden des Jugendlebens (s. oben) findet Aristoteles darin: das zu ergänzen, was dem Menschen von Natur fehle, um ihn zur Tugend und dadurch zur Glückseligkeit zu führen.

Aristoteles erwähnt die Verschiedenheit der Meinungen über das, was die Jugend lernen solle, um zur Tugend und zum besten Leben zu gelangen, und die streitigen Ansichten darüber, ob man mehr auf intellectuelle oder auf moralische Bildung hinwirken solle, und ob man besonders das für's praktische Leben Nützliche, oder das, was sich auf Tugend beziehe, oder endlich dasjenige, was über den äußeren Lebensbedarf hinaus gehe und dem spekulativen Gebiete angehöre, treiben müsse. Bei aller Meinungsverschiedenheit hierüber stimme man doch am meisten darin überein, was zum Erwerbe der Tugend führe, je nach den verschiedenen Ansichten, die man über die Tugend selbst hege. Offenbar nun, meint Aristoteles, müsse man unter den nützlichsten Fertigkeiten das Nothwendige erlernen, jedoch so, daß dabei ein scharfer Unterschied zwischen Freiem und Nichtfreiem fest gehalten werde. Da diese Rücksicht heut zu Tage und bei unserer Verfassung nicht mehr stattfindet, so können wir auch diese Folgerungen hier mit Stillschweigen übergehen, und wir glauben blos den Satz heraus heben zu müssen: Es liege überhaupt ein großer Unterschied darin, zu welchem Zwecke man Etwas thue oder erlerne. Es um seiner selbst, um der Freunde, um der Tugend willen zu betreiben, sei für den Freien nicht unanständig; wer es aber um Anderer willen thue, den treffe der Vorwurf: er benehme sich gleich einem Tagelöhner (βαναυσος) oder einem Sklaven. Die einmal eingeführten Unterrichtsgegenstände neigen sich nach beiden Seiten hin, nach dem unmittelbar Nützlichen und nach dem geistig Bildenden. Gewöhnlich sind es deren vier:

Grammatik, Gymnastik, Musik und Graphik (Zeichenkunst), welche Letztere nur Einige in diesen Kreis aufgenommen haben. Außerdem empfiehlt Aristoteles noch das Studium der Mathematik, als geeignet für die Jugend, so wie auch Dialektik und Rhetorik, die Politik aber schließt er aus.

Gymnastik.

Weil die geistige Bildung auf der körperlichen ruhet, so muß die Jugend zuerst in der Gymnastik und Pädotribik unterrichtet werden. Jene ertheilt dem Körper eine gewisse Beschaffenheit, wie Gesundheit und Schönheit; diese macht ihn zu seiner Verrichtung im bürgerlichen Leben und im Kriege geschickt. Die Gesundheit und die gehörige Entwickelung der körperlichen Kräfte nennt er Harmonien, weil sie auf einer verhältnißmäßigen Mischung und Zusammenfügung beruheten. Das Ziel der Gymnastik soll sein Stärke mit Schönheit verbunden, denn jene allein liefere blos Kämpfer oder Raubthiere, welche nie einen schönen Kampf bestehen werden.

Bis zur Mannbarkeit müssen die Leibesübungen nur leichterer Art sein, um die Entwickelung des Körpers nicht zu hindern; erst nach dem 14ten Jahre mögen die schwereren folgen. Aber zu gleicher Zeit darf man sich nicht mit dem Leibe und dem Geiste anstrengen, denn Eines ist dem Andern hinderlich, hingegen richtig abgemessene Leibesübungen dienen dazu, den Körper schön zu machen. Die gymnastische Tugend des Körpers ist somit ein Ergebniß aus der Größe, Stärke und Schnelligkeit desselben.

Musik.

Unter allen Künsten legt Aristoteles denen, die Etwas durch's Gehör Wahrnehmbares darstellen, eine besondere Wichtigkeit bei, weil sie vorzugsweise einen ethischen Charakter haben, und ein unmittelbarer Ausdruck des inneren Gemüthslebens sind. Unter allen Künsten ist die Musik die am vollkommensten nachahmende, und diejenige, bei der man auf eine schöne Weise müßig sein kann, und die daher so auf die Seele wirkt, wie die Arznei auf den Körper, dadurch, daß sie uns nach der Anstrengung abspannt und durch den Erfolg Vergnügen gewährt. Auch muß man Etwas lernen, was zur Unterhaltung während der Muße dienet. Darum rechneten schon die Alten Musik zur öffentlichen Erziehung. Sie gewähret in dreifacher Hinsicht großen Nutzen, a) indem sie dem Charakter eine gewisse Beschaffenheit ertheilt, b) indem sie uns gewöhnt, uns auf eine richtige Weise zu freuen, c) indem sie zum reineren Genusse der Mußestunden beiträgt. Hauptsächlich aber muß man sehen auf ihren Zusammenhang mit der Sittlichkeit. Auch muß man die Jugend deswegen in Musik unterrichten, weil sie dem Wesen des Kindes sehr angemessen, ja ihm sogar ein nothwendiges Bedürfniß sei, da sie durch die Fülle ihres Reizes sich besonders für die Jugend eignet. Nämlich aus der steten Unruhe der Kinder folgt die Nothwendigkeit einer angemessenen Beschäftigung für sie, und diese gewährt vornehmlich die Musik, jedoch nicht sowohl das unthätige bloße Hören derselben, sondern das thätige Selbstbetreiben, was auch schon darum nöthig ist, um mit Verstand und als Kenner über ihre Hervorbringungen urtheilen zu können. Daher soll man aber auch in dem Unterrichte darin nur so weit gehen, als nöthig ist, um an schönen Melodieen und Rhythmen einen Wohlgefallen zu empfinden. Daher verwirft Aristoteles den eigentlichen künstlerischen Unterricht, der nur das Vergnügen Anderer zum Zweck hat, der sogar ein unedler sein kann; er läßt nur denjenigen zu, der die eigene Vervollkommnung beabsichtigt. Dazu wirken besonders die Gesänge, von denen man für die Jugend vorzüglich die sittlich bildenden, zum Handeln bewegenden und begeisternden wählen soll, wobei auch die Tonarten nicht gleichgiltig sind. Kurz man muß sich nicht blos eines Vortheils wegen der Musik bei der Erziehung bedienen, sondern aus mehren Gründen, besonders zur Reinigung der Leidenschaften, zur edlen Unterhaltung, zur Abspannung und Erholung von anstrengenden Arbeiten und überhaupt zur Bildung. (Doch ist nicht ohne Grund vermuthet worden, daß in der Theorie über den Unterricht in der Musik Manches verloren gegangen sein mag, da offenbar Abschnitte fehlen.)

Zeichenkunst.

Die Zeichenkunst (Graphik) scheint nützlich, um die Werke der Künstler richtig beurtheilen zu lernen, und die Jugend wird darin nicht allein des unmittelbaren praktischen Nutzens wegen unterrichtet, sondern vielmehr, weil durch diese Kunst der Sinn für körperliche Schönheit gebildet und gestärkt wird, denn überall lediglich das Nützliche zu suchen, ziemt sich durchaus nicht für hochsinnige und edle Gemüther. Obgleich nun die Zeichenkunst keinen so sittlich wohlthätigen Einfluß haben kann, als die Musik; so bleibt es doch keinesweges gleichgiltig, auf welche Gemälde und Bildsäulen das Auge junger Leute fällt. Vor allen Dingen muß alles Unanständige ihrem Blicke entzogen werden.

Grammatik und Rhetorik.

Die Grammatik ist zum Erwerbe, zur Oekonomie und zu vielen bürgerlichen Geschäften nöthig, doch aber auch sie soll nicht wegen dieses äußeren Nutzens der Jugend gelehrt werden, sondern vielmehr deshalb, weil man sich vermöge derselben viele andere nützliche Kenntnisse erwerben kann.

Uebrigens bespricht Aristoteles weder von der Grammatik, noch von der Rhetorik die Lehrmethode insbesondere, oder gibt didaktische Winke; doch empfiehlt er die Gedächtnißkunst (Mnemonik) angelegentlich als ein Hilfsmittel des Lernens und sucht sie genauer zu ergründen, was man weder bei Platon, noch bei Sokrates findet. Die Wiedererinnerung knüpft er an eine, durch innere Nothwendigkeit, vermöge der Ideen-Association, mit einander verbundene Reihe, wo mit dem einen Gliede auch das andere bewegt werde.

Mathematik.

Diese Wissenschaft tritt bei Aristoteles als Zweig des Jugendunterrichtes weiter zurück, als bei Platon, weil in ihr die sittlichen Begriffe auch nicht im Entferntesten berührt würden. Der Geometrie namentlich will Aristoteles nicht eine höhere Befähigung zu spekulativen Betrachtungen zugestehen.

Dialektik.

Diese Wissenschaft hat nach Aristoteles einen dreifachen Nutzen; sie dient ihm nämlich zur eigenen Verstandesübung, ferner zum Umgange mit Andern, und zur Erlernung der philosophischen Wissenschaften, um leichter das Wahre und Falsche von einander zu son-

dern. Daher bahnt sie auch den Weg von den niedern zu den höheren Erkenntnissen, und die Kunst des Schließens (Syllogistik) ist auch hier der Mittelpunkt der geistigen Thätigkeit.

Die Politik ist zwar die vollkommenste aller Wissenschaften, weil ihr Zweck das höchste Gut (die Glückseligkeit) ist; weil es aber unmöglich sei, schon in der Jugend ächte Lebensweisheit zu haben, weil diese nur aus der Erfahrung geschöpft werden könne, so folge daraus, daß die Politik nur ein Studium für das männliche Alter sei.

Zum Schlusse wird hier noch auf folgende Schrift verwiesen:

Kapp, Dr. Alex.: Staats-Pädagogik für den Staat und die Einzelnen. Aus den Quellen dargestellt. Hamm, 1837. (1 Thlr. 18 Gr.)

Was der große Aristoteles über die Erziehung für den Staat geschrieben, ist hier nicht blos übersetzt, sondern auch durch eine sehr ausführliche Einleitung commentirt. Es wird darin nachgewiesen, daß wir, obwohl Christen und der antiken Welt- und Staatsansicht entwachsen, doch immer noch Ursache genug haben, uns auch politisch erziehen zu lassen. — Der Verf. dieser lehrreichen Schrift ist Prorector und erster Oberlehrer des Gymnasiums zu Soest.

Arithmetik (von dem griechischen Worte ἀριθμός die Zahl), zu deutsch Rechnenkunst, richtiger Zahlenwissenschaft, heißt derjenige Haupttheil der reinen Mathematik, welcher von den unstetigen Größen oder von den Zahlen handelt. Man pflegt die Arithmetik auf verschiedene Arten einzutheilen, und unterscheidet zuvörderst die besondere (auch niedere oder numerische) und die allgemeine Arithmetik. Jene lehrt die Rechnung mit bestimmten Zahlen, die durch Ziffern ausgedrückt werden; diese lehrt die Rechnung mit unbestimmten oder allgemeinen Zahlen, welche durch allgemeine Symbole (Buchstaben) bezeichnet werden. Wenn das Wort Arithmetik ohne weiteren Zusatz gebraucht wird, so versteht man in der Regel nur jenen ersten Theil derselben, und unterscheidet daher Arithmetik in dieser engeren Bedeutung von Algebra und Analysis. — Ferner unterscheidet man die gemeine und die höhere Arithmetik. Jene enthält die leichteren Rechnungen oder Zahlenverbindungen und handelt von den vier Grundrechnungsarten (Species), der Addition, Subtraction, Multiplication und Division, von den Propositionen, ferner vom Ausziehen der Quadrat- und Kubikwurzeln, endlich vom Gebrauch der Logarithmen. Die höhere Arithmetik (auch Theorie der Zahlen genannt) handelt von den allgemeinen Eigenschaften der Zahlen, die von einem bestimmten Zahlsysteme unabhängig sind. — Die theoretische Arithmetik ist einerlei mit der eigentlichen, einen Theil der reinen Mathematik bildenden Arithmetik. Den Inbegriff ihrer Anwendungen auf die im gewöhnlichen Leben vorkommenden Fälle nennt man die praktische, auch technische oder bürgerliche Arithmetik, deren wichtigsten Theil die kaufmännische Arithmetik bildet. Anwendungen der Arithmetik auf verschiedene Wissenschaften oder Gegenstände bezeichnet man mit verschiedenen Namen; so spricht man von einer juristischen Arithmetik, welche den Inbegriff der dem Juristen insbesondere nothwendigen und in seinen Geschäften vorkommenden Rechnungen enthält; von einer politischen Arithmetik, welche die reine Arithmetik auf staatliche Verhältnisse anwendet, namentlich auf diejenigen Fragen, welche die Bevölkerung betreffen u. s. w. — Weniger gebräuchlich sind die Ausdrücke decadische, oder decimale, dodecadische oder duodecimale, dyadische u. s. w. Arithmetik, mit denen Manche die Rechnung nach dem decadischen oder gewöhnlichen, dem dodecadischen, dem dyadischen u. s. w. Zahlensysteme bezeichnen, und statt deren man auch die Wörter: Decadik, Dodecadik, Dyadik u. s. w. anwendet.

Was nun die Geschichte der Arithmetik (in dem oben angegebenen Sinne des Wortes) betrifft, so ist aller Wahrscheinlichkeit nach ihre erste Erfindung den Indiern zuzuschreiben, denen wir zugleich unsere so bequeme Bezeichnungsart der Zahlen durch besondere Zahlzeichen oder Ziffern zu verdanken haben. Die letztern werden zwar oft arabische genannt, aber es ist ausgemacht, daß die Araber diese Bezeichnungsart der Zahlen erst von den Indiern erhalten, diese aber sich ihrer schon in uralter Zeit bedient haben. Die Aegypter rühmten sich, aber wohl mit Unrecht, daß ihr Landsmann Teut oder Thot (eine fabelhafte Person, der wohl auch die Erfindung des Schreibens zugeschrieben wird) sowohl die Geometrie, als die Arithmetik erfunden habe. Als Meister der letztern galten in alter Zeit namentlich die Phönizier, welche durch ihre vielfachen Handelsgeschäfte frühzeitig dahin geführt werden mußten, sich mit dem Rechnen zu beschäftigen und mancherlei Rechnungsregeln aufzufinden. Die Griechen haben sich mit allgemeinen Untersuchungen über die Verhältnisse und Formen der Zahlen vielfach beschäftigt und die Bedeutung des Wortes Arithmetik war bei ihnen auf Untersuchungen dieser Art beschränkt. Die Zahlenrechnung, welche sie Logistik nannten, war für sie in hohem Grade mühsam, da sie sich mit einer sehr unbequemen Bezeichnungsart der Zahlen behalfen, wie es auch bei den Römern der Fall war. Unstreitig mußten sie weit mehr als wir im Kopfe rechnen, doch bedienten sie sich unabhängig von der Schrift auch sinnlicher Hilfsmittel (der Rechentafel und kleiner Steine), die ihnen das Rechnen mehr als jene erleichtern mochten. Da die griechischen Mathematiker sowohl bei arithmetischen als bei geometrischen Untersuchungen großen Scharfsinn an den Tag gelegt haben, wie ihre noch vorhandenen Schriften darthun, so ist es sehr zu verwundern, daß sie nicht auf unsere ebenso bequeme als sinnreiche Methode der Bezeichnung der Zahlen gekommen sind. Uebrigens besitzen wir nur wenige Schriften der Alten über die Arithmetik, unter denen die Werke von Euklides und Diophantus die wichtigsten sind, wozu noch einige Schriften von Archimedes, Nikomachus und Pappus kommen. Die Werke des Nikomachus und Diophantus über die praktische Arithmetik sind verloren gegangen, was darum sehr zu bedauern ist, weil wir über die Art, wie die Griechen weitläufige Zahlenrechnungen behandelten, noch durchaus nicht ganz im Klaren sind. Die alten Römer haben nichts über Arithmetik hinterlassen, wohl auch, im Vergleich mit den Griechen, wenig darin geleistet. Erst im 6ten Jahrhundert schrieb Boethius zwei Bücher über Arithmetik, die aber nur als eine Bearbeitung des Nikomachus zu betrachten sind.

Die neue Bezeichnungsart der Zahlen wurde wahrscheinlich erst im 12ten Jahrhunderte (nach Anderen schon im 10ten) in Europa eingeführt und gab der

ganzen Arithmetik nach und nach eine neue Gestalt, doch waren die Fortschritte dieser Wissenschaft lange Zeit sehr langsam. Noch im 16ten Jahrhunderte rechnete man neben der Rechnung mit Ziffern auch mit Marken oder Rechenpfennigen; diese Rechnungsart wird unter Anderm auch in dem arithmetischen Werke des bekannten Rechenmeisters Adam Riese (geb. zu Annaberg im sächs. Erzgebirge 1492, gest. 1559) gelehrt. Uebrigens war man in jenem Jahrhundert schon zu großer Gewandtheit im Rechnen gelangt, wie sich aus der damals vorgenommenen ausführlichen Berechnung der 2 geometrischen Linien ergibt. Man bediente sich bei dieser der Rechnung mit Decimalbrüchen, welche der Holländer Simon Stevin in einer besondern 1585 erschienenen Schrift empfahl. Ein sehr verdienstliches Werk aus jener Zeit ist die Arithmetica integra von Stifel, welche bereits die ersten Begriffe der Logarithmen enthält.

Im 17ten Jahrhundert wurde die Arithmetik durch die Erfindung und Berechnung der Logarithmen, die wir den Britten Neper und Briggs und dem Holländer Vlacq verdanken, wesentlich bereichert. Wie durch den Gebrauch der Logarithmen eine Menge Rechnungen, die früher mehr oder geringer schwierig waren, sehr abgekürzt und vereinfacht wurden, so wurde noch in vielen anderen Fällen die Arithmetik durch die Analysis, welche immer mehr ausgebildet und ausgedehnt wurde, bereichert oder erleichtert, so daß Rechnungen, die ehemals für sehr schwierig gehalten wurden und einen großen Zeitaufwand erheischten, jetzt mit großer Leichtigkeit und in sehr kurzer Zeit ausgeführt werden können. Die Geschichte der höhern, so wie die der allgemeinen Arithmetik hängt mit derjenigen der Algebra und Analysis genau zusammen, weshalb wir hier nicht weiter darauf eingehen. Michaelis.

Anderweitige Bemerkungen, den Unterricht in der Arithmetik (oder Zahlenlehre, Rechenkunst) betreffend.

Die Zahlenlehre ist in neuern Zeiten fast über die Gebühr gepflegt und die Raumlehre (Meßkunst, Geometrie) eine lange Zeit zurückgesetzt worden. Vorzüglich hat die Pestalozzi'sche Anstalt in Iferten so viel Zeit auf das Zahlenlehren verwandt, daß Manche glaubten, die Pestalozzi'sche Lehrart bestehe in einem verbesserten Rechnenunterrichte. Man fing das Rechnen zu früh und zu stark an, setzte es einseitig fort, und bildete es zu einer beziehungslosen Fertigkeit aus, als wenn der Schüler künftig in einem Rechnenkasten, herausgerissen aus Haus und Hof, aus Kirche und Staat, sein Leben verrechnen sollte. Das zu frühe Anfangen des Rechnens tadelt schon der römische Dichter Horaz und meint, die Habsucht würde durch den frühen Rechnenunterricht in der Jugend geweckt. Wahr ist es, ein Volk, das zu viel rechnet und zählt, verrechnet häufig sich selbst, und die Zahlmenschen sind gewöhnlich keine Kopf- und Herzmenschen. Der Zahlenverstand steht oft sehr einsam da, verbunden mit einer Stumpfheit für alle übrigen Gegenstände.

Die erfolgreiche Behandlung der Zahlenlehre verdanken wir der Pestalozzi'schen Schule. Das Rechnen auf der Tafel, wie es sich früherhin in den Schulen vorfand, war ein verstandesloses Zahlenschreiben nach einem gewissen Schlüssel; nur das bürgerliche Kopfrechnen hatte, angeregt durch die philanthropischen Zeitbestrebungen, schon vor Pestalozzi in einigen Schulen Eingang gefunden und wurde auf eine lebendige Weise behandelt. Die Einsicht in die Zahlenlehre, so wie die ganze Raumlehre, waren aber gänzlich den Volksschulen entrückt und wurden nur in gelehrten Schulen behandelt, beide auch auf eine solche Weise, daß wenigstens zwei Dritttheile der Schüler dabei müssig saßen. Pestalozzi suchte und fand die Anfänge von der Zahl- und Raumlehre in der Anschauung; er setzte sich auf den Standpunkt zurück, worauf der große Grieche Pythagoras sich befand, da er das Einmal-Eins aufstellte. Die in der Literatur zu nennende Anschauungslehre der Zahlverhältnisse und der Maaßverhältnisse bleibt immer in der Geschichte der Ausbildung der Zahl- und Raumlehre höchst wichtig, obgleich sie jetzt für den Unterricht ganz unbrauchbar ist. Pestalozzi irrte aber bei der Aufstellung seiner Anschauungslehre der Zahlverhältnisse vorzüglich in Folgendem. Es wurde die Anschauung zu sehr durch das beständige Vor- und Nachsprechen in festen, steifen Banden gehalten, es war Alles auf die Anschauung gesetzt, da es doch mit der Anschauung über 10 schon schlecht aussieht; das so tief begründete Zehnergesetz trat gänzlich zurück, worauf Tillich bald aufmerksam machte, und das bürgerliche Leben war gar nicht beachtet, so daß freilich Pestalozzi's Schüler die verwickeltsten Zahlencombinationen mit einer erstaunenswerthen Geläufigkeit im Kopfe zu Stande brachten, im praktischen Leben aber von einem naturalisirenden Hökerweibe übertroffen wurden.

Tillich *), der, gleichzeitig durch Pestalozzi's Ideen zu einer ähnlichen Behandlung der Arithmetik angeregt, mit den Pestalozzi'schen Elementarbüchern wenig zufrieden war, gab daher bald nach Erscheinung derselben seine Bearbeitung der Größenlehre, die in seiner Schule zu Leipzig schon erprobt war, in dem unter der Literatur dieses Fachs zu nennenden „Allgemeinen Lehrbuche der Arithmetik" ꝛc. heraus. Wenn Tillich auch von denselben Ideen geleitet wurde, aus denen die Elementarbücher hervorgegangen waren, so ging er doch von einem ganz anderen Standpunkte aus, nämlich von dem wissenschaftlichen. Während die Elementarbücher blos die pädagogischen Zwecke verfolgen (die Entwickelung der Geisteskräfte) und den methodischen Gang dafür aufstellen, ohne den genetischen Gang der Wissenschaften streng zu verfolgen, suchte Tillich den pädagogischen und wissenschaftlichen Gang und Zweck zu vereinigen. Familien- und Amtsverhältnisse und endlich ein früher Tod verhinderten den wackern Tillich, sein Werk in allen Theilen gleich sorgfältig zu bearbeiten und als zweiten Theil die angewandten Aufgaben folgen zu lassen. Beide Mängel hat Dr. Lindner, Prof. und erster Lehrer an der Leipziger ersten Bürgerschule entfernt.

Die Bearbeitung der Zahl von dem spätern Rechenlehrer an Pestalozzi's Anstalt, von Joseph Schmid, bringt nichts Neues. Seine Künsteleien und sonderbaren Verwickelungen schaden der formellen Bildung vielleicht mehr, als sie ihr nützen, und Pestalozzi ging später selbst von diesem Lehrgange ab und

*) S. Hergang's „Zehn Jahre aus meinem Schulleben." 3ter Theil. S. 232.

zu seinen Elementarbüchern zurück. Späterhin erschienen die unten literarisch genannten Anweisungen zum Rechenunterrichte nach Pestalozzi'schen Grundsätzen von Hoffmann, Rebs, Stephani, v. Türk, Kranke, Kawerau u. A. Diese und andere Männer ebneten den Rechenunterricht dem formellen Zwecke gemäß, und brachten es dahin, daß sich der bildende Rechenunterricht mit sicherm Schritte den Bedürfnissen der Elementarschule so sehr näherte, daß sich die Anwendung ihrer Rechenbücher in derselben der gesegnetsten Erfolge zu erfreuen hatte. Vorzüglich stellte Kawerau ein Musterbild einer bildenden Unterweisung in den Elementarübungen der reinen Zahl auf, und er hat vorzüglich für die Einführung des bildenden Rechenunterrichts in Bürger- und Gelehrtenschulen gewirkt. Für die Volksschule dürfte sein Rechengang zu langwierig sein, indem er durch seine vierfache Trennung „von Kopfrechnen ohne Zehnerordnung, Kopfrechnen nach der Zehnerordnung, Zifferrechnen und angewandtem Rechnen" — zwingt, den Rechengang viermal durchzumachen. Hierdurch und durch die ganze Behandlungsweise wird der materielle Zweck durch den formellen mehr zurückgedrängt, als dies wenigstens die Volksschule erlaubt. So viel die übrigen Genannten auch für die Befriedigung beider Nebenzwecke leisteten, so waren doch ähnliche Trennungen, wie bei Kawerau, theils auch geringere Vollendung in Inhalt und Form, oder Beeinträchtigung des materiellen Zwecks auf Kosten des formellen, oder umgekehrt, dagegen, daß sie einer von der Volksschule geforderten gleichmäßigen Befriedigung beider Zwecke genügten.

Zur Erreichung dieses Zweckes brach Harnisch durch seine tiefe Einsicht in die Bedürfnisse der Volksschule und seinen sichern Takt und große Gewandtheit in der Befriedigung derselben, die Bahn in seinen Leitfaden für den Rechenunterricht, in den 4 ersten Lieferungen des Schulrathes a. d. O. (1814), welcher späterhin von Mücke erweitert wurde zu einem förmlichen Rechenbuche, das die Literatur nennen wird. Aus dem Leitfaden von Harnisch entstand eine noch vollständigere Bearbeitung, die das durch die Zeit Neugebildete aufnahm, und die von Diesterweg im „Wegweiser" oben angesetzt wird. Es ist die von C. G. Scholz (in Breslau) herausgegebene „Faßliche Anweisung ꝛc.", die wir ebenfalls unten nennen werden. Zuerst erschien dieses Werk im Jahre 1825, und es hat bedeutenden Einfluß auf den Rechenunterricht in den Volksschulen gehabt.

In diesen Rechengängen ist als Hauptrücksicht festgehalten: 1) Verbindung des alten Rechenweges mit dem neuen aus der Schule Pestalozzi's, d. h. des formellen und materiellen Zweckes; 2) Verbindung des Kopf- und Tafelrechnens; 3) Verbindung des reinen und angewandten Rechnens.

Das Rechenbuch vom Oberlehrer Scholz ist in ganz Deutschland als eins der besten bekannt und zeichnet sich, wie alle Schulbücher des würdigen Verfassers, durch seinen reichhaltigen Stoff und durch seine weitläufige Auseinandersetzung des Verfahrens aus. Am meisten ist der erste Theil (die Grundrechnungsarten in ganzen und gebrochenen Zahlen enthaltend) jedem Lehrer zu empfehlen, der das mechanische Verfahren verlassen und sich aus einem Buche einen bessern Lehrgang aneignen will, weil das methodische Verfahren darin ausführlich dargestellt ist.

Vorzüglicher und andern Forderungen durchaus entsprechend ist das nach denselben Grundsätzen bearbeitete Rechenwerk von Diesterweg und Heuser. (Methodisches Handbuch für den Gesammtunterricht im Rechnen ꝛc.) Dieses Rechenwerk überschreitet die Grenzen der gewöhnlichern Rechenbücher; denn nachdem im ersten Theile die Grundrechnungsarten in ganzen, gebrochenen und ungleichbenannten Zahlen nebst Zeit- und Raumgrößenberechnung abgehandelt sind und in der ersten Abtheilung des 2ten Theils die Lehre vom Verhältniß und der Proportion, nebst allen angewandten Rechnungsarten, die sich darauf gründen, durchgeführt ist, gibt die zweite Abtheilung die Decimalbrüche, die entgegengesetzten Größen, die arithmetischen Verhältnisse und Proportionen, die arithmetischen und geometrischen Reihen, die Potenzen, das Ausziehen der Quadrat- und Kubikwurzel, Logarithmen, Versetzungen, Verbindungen und mathematische Wahrscheinlichkeit und Möglichkeit. Dieselbe Ausdehnung hat die zur Anweisung gehörende ausgezeichnete Beispielsammlung. Beide Werke gewähren durch Umfang, Inhalt und Verfahren Befriedigung den Bedürfnissen nicht blos der Volksschule im engeren Sinne, sondern auch der Bürger- und Gelehrtenschule, insoweit die letztere den Rechenunterricht an und für sich als solchen, d. h. so weit die Rechenfertigkeit wesentlich ist, und als Vorbereitung auf den systematischen Vortrag der Mathematik treibt; wie denn auch im 2ten Theile des Handbuchs die Methode sich allmählig mehr und mehr der rein wissenschaftlichen Form nähert und mit Recht, weil der Bildungsgang der Schüler dies auf dieser Stufe nicht allein erlaubt, sondern sogar fordert. Die durchdringende zweckmäßige Verbindung des formellen und materiellen Zwecks, des Kopf- und Zifferrechnens, der reinen und angewandten Zahlverhältnisse, so wie der genaue und scharfe Ausdruck, die mathematische Präcision des Inhaltes, Lehrgang und Lehrweise bleiben immer die Hauptvorzüge des Werkes.

Andere zweckmäßige Rechenbücher, die zunächst für Volksschulen bearbeitet sind, wird die Literatur anführen.

Was nun die hier festgehaltene Ansicht über Zweck und Methode beim Elementarunterricht im Rechnen betrifft, so geht sie dahin, „daß vermittelst einer durchgreifenden Verbindung des formellen und materiellen Zweckes der Schüler gleichmäßig zum Menschen und Bürger gebildet werden müsse." Es fehlen Diejenigen, welche ausschließlich die reine Zahl, als formelles Bildungsmittel, festhalten, ebensowohl als die, welche ausschließlich praktische Geschicklichkeit in der Behandlung der auf das Geschäftsleben angewandten Zahl fordern; denn das Leben fordert eben so wenig den Menschen allein, als den Bürger. Geringer ist allerdings der Fehler auf Seiten Derer, welche rein formell bilden, als auf Seiten Derer, die rein materiell bilden, weil die letztere Bildung, wo sie herrschend ist, die erstere ausschließt, die erstere aber der letzteren immerhin, wie überall das Allgemeine dem Besonderen, zum Grunde liegt, so daß sie es ist, die der letzteren erst Innerlichkeit und Vollendung geben kann. Erklärt sich die formelle Bildung im Rechnen für souverain, so hat sie nur darin gefehlt,

daß sie die Consequenzen wegläßt und daß sie über der Nothwendigkeit die Nützlichkeit vergißt. Es fragt sich überhaupt, ob von Seiten des formellen Zweckes die gänzliche Verwerfung der Rechenfertigkeit sich rechtfertigen läßt, da durch dieselbe doch auch eine Kraft angebauet wird, die mechanische, deren die Menschheit doch schwerlich entrathen möchte. Was die Methode für die verbundenen Zwecke anlangt, so muß die genetische, als allein für den formellen Zweck wirksam, durchaus vorherrschen. Die rein mechanische Methode, gedankenloses und bewußtloses Nachmachen, bricht sich selbst den Stab; darf man aber die Einübung zur Fertigkeit des zum vollständigen Bewußtsein Gebrachten mechanisch nennen, so findet auch ein solches Verfahren statt. Selbst die wissenschaftliche Methode darf nur in ihrer Alleinherrschaft zurückgewiesen werden; insofern derselben die analytische Denkthätigkeit wesentlich und diese im Schüler auch anzubauen ist, so muß das Analysiren allerdings angewendet werden, erst dann aber, wenn durch das heuristisch-synthetische Verfahren das allgemeine Gesetz vom Schüler selbst gefunden und aufgestellt ist.

Man sehe „über Zweck und Methode beim Rechenunterrichte" einen trefflichen Aufsatz, der befindlich ist im „Kirchen- und Schulblatte" für Mecklenburg. Eine Zeitschrift, begründet von Dr. Ackermann. Zweite Abtheilung: Das Schulblatt, eine Zeitschrift, herausgegeben von Dr. Joh. Zehlicke, Direktor des Großherzogl. Friedrich-Franz-Gymnasium zu Parchim. 1s Heft. Parchim, 1834. Hinstorff'sche Buchh. Jener Aufsatz ist in dem angezeigten Hefte unter A aufgestellt, unter B wird im 3ten Hefte die Fortsetzung gegeben. Hier werden diejenigen Anforderungen an den Rechenunterricht aufgeführt, welche aus dem formellen Zwecke hervorgehen und eine solche wird vorangestellt, durch welche das formelle Prinzip überhaupt dem Rechenunterrichte zugeeignet wird, nämlich: a) Der Rechenunterricht sei bildend (erziehend, die Geisteskraft entwickelnd). Die 2te Anforderung ist: b) Der Rechenunterricht sei naturgemäß (anschließend an die Bedürfnisse der Auffassungskraft und Auffassungsweise). Die nächste Anforderung: c) Der Rechenunterricht sei gründlich (er stelle das allgemeine Gesetz, welches die Entwickelung erzeugen will, selber auf und fasse es in den bestimmtesten Ausdruck). d) Der Rechenunterricht sei anregend (indem man durch Abwechselungen der einzelnen Sachen neuen Reiz gibt). e) Das Kopfrechnen gehe in jeder Uebung dem Zifferrechnen vorauf und werde ganz vorzüglich berücksichtigt; aber auch im Zifferrechnen bringe man es zur größtmöglichen Geläufigkeit. Im Schulblatte für die Großherzogthümer Mecklenburg-Schwerin und Strelitz ꝛc. herausgegeben von Dr. J. Zehlicke ꝛc. 1sten Bds 2s Heft. (Parchim und Ludwigslust. 1836) werden die Anforderungen fortgesetzt und unter f) wird folgende aufgestellt: In jeder einzelnen Uebung des verbundenen Kopf- und Zifferrechnens reihe sich an das Rechnen mit reinen und benannten Zahlen die Anwendung. Endlich g) Das Rechnen werde als ein Hauptunterrichtsgegenstand der Volksschule angesehen und behandelt. — In den Fortsetzungen wird unter C. „das Lehrverfahren" und unter D. „der Lehrgang" besonders besprochen. Auf solche Weise verdient die ganze, sich durch mehre Hefte hindurchziehende Abhandlung über den Elementarunterricht im Rechnen die besondere Aufmerksamkeit des Elementarlehrers. Der Verf. schildert darin die Verkehrtheit der alten Rechenmethode in treffenden Zügen, charakterisirt die wissenschaftliche und Elementarmethode, und verbreitet sich in anziehender und lehrreicher Weise über den vorzüglichsten Theil der neuesten Literatur des Rechenunterrichts.

Nicht weniger trefflich und in diesen Unterrichtsgegenstand noch tiefer eingehend und darum von dem Lehrer höchst beachtungswerth ist, was Diesterweg im 2ten Bande des „Wegweisers" ꝛc. unter dem Titel: „Der Unterricht in der Zahlenlehre" als rühmlichst bekannter Arithmetiker mittheilt. Die 11 Rubriken, in welche das Ganze zerfällt, könnten zwar hier im Auszuge gegeben werden; allein das Ganze ist wie in einem Zuge aus der rechten Quelle zu trinken. Darum, lieber Lehrer, wandere zur Quelle selbst, und willst du einen Vorschmack, oder vielmehr eine Quintessenz davon haben, so vernimm folgende Regeln, welche dir der geistvolle Geber mit schöpferischer Hand für den methodischen Gang des Rechenunterrichts S. 164 f. mittheilt:

1. Die Entwickelung der Sache, die richtige Erkenntniß, die Klarheit der Auffassung ist überall das Erste, Nächste; die Uebung und Anwendung überall das Zweite.

2. Gemäß dem Prinzip des Elementarunterrichts wird die richtige Auffassung immer auf dem Wege der Anschauung, der äußeren und inneren, gewonnen.

3. Aus der richtigen Auffassung einzelner Beispiele findet der Schüler die Regel, das Gesetz, das durch vollkommen richtigen (präcisen) Ausdruck dargestellt wird.

4. Auf jeder folgenden Stufe wird zuerst das Neue rein für sich betrachtet; dann wird es mit dem Vorhergehenden in Verbindung gebracht, so daß die Uebung des Früheren auf allen Stufen wiederholt (combinatorisch) wird.

5. Auf jeder Stufe wird so lange verweilt, bis der Schüler Fertigkeit in der Anwendung gewonnen hat. — Das klar Begriffene wird so lange geübt, bis es dem unteren (gedächtnißmäßigen) Gedankenlaufe übergeben ist. Die Nichtbeachtung dieses Grundsatzes bringt in den Rechenunterricht Schwanken, Unsicherheit und Freudlosigkeit. Ehe man z. B. das große Ein-mal-eins anfängt, muß auf jede Frage aus dem kleinen augenblicklich die richtige Antwort erfolgen, und so in allen Fällen. Will man Alles auf allen Stufen berücksichtigen, so ist die Abstufung vernichtet und ein chaotischer Zustand eingetreten.

6. Allenthalben wird das Rechnen mit reinen Zahlen mit dem angewandten Rechnen verbunden. Das Eine ist nicht schwerer als das Andere. Auch treiben gut geführte Rechenschüler Beides mit gleicher Lust. Wer die Liebe zur Sache in der Anwendung der Zahl auf Aepfel und Nüsse, oder in erfundenen Erzählungen, in welchen Rechenaufgaben versteckt sind, sucht, hat das Wesen der Sache nicht begriffen. Abwechselung ist gut, ja nothwendig; die Hauptsache aber bleibt die reine Durcharbeitung des Stoffes.

7. Der Gebrauch der Ziffer folgt unmittelbar auf die Uebung mit reinen Zahlvorstellungen. Erst mündlich, ohne sichtbare Zeichen; dann schriftlich. Beides, also Alles, ist Denkrechnen.

8. Die Einübung des Zehnergesetzes ist überall entschieden Hauptsache. Denn unser ganzes Zählen beruht auf der Anwendung desselben, und jede anerkennenswerthe Fertigkeit besteht in der geläufigen Handhabung desselben. Fertige Kopfrechner sind nur auf diesem Wege zu bilden.

9. Die angewandten Aufgaben haben vorzüglich die in dem Lande üblichen Münz-, Maaß- und Gewichtssysteme zu berücksichtigen. An den Grenzen fremder Länder oder in Handelsstädten ꝛc. zieht man auch das Fremde heran.

10. Auf vollständig genauen, deutlichen, mündlichen Ausdruck wird überall ein entschiedener Werth gelegt. Es kommt nicht nur darauf an, daß die Schüler das richtige Resultat finden, sondern sie müssen auch den Gang der Entwickelung in reinem, geläufigem Deutsch darstellen können. Das ist viel wichtiger, als eine unendliche Fertigkeit oder das Ausrechnen ellenlanger Exempel.

11. Auf allen Stufen leite man die Schüler an, selbst solche Aufgaben zu bilden, welche dahin gehören. Will der Lehrer zurücktreten, so kann es bei der Einübung des bereits vollständig Begriffenen geschehen. Die Entwickelung der Sache muß er sich selbst vorbehalten. Wo also nach Art der wechselseitigen Schuleinrichtung Helfer, Monitoren, kleine Hilfslehrer ꝛc. gebraucht werden, geschehe es in Betreff der Erhöhung der Fertigkeit.

12. Will man den Wetteifer beleben, so geschieht es am Schlusse einer Stufe. Hier ist ein Versetzen der Schüler nach den Graden der erlangten Einsicht und Fertigkeit, oder auch ein (belebendes) Streiten um die Plätze zulässig (?). Das Gute thun um des Guten willen, fleißig lernen um des Lernens willen, ist das Höchste; aber man fordere von Kindern nicht mehr, als Kinder leisten können! Selbst die Erwachsenen können ja der äußeren Impulse auch nicht entbehren, wenn ein lebendiger Gemeingeist entstehen soll.

Nun folgen die Hauptstufen des Rechenunterrichts im Allgemeinen.

1. Behandlung des Zahlenraumes von eins bis zehn. — Alle sogenannten vier Species kommen hier zur Anwendung. Hier gilt das „Multum", nicht „Multa". Ein kleines Ganze nach allen Seiten, in jeder Beziehung kennen, ist viel wichtiger, als Vielerlei in einer Beziehung.

2. Der Zahlenraum von zehn bis zwanzig. Einen Haltpunkt bis zwanzig machen, ist richtiger, als gleich von zehn bis hundert fortschreiten, weil die (merkwürdige) Art, unsere Zahlen zu benennen, innerhalb dieses zweiten Raumes sichtbar wird und das Zehnergesetz hier schriftlich zuerst auftritt.

3. Der Zahlenraum von zwanzig bis hundert. — Auch hier kann und soll man nicht nur die Addition und Subtraction, sondern auch die Multiplication und Division üben.

4. Der Zahlenraum von hundert bis tausend.

5. Der Zahlenraum von tausend bis hunderttausend und höher hinauf. — Millionen, Billionen ꝛc. nur beispielsweise zur Anerkennung des allgemeinen Gesetzes, durch alle vier Species hindurch.

6. Ausführliche Anwendung der vier Species auf größere angewandte Aufgaben. — Das sogenannte Resolviren und Reduciren in weiterem Kreise, als es früher vorkam, mit gemischten Aufgaben.

7. Die Bruchrechnung in reinen und angewandten Zahlen.

8. Praktische Aufgaben aus den sogenannten Rechnungsarten: Regel-de-tri (einfache und zusammengesetzte, gerade und umgekehrte), Zins-, Rabatt- und andere Rechnungen.

Höher hinauf braucht die Elementarschule nicht zu steigen. Ueberdies wenden auch die besseren Rechenbücher der neueren Zeit einen methodischen Lehrgang an.

Harnisch in seinem „Handbuch für das deutsche Volksschulwesen" ꝛc. (3te Aufl.) stellt S. 380 f. in Beziehung auf den Rechenunterricht in der Volksschule folgende Grundsätze auf:

1. Beim Rechnen ist nicht allein eine Einsicht in die Zahlengesetze, sondern auch Gewandtheit, Sicherheit und Umsicht für's bürgerliche Leben zu erstreben, und ist letzteres, wenn nicht wichtiger, doch wenigstens eben so wichtig, als ersteres.

2. Wenn gleich Anschauungsmittel für den ersten Rechenunterricht wichtig sind, so muß sich doch der Geist davon zuletzt losmachen.

3. Es ist nothwendig, daß gewisse Zahlenverhältnisse, z. B. das Einmaleins, fest dem Gedächtnisse eingeprägt sind, damit sie ohne Anschauung und neue Erzeugung fortwährend geläufig gebraucht werden können. Hierzu gehören auch die einfachen Divisions- und Bruchverhältnisse, so wie die gangbaren Münzen, Maaße und Gewichte.

4. Das gute Zifferschreiben fördert sehr das richtige Tafelrechnen, und die sichere Auffassung der Kopfaufgabe das richtige Kopfrechnen.

5. Auflösungen und Nachweisungen von Rechenaufgaben sind wohl bildend, bleiben aber doch nur Mittel zum Zweck.

6. Der Rechenunterricht kann bequem mit dem Eintritt in die Volksschule anfangen und in Bewahrschulen oder in der Kinderstube schon vorbereitet sein.

7. Für Mädchen und für arme Kinder ist das Kopfrechnen wichtiger, als das Tafelrechnen.

8. Beides, Kopf- und Tafelrechnen, soll ein Denkrechnen sein, das aber von eingeübten Formeln und Fertigkeiten unterstützt wird.

9. Die Stufen im Rechenunterrichte sind einerseits durch das Zehnergesetz, andererseits durch die 4 Grundrechnungsarten bedingt.

10. Es ist unnatürlich, angewandte Zahlen von reinen, das Tafelrechnen vom Kopfrechnen, selbst unnatürlich, einfache Brüche von ganzen Zahlen zu trennen.

11. Eine Zerlegung, eine Rechenübung in vielen Neben-, Bei- und Unterübungen zersplittert den Gang zu sehr und verbreitet und theilt die Kraft.

12. Gebraucht der Lehrer Helfer beim Rechnen, so übe er sie im Einüben ein, die Entwickelungen behält er sich vor.

13. Schüler, welche in unvollständigen Schulen nicht viel Zeit auf das Rechnen verwenden können,

dürfen nicht in große Zahlen und nicht in höhere Rechenaufgaben geführt werden. Die 4 Grundrechnungsarten und die einfachen Brüche dabei mitgenommen, und den Kopf gehörig in Bewegung gesetzt, das macht den einfachen tüchtigen Rechner.

14. Es ist bei dem Ausrechnen vor Allem auf richtiges, und zum Zweiten erst auf schnelles Rechnen zu sehen.

In Zerrenner's „Methodenbuche für Volksschullehrer" ꝛc. (5te Aufl. Magdeburg, 1839.) behandelt der fünfte Abschnitt die Rechenkunst, und zwar verbreitet sich §. 1. über die Wichtigkeit dieses Unterrichts; §. 2. über die gewöhnliche Methode des Unterrichts im Rechnen; §. 3. über die allgemeine Ansicht der neueren Methoden; §. 4. über sinnliche Hilfsmittel bei diesem Unterricht; §. 5. über den Gang des Unterrichts; §. 6. Fortsetzung. Ponderiren der Zahlen; §. 7. Fortsetzung. Gebrauch der Ziffern; §. 8. Fortsetzung. Die vier Rechnungsarten in ganzen Zahlen; §. 9. die vier einfachen Rechnungsarten in ganzen ungleich benannten Zahlen; §. 10. Bruchrechnung; §. 11. Von den Verhältnissen und Proportionen; §. 12. Berechnnng der Flächen und Körper; §. 13. noch ein Wort über diese Methode; §. 14. Schlußbemerkungen. — Literatur (ziemlich ungeordnet). Uebrigens ist dieser Artikel sehr gut und praktisch bearbeitet.

Ueber Rechenunterricht, Methodik desselben, Geschichtliches und Literarisches verbreitet sich auch Hergang in den „Zehn Jahren aus meinem Schulleben" 1r Theil 5ter Brief. 3r Theil 25ster Brief.

Literatur.

Wir folgen hier zunächst dem von Dr. Hergang herausgegebenen „Handbuch der pädagogischen Literatur" ꝛc., das im Jahre 1840 bei Breitkopf und Härtel in Leipzig erschien. Siehe S. 203 ff.

Pestalozzi's Rechenmethode knüpft sich, wie oben gesagt, an seine:

Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse. 3 Hefte. Zürich u. Tübingen. 1803. gr. 8. (4 Thlr. 6 Gr.)

Schmid, Jos.: Die Anwendung der Zahl auf Raum, Zeit, Werth und Ziffer, nach Pestalozzi'schen Grundsätzen. Heidelberg, Mohr u. Zimmer. 1810. (20 Gr.)

Mit dieser für Volksschulen wenig brauchbaren Schrift stehen in Verbindung

Desselben: Elemente der Zahl als Fundament der Algebra, nach Pestalozzi'schen Grundsätzen bearbeitet. Ebendas. 1810. gr. 8. (14 Gr.)

Die Schmid'schen Elemente der Zahl haben es ausschließend mit Zahlgrößen zu thun und geben mehr eine reine Darstellung derselben. Beide Schmid'sche Schriften verhalten sich demnach zu einander wie Theorie und Praxis.

Hoffmann, M. C. D. J.: Die Pestalozzi'sche Zahlenlehre und die Schmid'schen Elemente der Zahl, nach ihrem arithmetischen und formalen Werthe dargestellt und mit einander verglichen. Stuttgart. 1811. 8. (1 Thlr.)

Diese Schrift enthält eine Kritik der Pestalozzi'schen und Schmid'schen Methode der Zahlenlehre und wägt beide mit gerechter Wage. Später erschien

Desselben: Lehrbuch der Arithmetik für Schulen. Stuttgart. 1815.

Die Aufgabe dieses Buches geht dahin, theils eine Zahlentheorie zu geben, die, auf die einfachsten Grundsätze gebaut, so gründlich, leicht faßlich und verständlich, aber auch für das Leben so tauglich und zweckmäßig als möglich wäre, und die nicht nur rechnen lehrte, sondern auch zum Nachdenken gewöhnte und den Verstand übte; theils einen vollständig ausgearbeiteten, bestimmten, stufenweise fortschreitenden, ausführlichen und für Schulen anwendbaren Lehrplan aufzustellen. Die Schrift zerfällt daher in die reine und in die angewandte Arithmetik. Sie enthält viel Eignes, da der Verf. lediglich aus seinem freien Geiste schöpfte.

Tillich, J. B. Dr.: Allgemeines Lehrbuch der Arithmetik. Dritte, völlig verbesserte und mit einem praktischen Theile vermehrte Auflage von Dr. F. W. Lindner. Leipzig, Wienbrack. 1836. (1 Thlr.)

Türk, W. C. C. v.: Leitfaden zur zweckmäßigen Behandlung des Unterrichts im Rechnen für Stadt- und Landschulen. Fünfte Aufl. Berlin, Logier. (Leipzig, Köhler.) (1 Thlr. 12 Gr.)

Dieser Leitfaden erschien 1816 in der ersten Auflage. Auf 48 Seiten ist fast Alles, was der Kreis des Rechnens in einer Volksschule in sich schließt, in einem hohen Grade planmäßig und verständlich dargestellt. Das anerkannt gute Alte ist mit dem erwiesenen guten Neuen der Pestalozzi'schen Schule zu einem Ganzen vereinigt. Uebrigens ist das Buch in katechetischer Form abgefaßt.

Pöhlmann, J. P.: Anweisung, Kindern die ersten Anfangsgründe der Rechenkunst auf eine anschauliche, den Verstand in Thätigkeit setzende und leichte Weise beizubringen. 2 Bde. 2te Aufl. Erlangen. 1807. 1808. (2 Thlr. 4 Gr.)

Der Verf. sagt in der Vorrede: „Schon längst befolgte ich dieselben Grundsätze, auf welche die Pestalozzi'sche Methode sich stützt." Der Unterricht im Rechnen ist hier dem mindergeübten Lehrer methodisch vorgemacht. Pöhlmann verbindet Kopf- und Schriftrechnen mit einander.

Nebs, Dr. C. G.: Anweisung zum Rechnen nach Pestalozzi's Grundlehre und eigener Ansicht, so wie mit durchgängig erläuternden Beispielen für den Schul- und Seminarunterricht. Zeitz, Webel. 1836. (12 Gr.)

Der Verf., Cantor in Zeitz und ein rühmlichst bekannter Pädagog, hat das Wahre der Pestalozzi'schen Methode aufgegriffen und mit großer Gewandtheit durchgeführt. Die ausgewählten Aufgaben sind gut. S. Allgem. Schul-Z. 1837. Nr. 15.

Stephani, H. Dr.: Ausführliche Anweisung zum Rechenunterrichte in Volksschulen nach der bildenden Methode. 1r Theil. Zahlrechnen; 2r Theil. Zifferrechnen; 3r Theil. Bürgerliche Rechnenkunst. 3te Aufl. Nürnberg. 1827. 8. (20 Gr.)

Der würdige Verf. geht von der synthetischen Lehrweise aus. Die Schüler müssen die bindende Kraft ihres Verstandes überall selbstthätig anwenden, um aus

dem Elemente aller Zahlengrößen, der Eins, das ganze Zahlsystem zu erbauen. Dann aber wendet er sich zur analytischen Methode, indem die Schüler die trennende Kraft ihres Verstandes anwenden, das Verhältniß mehrer Zahlen aufzufinden. Dabei behält er den Gang der bisherigen Rechenweise so viel als möglich bei.

Harnisch, W. D.: Anweisung zum Rechnen erweitert und mit einer Beispielsammlung von Mücke. Breslau. 1817. (1 Thlr. 6 Gr.)

Die Elemente des Rechnens sind hier gründlicher behandelt, als in Türk's Leitfaden. H. verbindet Kopf- und Schriftrechnen, angewandtes mit nicht angewandtem Rechnen. Mehre der höhern Stufen des Rechnens hat ein Freund des Verf. weiter ausgebildet, nämlich:

Scholz, C. G.: Faßliche Anweisung zum gründlichen Kopf- und Zifferrechnen. Nach bewährten Grundsätzen und in methodischer Stufenfolge für Schullehrer-Bildungsanstalten, Gymnasien, Bürger- und Volksschulen bearbeitet. Erster Theil. Vierte, neubearb. Aufl. 1838. (14 Gr.) Zweiter u. dritter Theil. Neue Aufl. Halle, Anton. 1836. (18 Gr.)

Der als sehr wackerer Methodiker bekannte Seminarlehrer Scholz in Breslau sucht das bewährte Alte mit dem bessern durch die Pestalozzi'sche Schule errungenen Neuen in eine harmonische Einheit zu bringen, und seine Anweisung führt durchweg zu einem geistbildenden Unterrichte. S. des „Schles. Schulboten" 3te Abtheil. 12. Bd. 1836. Der Lehrer J. P. Dornbach hat nach dieser Anweisung „Fragen über Zifferrechnen" zum Gebrauche in Elementar- und Bürgerschulen im Jahre 1832 herausgegeben. S. Allg. Schul-Zeit. 1835. Nr. 154. Mit dieser Anweisung stehen Aufgaben in Verbindung, die wir nachher nennen.

Kopf, Dav. Traug.: Faßliche Anweisung zum Rechnen nach naturgemäßen Grundsätzen. 3 Abtheilungen. Berlin. 1825. gr. 8. (1 Thlr. 16 Gr.)

Der Erziehungs-Inspector Kopf in Berlin gibt eine faßliche und zweckmäßige Anleitung in der Flächen- und Körper-Verechnung. Später sind erschienen

Desselben: Handbuch für Lehrer in Stadt- und Landschulen beim Unterrichte im Rechnen. Berlin, Wagenführ. 1832. (1 Thlr.)

Desselben: Handbuch für Schüler ꝛc. zum Gebrauche beim Rechnen. Ebendas. 1832. (12 Gr.)

Kawerau, P. F. Th.: Leitfaden für den Unterricht im Rechnen nach Pestalozzi'schen Grundsätzen. 2 Bdchn. 3te Aufl. Liegnitz, Kuhlmann. 1828. 1r. Theil. Reines Kopf- und Zifferrechnen mit 4 Tabellen; 2r Theil. Angewandtes Kopf- und Zifferrechnen gr. 8. (1 Thlr. 14 Gr.)

Der Verf., gegenwärtig Regier.- und Schulrath, hat sich lange Zeit zu Iferten im Pestalozzi'schen Institute aufgehalten und legt seinem Leitfaden Pestalozzi'sche Ansichten zum Grunde. Er behandelt das Rechnen als vorzüglichstes Bildungsmittel des Verstandes und liefert einen sehr schätzbaren praktischen Lehrgang.

Diesterweg, F. A. W. Dr.: Leitfaden für den Unterricht in der allgemeinen und praktischen Arithmetik, so wie in dem algebraischen Schrift- und Kopfrechnen, nebst Beispielen, Formeln und Aufgaben für höhere Bürgerschulen, Gymnasien und Seminare. 3 Theile. Bonn, Weber. 1823. (1 Thlr.)

1r Theil. Theorie der Arithmetik; 2r Theil. Praxis der Arithmetik; 3r Theil. Algebra. Die Schrift gibt zu einer allgemeinen, wissenschaftlichen Erkenntniß der Zahlgesetze Anleitung, und dieses auf heuristischem Wege. Sie ist nicht für Elementarschulen geeignet. S. des „Wegweisers" S. 183.

Diesterweg und Heuser, P. (Lehrer in Elberfeld): Praktisches Rechenbuch für Elementar- und höhere Bürgerschulen. Erstes Uebungsbuch. 12te Aufl. Elberfeld, Büschler'sche Verlagsbuchh. 1839. (6 Gr.) — Zweites Uebungsbuch. 5te, verb. Aufl. 1837. (6 Gr.) — Drittes Uebungsbuch. 3te Aufl. 1839. (6 Gr.)

Diese 3 Uebungsbücher sind zunächst für Schüler, wie sie auf verschiedenen Stufen stehen, von der letzten bis zur ersten, verfaßt. Eine ausführliche Angabe ihres Inhaltes enthält des „Wegweisers" 2r Bd. S. 174 f. — Um aber auch den praktischen Lehrer bei dem Gebrauche derselben niemals im Stiche zu lassen oder in Verlegenheit zu setzen, so sind zugleich im Druck erschienen:

Diesterweg u. Heuser: Auflösungen der Aufgaben in dem praktischen Rechenbuche ꝛc. Erstes, zweites und drittes Uebungsbuch. Elberfeld, Büschler'sche Verlagsbuchh. 2te, berichtigte Aufl. 1836. (10 Gr.)

Diese Aufgaben bestehen theils in bloßen Auffätzen und Ausrechnungen, theils in solchen, mit einer kurzen Begründung verbunden. Lehrer, welche eine weitläuftige Auflösung der schwierigeren Aufgaben wünschen, finden dieselbe in folgender Schrift:

Langenberg, G.: Die schwierigsten Aufgaben im ersten Uebungsbuche des Diesterweg-Heuser'schen Rechenbuches auf möglichst verschiedene Art erklärend aufgelöst. Elberfeld, Büschler'sche Buchh. 1837. (10 Gr.)

Manche Aufgabe ist darin sechs- und mehrfach gelöst. Die Auflösungen der Aufgaben des zweiten Uebungsbuches sind auch erschienen.

Weil die genannten 3 Uebungsbücher mehr enthalten, als einfache Elementar- und Mädchenschulen erfordern, mehr als diese ihrer beschränkten Verhältnisse wegen durcharbeiten können, so haben die beiden Verf. folgendes Rechenbüchlein herausgegeben, das den Stoff zu den unentbehrlichsten und nothwendigsten Uebungen im Rechnen enthält.

Diesterweg u. Heuser: Praktisches Rechenbuch für die untern und mittlern Klassen der Elementarschulen, sowie auch für Mädchenschulen. 2te, verb. Aufl. Elberfeld, Büschler. 1839. (4 Gr.)

Für Lehrer ist verfaßt:

Diesterweg u. Heuser: Methodisches Handbuch für den Gesammtunterricht im Rechnen. Als Leitfaden beim Unterrichte und zur Selbstbelehrung. Erster Theil, bearb. von Diesterweg. 3te Aufl. 1839. Elberfeld, Büschler. (1 Thlr. 4 Gr.) Zweiter Theil, bearb. von Heuser. 2te Aufl. Ebendas. 1836. (1 Thlr. 4 Gr.)

S. Allg. Schul-Zeit. 1833. Abth. 1. Nr. 26. und Jahrg. 1839. Nr. 27. 28.

Kranke, Fr.: Theoretisch-praktische Anleitung zum Kopfrechnen. Zum Selbstunterrichte für Jedermann, insbesondere für Lehrer.

Auch unter dem Titel:

Hülfsbuch beim Unterricht im Kopfrechnen. Erster Theil, die theoretisch-praktische Anleitung zum Kopfrechnen enthaltend. 2te verb. Aufl. Hannover, Gebr. Hahn. 1840. (1 Thlr.)

Die ganze Schrift, sagt der „Wegweiser" 2ten Bds. S. 178, ist vorzüglich den Lehrern zu empfehlen, welche mit dem Wesen des Kopfrechnens nicht fertig werden können, und einer ausführlichen Anleitung, vom alten Schlendrian abzukommen, bedürfen. Der Verf. ist Lehrer am königl. Schullehrer-Seminar und an der Stadttöchterschule in Hannover.

Derselbe: Rechenfibel oder Leitfaden und Exempelbuch für den Elementarunterricht im Rechnen. 3te Aufl. gr. 8. Hannover, Hahn. 1839. (6 Gr.)

Der Verf. entwickelt in diesem Büchlein die allerersten Begriffe von Zahl und Zählen gesprächsweise — Alles recht gut und zweckmäßig. S. Allg. Schul-Zeit. 1835. Nr. 154, und 1838. Nr. 63.

Derselbe: Arithmetisches Exempelbuch für Volksschulen. Erstes Heft. 1839. Exempel zu den vier Grundrechnungen. 16te, nach den jetzigen Verhältnissen abgeänderte Aufl. (6 Gr.) Hierzu das Antwortheft. 6te, verb. Aufl. 1840. (4 Gr.) Zweites Heft. Exempel zu den zusammengesetzteren Rechnungsarten. 6te, nach den jetzigen Verhältnissen abgeänderte Aufl. 1837. (6 Gr.) Hierzu das Antwortheft. 5te, nach der 6ten Aufl. des Exempelbuchs abgeänderte Aufl. Hannover, Hahn. 1837. (4 Gr.)

Desselben: Exempelbücher mit Rücksicht auf die preuß. Münzen, Maaße und Gewichte umgearbeitet. Erstes Heft. 3te, verb. Aufl. gr. 8. (6 Gr.) Zweites Heft. 2te, verb. Aufl. gr. 8. Ebendas. 1837. (6 Gr.) — S. Allg. Schul-Zeit. 1838. Nr. 73.

Derselbe: Theoretisch-praktisches Lehrbuch der bürgerlichen und kaufmännischen Arithmetik in ihrem ganzen Umfange. Mit Berücksichtigung der Münz-, Maaß- und Gewichts-Verhältnisse aller deutschen Staaten. Zunächst zum Selbstunterricht, besonders für Lehrer. Erster Theil. — Zweiter Theil. 2te, gänzlich umgearb. und sehr verm. Aufl. gr. 8. Hannover, Hahn. 1836. (Beide Theile 3 Thlr. 20 Gr.)

Eben so zweckmäßig, wie die übrigen arithmetischen Schriften des verdienstvollen Verf. — S. Allg. Schul-Zeit. 1839. Nr. 126 *.

Ehrlich, C. G.: Rechenbuch für Elementarschulen. 1s Heft. 7te Aufl. Soest. (Leipzig, Fr. Fleischer.) 1840. (n. 3 Gr.) Dessen 3s Heft. 5te, verm. und verb. Aufl. 8. Ebendas. (n. 7 Gr.) 1840.

Desselben: Aufgabeblätter zum Kopfrechnen. 1s Heft. 5te Aufl. 12. Ebendas. (n. 1 Gr.)

Reinhard, Chr.: Die Rechenschule. Eine vollständige und gründliche Handleitung zum denkenden Rechnen im Kopfe und auf der Tafel, nebst einer dazu gehörigen vollständigen Exempelsammlung in neun Monitorenbüchlein sammt Schlüssel, verfaßt und mit besonderer Rücksicht auf die wechselseitige Lehreinrichtung in zahlreichen Klassen der Volksschulen bearbeitet. Mit einer Vorrede von Ch. Heinr. Zeller, Schulinspector in Bruggen. Chur, Kallenberg'sche Buchh. 1834.

Der Verf. ist Lehrer an der Stadtschule in Chur. Die Allg. Schul-Zeit. Jahrg. 1838 Nr. 108 lobt die Schrift; der „Wegweiser" sagt in Bezug auf dieselbe: „sie enthält zwar nicht viel Auszeichnendes; da sie aber eine Anleitung für Monitoren gibt, so führen wir sie um der Lehrer willen an, die ihre Schule wechselseitig gestalten."

Baumgarten, J. C. F.: Kopfrechenbuch zum Gebrauche des Lehrers bei den Uebungen der ersten Anfänger. 3te, sorgfältig durchgesehene und durch Aufgaben mit Silbergroschen und Aufgaben aus der Bruchrechnung verm. Ausg. 8. Berlin, Dümmler. 1833. (12 Gr.)

Dieses Buch enthält außer kurzen methodischen Anleitungen und Winken zu Anfang der Abschnitte Aufgaben zur Uebung im Kopfrechnen mit den Resultaten, und befriedigt das Bedürfniß, das in einfachen Land- und Stadtschulen hervortritt. Will und kann der Lehrer weiter gehen, so dient ihm

Desselben: Kopfrechenbuch zum Gebrauche des Lehrers bei dem Unterrichte geübter Schüler. Berlin, Dümmler. 1830. (16 Gr.)

Eine überaus reiche Beispielsammlung zum Kopfrechnen liefert

Desselben: Handbuch für Lehrer, welche zu gleicher Zeit zwei oder drei Schülerabtheilungen nach verschiedenen Abstufungen im Kopfrechnen üben wollen. Erster Theil. Aufgaben für zwei Schülerabtheilungen. 120 Seiten. Zweiter Theil. Aufgaben für drei Schülerabtheilungen. 144 S. 4. Quedlinburg, Basse. 1829. (20 Gr.)

S. Gräfe's Archiv ꝛc. III. I. * und †.

Noch mögen als Hilfsmittel zum Rechnen hier angeführt werden

Desselben: Vorlegeblätter zu Rechenübungen, in fortschreitender Ordnung vom Leichtern zum Schwerern, für Land- und Bürgerschulen. Nebst der dazu gehörigen Auflösung der Aufgaben, einer kurzen Anleitung zur Berechnung derselben, und einer Schultabelle, welche das Einmaleins und die gewöhnlichen Münz-, Gewicht- und Maßarten enthält. 4te, genau durchgesehene, verb. u. verm. Aufl. qu. 8. 1840. (1 B. und 15 nur auf einer Seite bedruckte Bogen in qu. 8.) Leipzig, Barth. 1833. (21 Gr.)

Lehmann, Fr. Aug. D. (Oberlehrer): Die Elemente des Rechnens oder das rein elementarische Kopfrechnen, für jede Art des Elementarunterrichts methodisch bearbeitet. Breslau, Aderholz. 1835. (8 Gr.)

Wenn es nicht geläugnet werden kann, daß in der Volksschule das praktische Rechnen, das Rechnen mit angewandten Zahlen, vorherrschen, oder in gleichmäßiger Abwechselung mit dem reinen Zahlrechnen geübt werden muß; so kann der vorgenannte Leitfaden den Elementarlehrern nicht unbedingt empfohlen werden. S. „Schulbote" 3te Abth. 12r Bd. 1836. S. 107.

Wendt, Daniel: Anweisung zum Kopf- und Tafelrechnen. Methodisch bearbeitet und mit den nöthigen Beispielen versehen. 1r u. 2r Theil.

Leipzig, Hartmann. 1834 und 1835. (1 Thlr. 6 Gr.)

Das Kopf- und Tafelrechnen geht im 1sten und 2ten Theil fortwährend Hand in Hand in lückenloser Stufenfolge. Die Aufgaben sind auf gute Groschen und Silbergroschen gestellt. Der Verf., Oberlehrer an der herzogl. Armenschule in Köthen, folgt einer deutlichen Methode und leistet in seinem Rechenbuche viel. Allg. Schul-Zeit. 1837. Nr. 9.

Zeh, Chr. Dr.: Anweisung zum wahren Kopf- und Denkrechnen mit Benutzung der Einertafel für Land- und niedere Stadtschulen. 3te, verm. und verb. Aufl. Rudolstadt. 1836. (4 Gr., in Parthieen 3 Gr. preuß.)

Eine Anweisung zum bildenden Rechenunterrichte, aber sie setzt denkende und schon im Rechnen geübte Lehrer voraus, für andere ist sie zu kurz. S. Allg. Schul-Zeit. 1838. Nr. 45. Der Verf. ist Generalsuperintendent in Schwarzburg-Rudolstadt ꝛc.

Heer, Jac.: Methodisches Lehrbuch des Denkrechnens, sowohl im Kopfe, als mit Ziffern, für Volksschulen. Erster Theil. Die reine Zahlenrechnung enthaltend. Mit 5 Tafeln. Zürich, Schulthess. 1836. (1 Thlr. 12 Gr.) — Zweiter Theil. Das angewandte Rechnen enthaltend. Ebend. 1837. (1 Thlr. 6 Gr.) — Dritter Theil. Das Exempelbuch enthaltend. Erste Abth. Ebend. (9 Gr.) Zweite Abth. (9 Gr.)

Der „Wegweiser" 2r Bd. S. 179 sagt: „Das Ganze ist eine sehr beachtenswerthe Erscheinung und gibt eigenthümliche Versinnlichungsmittel, die auch Stern in seiner Schrift (3te Aufl.) aufgenommen hat. Daß es zu den besten Werken über Zahlen-Unterricht zu zählen sei, unterliegt keinem Zweifel. Der Verf. ist Pfarrer zu Matt im K. Glarus.

Gabriel, C. G.: Specielle Anweisung zum Unterricht im Rechnen für Lehrer an Mädchen- und Elementar-Knabenschulen, in Verbindung mit einem Uebungsbuche bearbeitet. Berlin, Plahn. 1836. (16 Gr.) (Das Uebungsbuch kostet 7 Gr. Antworten zu den Aufgaben 2 Gr.)

Die Darstellung dieser Schrift, welche sich auf die Entwickelung des Unentbehrlichsten und Wichtigsten beschränkt, ist populär, klar und bestimmt, und das Uebungsbuch enthält einen weitausreichenden Stoff zu Uebungen im Kopfe wie auf der Tafel.

Stubba, A.: Die gemeinen Brüche. Anweisung zur leichten und gründlichen Erlernung der Bruchrechnungen für Seminaristen, Präparanden und reifere Schüler in Stadt- und Landschulen, so wie auch zum Selbstunterrichte bearbeitet. Als Anhang eine Sammlung von Proben und Vortheilen der vier Grundrechnungsarten in ganzen Zahlen. Bunzlau, Appun's Buchh. 1837. (18 Gr.)

Der Verf., Lehrer am Seminar in Bunzlau, hat mit großer Ausführlichkeit die elementaren Lehren über Theilbarkeit der Zahlen, über Brüche im Allgemeinen und über die vier Grundrechnungsarten mit Brüchen erörtert. S. Allg. Schul-Zeit. 1838. Nr. 35.

Stern, W. (Prof.): Lehrgang des Rechenunterrichts nach geistbildenden Grundsätzen bearbeitet. 2te, verb. und verm. Aufl. Karlsruhe, Müller. 1836. (1 Thlr.)

Der Verf., ein Anhänger der Pestalozzi'schen Schule, besonders im Rechnen, verwirft für Volksschulen den Gebrauch der Verhältnisse und Proportionen und führt die gewöhnlichen Aufgaben des Dreisatzes auf den Zweisatz zurück. „Die Sache ist recht vollständig durchgeführt, — heißt es im „Wegweiser" 2ten Bds. S. 181 — und das Buch verdient besonders den Lehrern empfohlen zu werden, welche sich von dem Gebrauche der Proportionen zum Vortheil der Geistesbildung der Elementarschüler losmachen wollen. In die erhobene allgemeine Anklage über die Proportionen können wir jedoch nicht einstimmen." Der Recensent in den „Rhein-Bl." 9ten Bds. 2 Hefte 1834 heißt diese Anweisung für die Elementarschule nicht willkommen. Die Allg. Schul-Zeit. 1835 Nr. 78 findet sie vorzüglich zum Kopfrechnen geeignet und die Allg. Schul-Zeit. 1832 Nr. 7 empfiehlt sie dringend jedem Volksschullehrer wegen ihres praktischen Geistes im Rechenunterrichte.

Rendschmidt, Felix: Anweisung zum Rechnen für Stadt- und Landschulen, mit besonderer Rücksicht auf die Beschäftigung der Schüler in mehren Abtheilungen und dem wechselseitigen Unterricht methodisch bearbeitet. Erster Theil. Auch unter dem Titel: Anweisung zum Kopfrechnen. Nebst 4 lithographirten Tabellen. (in gr. 4.) 3te, neubearb. und verm. Aufl. 8. Breslau, Aderholz. (12 Gr.) — Zweiter Theil. Auch unter dem Titel: Anweisung zum Zifferrechnen. Nebst 1 lithogr. Tabelle. (in gr. 4.) 3te, neubearb. und verm. Aufl. 8. Ebendas. 1836. (16 Gr.)

Brauchbar für Elementarschulen und höhere Bürgerschulen. S. Allg. Schul-Zeit. 1838. Nr. 108. Der Verf. ist Oberlehrer am königl. kathol. Schullehrer-Seminar in Breslau und hat jüngst auch erscheinen lassen:

Aufgaben zum Zifferrechnen für Klassenabtheilungen und einzelne Schüler, mit besonderer Rücksicht auf den wechselseitigen Unterricht methodisch bearb. 2 Hefte, enthaltend 11,000 berechnete Beispiele, nebst 2 Heften Auflösungen. Ebendas. 1838. (16 Gr.)

Brasch, Friedr.: Rechenbuch für den ersten Unterricht. In fünf Stufen geordnet, und sowohl als Schulbuch beim öffentlichen und Privatunterrichte, wie auch als Hülfsbuch zur didaktischen Selbstbildung angehender Lehrer und Lehrerinnen eingerichtet. 8. Schwerin (Berlin, Plahn'sche Buchh.; Nitze) 1839. (n. 5 Gr.)

Dieses Buch enthält genug, um für das Bedürfniß der Volksschulen ganz auszureichen. Durch eine fünffache Abstufung ist das Fortschreiten vom Einfachen und Leichtesten zum Schwerern bemerkt. Der Verf. ordnet aber die Hauptstufen so: a) Anschauliches Rechnen (an Strichen, Punkten ꝛc.), b) Zifferrechnen, c) Kopfrechnen; er läßt daher das Kopfrechnen gegen das Zifferrechnen bedeutend zurücktreten. Alles Specielle hat der Verf., Rector an der Bürgerschule in Schwerin, sehr brav und in einer Weise ausgeführt, die den besonnenen und erfahrenen Lehrer verräth. Junge Lehrer werden dieses Buch nur zu ihrem Schaden zu studiren versäumen. S. Allgem. Schul-Zeit. 1840. Nr. 24.

Desaga, M.: Vollständige Anleitung zum schriftlichen Rechnen für Schulen und zum

Selbstunterrichte. 2te, ganz umgearb. und mit der Anleitung zu Decimalbrüchen und Raumberechnungen verm. Aufl. 8. Heidelberg, Vereins-Verlag. 1837. (1 Thlr.)

Diese Schrift eines guten Lehrers gehört zu den besseren, obschon in der Theorie Manches zu wünschen ist. S. Allg. Schul-Zeit. 1838. Nr. 55.

Gräfe, H. Dr.: Anweisung zum Rechenunterrichte für Lehrer an Bürger- und Landschulen. Erster Theil. Auch unter dem Titel: Grundsätze des Rechenunterrichts ꝛc. Neustadt a. d. O., Wagner. 1835. (15 Gr.) — Zweiter Theil. Auch unter dem Titel: Praktische Anweisung zum Unterrichte im elementarischen Rechnen. Erste Abth. Die drei ersten Stufen des elementarischen Rechnens mit mehr als 5000 ausgerechneten Aufgaben. Zweite Abth. Die vierte und letzte Stufe des elementarischen Rechnens mit mehr als 2000 ausgerechneten Aufgaben. 1839. (15 Gr.)

Die Gräfe'sche Anweisung enthält des Vortrefflichen Vieles über das elementarische und technische Rechnen. Folgenden Grundsätzen möge jeder Lehrer die größte Aufmerksamkeit schenken: er möge seinen Unterricht im Rechnen anschaulich und gründlich machen; er lasse ihn die Selbstständigkeit der Schüler anregen; er weise die Anwendung der Zahl im Leben nach; er erzeuge Sicherheit in den Anwendungen und führe den Schüler zur Fertigkeit. S. Allg. Schul-Zeit. 1837. Nr. 16.

Spieß, J. B.: Der Unterrichtswegweiser ꝛc. Ersten Lehrganges dritter Theil. Erster Theil der Zahlenlehre. Gießen, Heyer, Vater. 1837. (cart. 14 Gr.)

Die Allg. Schul-Zeit. Jahrg. 1839 Nr. 31 bezeichnet — wie die Raumlehre, so auch diese Zahlenlehre des wackern Pf. Spieß als trefflich, und empfiehlt sie allen Lehrern. Dieser erste Lehrgang hat einzig und allein Kopfrechnen und lehrt wahrhaft denkend rechnen und rechnend denken.

Denzel's Lehrgang des Zahlunterrichts in seinem ersten Elemente; praktisch ausgeführt mit Hinzufügung einer Anweisung für's Zifferrechnen (Tafelrechnen); oder Darstellung eines bildenden und gründlichen Rechenunterrichts von H. Schlüter. Erster Cursus. Altona, Aue. 1839. (9 Gr.)

Hr. Schlüter, examinirter Feldmesser, und Dannebrogsmann, auch Lehrer an der Schule in Wohlde, will mit dieser Schrift den Gehilfen beim wechselseitigen Unterrichte den Weg zu einem bildenden Rechenunterrichte zeigen, wie ihn der verewigte Denzel gebahnt hat. Das Büchlein ist zum Rechnen in seinen ersten Elementen brauchbar.

Gräf, Fr. C. A.: Rechenschule für das bürgerliche Leben. Zum Gebrauche beim öffentlichen Unterrichte, so wie zur Selbstbelehrung. Rudolstadt, Fröbel'sche Hofbuchdruckerei. 1838. (1 Thlr.)

Der Verf., Diac. zu Rudolstadt und Lehrer am Gymnasium daselbst, hat ein gründliches und nach den bessern Grundsätzen verfaßtes Lehrbuch geliefert. Es wird noch durch manches Eigenthümliche recht brauchbar und entspricht ganz dem angegebenen Zwecke. Ein besonderes Heft enthält die Lösungen der eingestreuten Aufgaben. S. Repertorium 18ten Bds. 1s Heft.

Wittmer, Wilh.: Handbuch des Rechnens mit und ohne Ziffern nebst Anwendung. Von der ersten Stufe des Zählens bis zum Schlusse mit den Logarithmen. Methodisch bearb. zum Lehrer- und Selbstgebrauche in Volks- und höheren Schulen. 2 Theile. Der erste Theil auch unter dem Titel: Handbuch des reinen Kopf- und Zifferrechnens. gr. 8. Karlsruhe, Groos. 1838. (Druckvelinpapier à 16 Gr.) Der zweite unter dem Titel: Handbuch des angewandten Kopf- und Zifferrechnens.

Der Verf. dieses Handbuchs ist Prof. am Lyceum zu Rastatt und gab ein ähnliches Rechenbuch, wenn nicht dasselbe, schon im Jahre 1820 heraus, das in den „Zehn Jahren" ꝛc. Bd. 3. S. 237 ausführlich angezeigt ist. Er folgt Pestalozzianischen Grundsätzen und sein Buch enthält in einer auf Anschauung und Selbstthätigkeit gegründeten Stufenfolge alle Rechenübungen, so wie sie das gemeine Leben erfordert. Was die Münzsorten betrifft, so dürfte dieses methodische Rechenbuch nur für die südlichen Theile Deutschlands passend sein.

Zerrenner, C. C. G. Dr.: Rechenbuch für Töchterschulen und Selbstunterricht. 8. Berlin, Fernbach jun. 1839. (14 Gr.)

Vogel, P., und W. Brennecke, Praktisches Rechenbuch für die untern, mittleren und oberen Classen der Gymnasien, Gewerbe- und Bürgerschulen. 2 Theile. Berlin, Enslin. 1837. 1838.

Dieses Rechenbuch ist elementarisch genug, um für zwölfjährige Knaben zu passen und hat so viel Wissenschaftliches, um auch dem Bedürfnisse des reiferen Alters zu genügen. Die Darstellung ist musterhaft. Das gesammte praktische, bürgerliche und kaufmännische Rechnen findet hier eine vollständige und gründliche Bearbeitung. So Recens. in der Allg. Schul-Zeit. 1840. Nr. 23. Die Verff. sind Lehrer an der Luisenstädt'schen höheren Stadtschule in Berlin.

Schiebe, A.: Lehrbuch der kaufmännischen Arithmetik. 2 Theile. gr. 8. Leipzig, Leich. Velinp. geh. (beide Theile 4 Thlr.)

Der Verf. ist Dir. der öffentlichen Handelslehranstalt zu Leipzig.

Zerrenner's, J. F.: Lehrbuch der Arithmetik. 1ste Abth., oder Rechenbuch für Schulen und zum Selbstunterrichte. 2te Abth, nebst einem Anhang, enthaltend die Berechnung der Flächen und Körper und deren Anwendung auf's gemeine Leben ꝛc. für Gymnasien, höhere Bürger- und Militairschulen. 2te, verb. Aufl. Berlin, Schröder.

S. Allg. Schul-Zeit. 1840. Nr. 23. *†. Der Verf. ist Hauptmann bei der königl. preuß. Artillerie.

Aufgabensammlungen und Uebungstafeln.

Außer den bereits genannten sind noch empfehlungswerth, und zwar a) als leichtere:

Scholz, C. G.: Aufgaben zum Kopfrechnen für zahlreiche Knaben- und Mädchenschulen. 3 Hefte. Nebst Facitbüchlein. Halle, bei Anton. (à 4 Gr.)

Desselben Aufgaben zum Zifferrechnen für zahlreiche Schulen und einzelne Schüler. Ebendaselbst. 3 Hefte. 1s Heft. 4te Aufl., 2tes Heft. 3te Aufl., 3tes Heft. 2te Aufl. (à 4 Gr.)

Desselben Wandtafeln zur Veranschaulichung der ersten Uebung im Rechnen. Ein Hülfsmittel für zahlreiche Schulen. 2te Aufl. Halle, bei Anton. 1840. Ein Anhang zum 1sten Theil des „practischen Rechenlehrers" und zu den Aufgaben zum Kopfrechnen. 1s Hft. Folio. 8 Bgn. und ¼ Bgn. in 8. (6 Gr.)

Desselben Practischer Rechenlehrer oder methodische Anweisung zum Unterricht im Rechnen. Nach bewährten Grundsätzen für Lehrer, Seminaristen und Schulpräparanden bearbeitet. Mit einem Vorworte von W. Harnisch. 1r Thl. 5te ganz umgearb. u. verb. Aufl. Halle, Anton, 1839. (16 Gr.)

Frickhöfer, K.: Leitfaden bei dem Unterrichte im Rechnen. 1r u. 2r Thl. Wiesbaden, Ritter. 1839. gr. 8. (2 Thlr. 4 Gr.)

Der Verf., Conr. und Lehrer am Schullehrer-Seminar zu Idstein, hat den besondern Zweck, ein Buch zu liefern, das nicht nur für den Unterricht des Seminaristen vollkommen ausreichend sei, sondern ihm auch später als Lehrer noch eine Erleichterung und Zurechtweisung gewähren soll. Er behandelt daher die sämmtlichen elementarischen Rechnungen mit großer Ausführlichkeit und Gründlichkeit. Der erste Theil gibt — nach einer Einleitung über Gang und Methode — einen vorbereitenden und ausgeführten Lehrgang; der zweite Theil die Rechnungen mit benannten Zahlen; der dritte wird die Proportionen, Gleichungen und Logarithmen behandeln. S. Repertorium 22sten Bds. 2s Heft. 1839.

Mücke's Beispielsammlung zu Harnisch Anweisung zum Rechnen. 120 Tafeln. Breslau, 1817. (16 Gr.)

Briel, D.: Arithmetische Denkübungen oder Sammlung arithmetischer Aufgaben und deren Auflösungen zur Beförderung der eignen Geistesthätigkeit des Schülers und Vorbereitung zum wissenschaftlichen Studium der Mathematik, zum Gebrauche in den obern Klassen der Stadt- und Landschulen. 1831. (1 Thlr. 8 Gr.)

Der Verf. ist Lehrer zu Friedberg und seine Sammlung ꝛc. ist empfehlungswerth.

Wörle, J. G. C.: 14 arithmetische Wandtafeln mit 2 Zoll hohen Ziffern. Enthaltend eine unerschöpfliche Quelle von Aufgaben über das Numeriren, die 4 Rechnungsarten unbenannter und ungleichbenannter Zahlen, Reductions- und Resolutions-Rechnung und Regel de Tri mit und ohne Brüche. (14 Bogen in Royal-Folio und 3½ in Lexikon 8.) Ulm, Stettin in Commiss. (1 Thlr. 2 Gr.)

Diese Tafeln sind so eingerichtet, daß jedes Kind, sobald eine Tafel aufgehängt ist, weiß, was es zu thun hat, so daß sich der Lehrer nun ganz dem Unterrichte, dem Corrigiren der gerechneten Exempel widmen kann. Dieselben Ziffern werden zu Exempeln aller Art benutzt. Eine ausführliche Anweisung zeigt der Gebrauch der Tafel. Allg. Schul. Zeit. 1830. I. Nr. 73. Schwarz Jahrbuch ꝛc. 28. S. 121. Archiv. IX. 2. *

Härderer, Fr.: Die Elementarschule des Denkrechnens. Eine Sammlung von Uebungsaufgaben zum Kopfrechnen. Bamberg, 1832. (6 Gr.)

Kaufmann, Fr.: Sammlung arithmetischer Aufgaben in Vorlegeblättern, nebst deren im Anhang enthaltenen Auflösungen. Für den Schul- und Privatgebrauch bearbeitet. Ludwigslust, Nastsche Buchh. 1835. (1 Thlr.)

Es sind 192 Vorlegeblätter, für das Bedürfniß der Volksschule, jedoch größtentheils nur im Königreiche Würtemberg brauchbar. In den Aufgaben ist eine Menge interessanter geographischer, naturhistorischer und anderer Mittheilungen niedergelegt, und der Verf. ist bemüht gewesen, den Schüler mit den mannigfaltigen Arten des bürgerlichen Verkehrs bekannt zu machen. Allg. Schul-Zeit. 1836. Nr. 109.; — Rhein. Bl. 14r Bd. 1s Heft 1836. Der Verf. ist erster Lehrer an der Realschule zu Ludwigslust.

Scheidemann, J. C.: Aufgaben zum Ziffernrechnen. 4 Hefte (jedes 1 Sgr. kostend, und zusammen 6000 Aufgaben enthaltend). Stettin, b. Herausgeber, 1835. (Die Auflösungen dazu kosten à Heft 2 Sgr.)

Diese in Pommern sehr verbreiteten Aufgaben sind Lehrern einfacher Schulen, die außerdem einen guten Lehrgang im Kopfrechnen haben, in der That zu empfehlen. S. „Rhein. Bl." 14ten Bds. 1s Hft. 1836.

Zum 4ten Hefte gehört auch folgende Schrift: „Die zusammengesetzten Rechnungsarten des gemeinen Lebens, in ihrem Wesen dargestellt und in Beispielen erläutert von C. B. Schulz, Oberlehrer am königl. Seminar und Rector der Ministerialschule in Stettin. Ein Hilfsbuch für Lehrer und eine Anleitung zum Selbstunterrichte für Jedermann." Stettin, 1835. Zu haben bei dem Lehrer Scheidemann für 8 Gr.

Wedemann, Wilh.: Arithmetische Uebungen, bestehend in einer progressiv geordneten Sammlung von 400 Rechnungsaufgaben in reinen ganzen Zahlen. Ein Anhang zu allen Rechenbüchern für Volksschulen, und ein Versuch, das Elementarrechnen durch die verschiedenartigsten Einkleidungen und die mannigfaltigsten Verbindungen der vier Grundrechnungsarten möglichst geistbildend zu machen. Allen denkenden Lehrern gewidmet. Weimar, Voigt. 1835. (6 Gr.)

Recht brauchbar, doch ist zu warnen, daß der Rechnenunterricht nicht in ein Haschen nach Mannigfaltigkeit ausarte. S. „Schulboten" 3te Abtheilung, 12tes Bdchn. 1836.

Fischer, Dr. E.: Sammlung von Uebungsbeispielen und Aufgaben über die Anfangsgründe der Zahlen- und Buchstabenrechnung zu E. G. Fischers „Lehrbuch der Arithmetik für Schulen." gr. 8. Berlin, Nauk. 1836. (1 Thlr.)

S. Allg. Schul-Zeit. 1837. Nr. 17 *. Der Verf. ist Prof. am Berliner Gymnasium zum grauen Kloster.

Zehender, E. F.: Neue Rechnungsaufgaben zum Schulgebrauch. Bern, Dalp. 1836. (12 Gr.) Auflösungen hierzu. Ebendas. (3 Gr.)

Allg. Schul-Zeit. 1837. Nr. 16. Von praktischem Werthe.

Zeisiger, A.: Rechnungsaufgaben für Schulen bearbeitet. 2 Hefte. Berlin, Plahn. 1837. (à 1 Gr.)

A.S.Z. 1838. Nr. 73. Sehr zweckmäßig für Zifferrechnen; die Aufgaben sind mannigfaltig und führen in die Verhältnisse des Lebens auf treffliche Weise.

Löhmann, Fr.: Neue arithmetische Uebungsbeispiele für Deutschlands Gymnasien und Bür-

gerschulen. 1r Bd. 4 Hefte. Die vier Rechnungsarten mit ganzen gleich und ungleich benannten Zahlen enthaltend. 8. Leipzig, Barth. 1831. Desselben Auflösungen hierzu für Lehrer und selbstständige Personen bearbeitet.

Der verstorbene Verf., Lieutenant und Lehrer der Mathematik an der Kreuzschule in Dresden, hat die Beispiele aus der Geographie, Naturlehre, Alterthumskunde, Chemie, Geschichte und andern Wissenschaften entlehnt, um den Schüler durch Thatsachen, die aus dem Leben sind, zu fesseln. Allg. Schul-Zeit. Abth. 1. 1837. Nr. 95 *. Das erste Heft ist im J. 1840 erschienen als Fortsetzung von K. O. Frenzius, Lieut. v. d. Armee und Lehrer der Mathematik in Dresden; es enthält die Verhältniß- und Proportional-Rechnung. (21 Gr.) Auflösungen hierzu von Frenzius ꝛc. Ebendas., (Leipzig, bei Barth). 1840. (1 Thlr.) Repertorium 23sten Bds. 5s Heft. Das Einzige, womit sich Refer. nicht vereinigen kann, ist die Wahl ganzer Klassen von Aufgaben in dem ersten Abschnitt.

Greßler, J. G. L.: Wand- und Handrechentafeln, zur Uebung der vier Grundrechnungsarten in gleich- und ungleichbenannten Zahlen. Auflösungsbüchlein dazu. 2te Aufl. Sondershausen, bei Eupel. 1837. (8 Gr.)

S. des „Wegweisers" 2ten Bd. S. 183. nicht eben beifällig.

Stubba, A.: Exempeltafeln zum Kopfrechnen. Eine stufenmäßig geordnete Sammlung von Rechenaufgaben aus der Geschichte, Geographie, Statistik, Physik, Naturgeschichte, Geometrie und den gewöhnlichen Rechnungsarten des Lebens in 160 Exempeltafeln für Stadt- und Landschulen, sowie auch zum Privatgebrauche. Bunzlau, Appun. 1838.

Rec. im „Schulboten" 16r Bd. (1839) S. 134. Lob, nur wird getadelt, daß der Verf. einen größern Werth auf das Rechnen mit großen Zahlen legt. Desgleichen erhalten diese Tafeln Lob in der Allg. Schul-Zeitg. 1839. Nr. 84.

Kummer, A.: Die Zahlenrechnung in Beispielen und Aufgaben. Für Bürger- und Volksschulen. Dresden, Bromme. 1839. (16 Gr.)

Diese Aufgaben sind mit außerordentlichem Fleiße gesammelt, indem sie eine erstaunliche Menge der allerverschiedenartigsten Notizen enthalten. Am Schlusse folgen die kurzen Resultate. S. Gersdorfs Repert. 19ten Bds. 3s Heft 1839. Der Verf. ist königl. sächs. Oberlieutenant.

Zerrenner, C. Chr. G.: Hundert Vorlegeblätter, bei dem Unterrichte im Rechnen, zunächst für Schulen der wechselseitigen Einrichtung, doch auch für gewöhnliche Schulen bearbeitet. Halle, bei Kümmel. (Schreibpap. in Umschlag 1 Thlr. 9 Gr.) Auflösung der Aufgaben. 8. Ebendas. (Schreibpap. gefalzt 4 Gr.) (Jede Stufe in blauem Umschlag 8 Gr. Einzeln 16 Gr.)

Das Werk ist pädagogisch wohl gefaßt und sehr brauchbar, auch wohlfeil. S. Allg. Schul-Zeit. 1839. Nr. 84.

Bürkner, G.: Aufgaben, mehr als 200, zur Uebung im schriftlichen Rechnen, in geordneter Stufenfolge vom Leichtern zum Schwerern, durch alle im bürgerlichen Leben vorkommenden Rechnungsarten; nebst einer Uebersicht der im preuß. Staate gangbaren Münzen, Maaße, Gewichte ꝛc. Zur Erleichterung des Unterrichts im Rechnen in zahlreichen Schulclassen. Nebst Auflösungen. Brieg, Schwarz. 1837. (1 Thlr.)

Diese Tafeln sind zweckmäßig. Der Verfertiger derselben ist erster Lehrer an der evangel. Knabenschule in Brieg. S. Allg. Schul-Zeit. 1838. Nr. 84.

Die Dinter'schen Rechnungsaufgaben für sächs. Schulen (Neustadt a. d. O. 1817 und 1821. 1 Thlr.), die Wörlein'schen für baier. Schulen (Erlangen, 1824. 1 Thlr.), die Junker'schen 136 Tafeln für preuß. Schulen, die Schellenberg'schen für Knaben und Mädchen (Halle, 1831. 16 Gr.), die Dykerhoff'schen (Essen, bei Bädeker 1839) sind bekannt und empfehlungswerth.

b) Schwerere.

Hentschel, H.: Hundert Rechenaufgaben, elementarisch gelöst. Zum Gebrauche in Volksschulen und zur Selbstunterweisung für angehende Lehrer bearb. Weißenfels, Meusel. 1837. (6 Gr.)

Der Verf. will durch diese Aufgaben aus der Regel-de-tri diese Regel von den Proportionen losmachen, d. h. zur Verdrängung der letzteren aus gewöhnlichen Schulen beitragen. Die Aufgaben sind für das Denk-, nicht für das Regelrechnen bestimmt. Seine Aufgaben können und sollen im Kopfe und auf der Tafel gerechnet werden, nur nicht nach Regeln und Formeln. Sämmtliche Aufgaben sind gut gewählt und bildend aufgelöst. S. des „Wegweisers" 2ten Bd. S. 182.

Haferkorn's Kopfrechnen. Leipzig, 1826. (Sehr brauchbar, sagt Harnisch im Handbuch für das Volksschulwesen ꝛc. S. 385.)

Unger's arithmetische Unterhaltungen. Erfurt 1832. (1 Thlr.)

Nehrlich's 150 Kopfrechnenaufgaben.

Armenschulen s. Schulen.

Asien, Asiatische Pädagogik. Die erste Geschichte führt uns nach Asien, in den aller Wahrscheinlichkeit nach ältesten Erdtheil, die Wiege unsers Geschlechtes. Dort am Fuße der großen asiatischen Gebirge, südlich und südöstlich ist es, wo nach allen Anzeigen die ersten Reiche, die ersten größern Völkergemeinschaften in stetiger Entwickelung sich bildeten. Dennoch aber hat in diesem Lande der aufgehenden Sonne, die geistige Sonne der alten Welt noch nicht die Mittagshöhe erreicht, um frei und ungehindert mit ihren Strahlen durchzudringen und den Boden des Geistes zu beleuchten und zu befruchten, sondern von Morgennebeln vielfach umdüstert, erblicken wir hier nur einige Lichtblitze, die da und dort das Dunkel durchbrechen. Weil Asien von der Vorsehung dazu berufen war, die Wiege des Menschengeschlechts, das Entwickelungsland für die Kindheit der Völker zu werden, und weil demnach, entsprechend der Natur des Bodens und seiner Bewohner, alle Verhältnisse sich auf einer niedrigen Stufe der Entwickelung befinden, weil ferner Kastenwesen, das sich zwar überall der ersten Entwickelung günstig zeigt, aber die wahre geistige Freiheit und Mündigkeit der Völker immer zurückhält, Despotismus und ein sonst noch vielfach gefesseltes Dasein einer freien Entfaltung des Geistes hindernd im Wege stehen, so konnten auch die höheren Interessen des Lebens, wie die Erziehung, nicht mit der Klarheit und Tiefe

aufgefaßt und begründet werden, wie im Abendlande, wo sich die Menschheit zu einer höheren geistigen Reife erhoben hat.

Weil ferner in Asien weniger das Innere des Landes in der Geschichte des menschlichen Geistes eine wesentliche Stufe einnimmt, sondern mehr die Glieder und Küstenumsäumungen im Osten, Süden und Westen, während der Norden, nach seiner klimatischen Beschaffenheit im Alterthume, ja selbst im Mittelalter fast ganz zurücktritt, so sind es auch vorzugsweise die Glieder und Küstenländer, die hier in Betracht kommen können, denn wie Meere und Ströme die Muttermilch der Kultur überhaupt sind, und diese gleichsam erst, wenn sie von der flüssigen zur festeren Kost herangereift ist, auch mehr auf dem festeren Continente sich anbaut, so ist dies im Alterthume besonders an den Südmeeren und Südströmen der Fall, daher wir die alte Bildung vorzugsweise eine uferbewohnende nennen könnten, gegen die neuere, mehr continentale.

Es waltet jedoch unter diesen Außenländern, im Gegensatze gegen das innere Hochland Asiens, ein großer Unterschied. Wir heben hier zuerst, als ein Land von charakteristischer Eigenthümlichkeit, das nach Osten schauende und dem Verkehre mit dem westlichen Asien und Europa abgewandte China vor, welches, abgesondert durch Berg und See, der Träger einer eigenthümlichen und getrennten Kultur ist, die dem Alterthume verschlossen war und sich erst der neuern Zeit geöffnet hat. Besonders aber wichtig sind uns die sechs Südglieder oder vereinten Länder Asiens und Europa's, Hinterindien, Vorderindien, Arabien, Griechenland, Italien und Spanien, als die allgemeinen Kultur- und Bildungssitze der alten Welt, in welchen das geistige Leben vorzugsweise gedieh, während im nördlichen Continente sich mehr das materielle Leben in seiner sinnlichen Richtung entfaltete, und welche gleichsam die Knospen und Blüthen am großen Völkerbaume des Nordens sind. Aber wenn diese auch für den äußeren Weltverkehr an Wichtigkeit und Bedeutung nicht allzusehr verschieden sind, so bergen sie doch in sich nicht alle dieselben Früchte für das innere Leben und die tiefe Erkenntniß. Zwar sind sie alle die Hauptsprossen auf der Kulturleiter der Weltgeschichte, worin uns die Vorsehung den Gang der Bildung und Humanität geographisch vorgezeichnet hat, da sie neben dem Aufsteigen von Osten nach Westen zugleich, wenn auch nur sehr allmählig, und nur von Arabien nach Griechenland, oder von Asien nach Europa in einem größeren Sprunge, ganz gemäß der starken Differenz zwischen asiatischer und europäischer Bildung immer mehr die Richtung von Süden nach Norden erhalten, und so den Uebergang von der alten Bildung, als einer mehr südöstlichen, zur neuern als einer mehr nordwestlichen, vermitteln; indessen, die Verschiedenheit der geographischen Lage und der Bodenbeschaffenheit hat einen sehr verschiedenen Einfluß auf den Anbau des geistigen und sittlichen Lebens gehabt.

Zum Theil aus geographischen Gründen, in Beziehung auf welche Ritter's klassisches Werk über Asien (Th. 1. S. 60 der Einleitung, in der zweiten Ausgabe, über Hinterindien) zu vernehmen ist, können Hinterindien und Arabien für die Zeit des Alterthums nicht in Betracht kommen, wenn es gilt, die höheren Verhältnisse zu erfassen und zu ergründen. Von den drei Südgliedern Asiens bleibt uns demnach nur Indien übrig, welches von der Vorsehung so glücklich bedacht ist, und durch seine doppelartigen Naturformen eine so günstige Weltstellung empfangen hat, daß es nicht allein der End- und Zielpunkt alles Weltverkehrs und irdischen Treibens, sondern auch der Anfangs- und Ausgangspunkt aller geistigen Kultur werden konnte.

Während wir so im östlichen Asien das Flußgebiet des Jantsekiany und Hoangho als den Hauptsitz einer eigenthümlichen Bildung betrachten, während wir ferner in Südasien das Land des Indus und Ganges, — denn die großen Doppelströme sind ein charakteristischer Typus Asiens, — als die Heimath einer besonderen Kultur erkennen, erscheint uns im westlichen Theile dieses Erdtheils das Stromland des Euphrat und Tigris in seiner Ausdehnung nach Abend bis zum mittelländischen Meere, oder Syrien im weitesten Sinne des Wortes, als Sitz einer von der angegebenen verschiedenartigen Völker- und Menschenentwickelung, und besonders ist es das jüdische Volk, dem Gott im religiösen wie im politischen, im öffentlichen wie im Privatleben seinen welthistorischen Beruf in eigenthümlicher Weise hier angewiesen hat. Kleinasien hängt mit diesem letztern Ländergebiete vielfach zusammen, wird aber als Uebergangsland zu Europa, eben so wie Arabien zu Afrika, und weil es in seinem Schooße mehr griechische als eigenthümliche Lebenselemente entwickelt hat, besser im Zusammenhange mit Griechenland und gleichsam als die Vorschule desselben betrachtet werden können.

So hätten wir denn auf jeder der drei zugänglichen Seiten Asiens, an drei verschiedenen Stromgebieten, ein eigenthümliches Kulturland, von welchen jedes, ganz gemäß der großen Verschiedenartigkeit ihrer Bildung, die ja in der Sprache am Meisten zu Tage liegt, einen der drei Hauptstämme der asiatischen Sprachen repräsentirt, die man bis jetzt, wenn auch nicht ohne Widerspruch von Seiten einzelner gewichtvollen Stimmen, angenommen und als einen chinesischen, indogermanischen und semitischen bezeichnet hat. Diese drei, nach Lage, Entwickelung und Sprache verschiedenen Länder bilden auch die drei Hauptgebiete der asiatischen oder orientalischen Erziehungsgeschichte, im Gegensatze gegen die antiquarisch-klassische.

Der gegenseitige Unterschied jener drei möchte für die theoretische Pädagogik etwa folgender sein: In China finden wir die Vorschriften für Erziehung und Unterricht noch auf der niedrigsten Stufe unmittelbarer Verstandesanschauung, denn mit Ausnahme einiger tiefgehenden Silberblicke von Confucius, Mencius und Tschuhi beziehen sie sich vorzugsweise auf Regelung des äußeren Anstandes in Wort und That, auf Beobachtung der gewöhnlichen Ceremonieen, besonders im Umgange mit älteren Personen, und auf Erwerbung von Kenntnissen als Mittel für äußere Ehre und äußeres Fortkommen, nicht auf Förderung des Innern und geistige Belebung. Fertigkeit und Genauigkeit im Lesen, besonders in der Betonung, gilt, nach Abel Remusats Behauptung, in China schon für das Zeichen eines höchst gelehrten Mannes und

als die Basis eines gerechten Lebenswandels, die Kunst des Schönschreibens oder vielmehr des Malens, — indem man sich nicht der Feder, sondern eines Pinsels bedient — mit als höchste Vollendung der Gelehrsamkeit, zu deren Aneignung Stetigkeit im Fortschreiten namentlich dringend empfohlen wird.

Statt der einzelnen trocknen, rein praktischen Verstandeslehren China's tritt uns dagegen in Indien eine Welt der Phantasie auf dem Gebiete der Pädagogik entgegen, indem die Dichtkunst, und namentlich die Fabel, das hauptsächlichste Mittel der Belehrung ist; wie wir dies an der wichtigsten pädagogischen Schrift der Inder, der Hitôpadesa, sehen. Besonders den Söhnen der Fürsten wurden die Regeln ihres Lebens und Handelns in diesem anmuthigen Gewande vorgetragen, während alle Andern, die einem weltlichen Berufe obliegen, zurücktreten, ganz gemäß dem Geiste und der Verfassung des Orients, wo ja Allen, als Sklaven, nur der Wille des Fürsten die eine, feste und bestimmte Norm des Handelns ist, wo es keine individuelle Freiheit innerhalb der öffentlichen gibt, und wo es also um so nöthiger erscheint, daß der, um welchen sich alle Andern, wie Planeten um die Sonne, drehen, vor allen Andern auch geistig und sittlich gebildet und geläutert werde, und zwar in einer, nicht Jedem verständlichen und gewöhnlichen Weise, durch Hinstellung der Wahrheit in ihrer prosaischen Nacktheit, sondern wie es der Majestät der Fürsten und dem poetischen Geiste des Orients angemessen ist, umschleiert und umduftet vom Blüthenhauche der Poesie.

Daher ist uns Indien namentlich wichtig als Vaterland der, später auch im Abendlande weit verbreiteten, Fürstenspiegel. Der Reichthum, wie die unverwüstliche Lebensfülle des Landes wie seiner Bewohner, in welchen die größten Gegensätze sich bewähren, führen uns schon darauf hin, daß auch die andern Seiten des pädagogischen Bewußtseins hier zur Erscheinung gekommen sind, zum Theil zur schroffesten Karrikatur verzerrt und als das reine Gegenbild der poetisch-jugendlichen Unbefangenheit, in finstern Trübsinn und düstre Abstraction versunken, so daß wir sagen konnten, an dem Busen der mütterlichen Erde Indiens pflegten zwar reichbegabte, oft aber auch taubstumme Kinder zu ruhen. Der Bramanismus und der Buddhismus, als die beiden in Indien herrschenden Religionen, sind einer solchen ascetischen Richtung nicht abgeneigt. Jener führt zu den abenteuerlichsten und grausenhaftesten Bußübungen und dieser nährt in seinem Schooße selbst Vereine, die nach mönchischen Gesetzen und in klösterlicher Abgeschiedenheit leben, und sich dadurch besondere Verdienste und namentlich Ansprüche auf Seligkeit zu bereiten glauben.

Während uns bis jetzt in der theoretischen Pädagogik eine praktische Richtung des Verstandes und eine poetische der Phantasie, oder doch wenigstens eine phantastische, begegnete, geht uns bei den Juden eine neue Welt auf, nämlich die religiöse Welt des Gemüths. Bisher wurde uns die Weisheit anschaulich gemacht, mit der wir äußere Schätze und äußere Ehre sammeln und die uns angenehme, genußreiche Stunden, und im gänzlichen Absterben für das Diesseits die reichsten Belohnungen jenseits gewährt; jetzt aber sucht man dem tieferen Bedürfnisse des menschlichen Herzens, in das man nun hinabsteigt, zu genügen, und aus einem innig religiösen und frommen Gemüthe tönt uns das als Grundton entgegen: daß alle irdische Weisheit nichtig, daß nur die Gottesfurcht der Weisheit Anfang und der stille Hintergrund sei, auf den Alles, was die Welt an Freud' und Leid biete, zurückgeführt werden sollte, und daß vor dem Glanze des ewigen Gottes alle irdischen Frühlinge erblassen müßten. Außer einzelnen Lehrpsalmen sind uns für die didaktische Pädagogik der Hebräer besonders wichtig Salomo, namentlich in den Sprüchen, und aus der späteren Zeit die in mehrfacher Hinsicht, wie in Betreff der Nachkommenschaft und der Forderungen an die Lehrer charakteristischen Lehren Sirachs. Bei aller väterlichen Milde und liebevollen Schonung, die uns schon in den wiederholten Anreden: mein Kind, oder mein Sohn! aus diesen Sprüchen und Gnomen entgegentreten, wird doch auch Strenge der Zucht, ja selbst der öftere Gebrauch der Ruthe dringend angerathen.

Schon in den beiden Hauptgebieten, in welchen Indien und Palästina die Lehren der Weisheit und der Tugend an's Herz legen, läßt sich der Gegensatz beider und der Fortschritt von einem zum andern erkennen. Dort war es die mehr irdische Lebensklugheit lehrende Fabel, hier mehr die Parabel, welche vorwaltend religiös-sittlich, uns dem höchsten Ziele unsers Daseins entgegenzuführen sucht. Beide gehören dem Gebiete der Poesie an.

Wir fanden somit in Asien die abgesonderte Ausbildung der verschiedenen Hauptthätigkeiten des Menschen, ganz gemäß der getrennten Natur des Erdtheils selbst, wo die einzelnen Gebiete in schroffer Sonderung aus einander liegen. S. Dr. Cramer's Geschichte der Erz. u. des Unterr. 2ten Bandes Einleitung. Elberfeld, 1838.

Associationsgesetze haben ihren Namen von dem lateinischen Worte associare, d. h. vergesellschaften, verknüpfen, und man versteht darunter die Gesetze, nach welchen die Vorstellungen in unserer Seele sich verbinden, so daß sie in dieser Verbindung meist wieder zum Bewußtsein kommen. Man nennt diese Erscheinung auch die Ideenassociation, indem Idee hier nichts anderes als Vorstellung überhaupt bedeutet. Bekanntlich erregen sich nämlich unsere Vorstellungen gegenseitig, so daß, wenn die eine in's Bewußtsein tritt, sogleich diejenigen sich damit verbinden, die früher mit ihr zusammen bewußt waren, ohne daß man diese erneuerte Verbindung beabsichtigt hatte. Ein merkwürdiger Vorgang in der menschlichen Seele! Vermöge desselben treten oft Vorstellungen in's Bewußtsein, nicht nur ohne, sondern selbst wider unsern Willen; sie strömen wie von selbst herbei, unterbrechen den Gedankenlauf, um den es uns zu thun war, stören also das Denkgeschäft, unterstützen es aber wieder von der andern Seite, indem dadurch eine Menge von Vorstellungen zu beliebiger Auswahl sich darbieten. Ja, nicht selten ist der Andrang fremder Vorstellungen so groß, daß die Hauptvorstellungen völlig in's Unbewußtsein verdrängt werden und auch die Gefühle und Strebungen mischen sich gewöhnlich darunter. Die Associationsgesetze gelten mithin, wenn es deren gibt, nicht bloß für die Vorstellungen, sondern auch für die Begehrungen und Gefühle, wenigstens zeigt die Erfahrung keinen Grund zur Annahme des Gegentheils

Wie heißen nun diese Gesetze, so weit man sie gegenwärtig erkannt zu haben glaubt? Gewöhnlich erwähnt man zuerst das Gesetz der Aehnlichkeit, nach welchem sich diejenigen Vorstellungen, überhaupt diejenigen Seelengebilde gegenseitig erwecken sollen, welche einander ähnlich sind, oder sich doch auf etwas Aehnliches beziehen. Demnach müßte also die Vorstellung Mensch in der Regel die Vorstellung Affe erwecken, denn beide sind einander ähnlich; eben so müßte die Vorstellung Hund die Vorstellung Wolf, die Vorstellung Kugel die Vorstellung Apfel erneuern ꝛc., und man würde solchergestalt aus den ähnlichen Vorstellungen nie herauskommen. Ein zweites Associationsgesetz soll sein der Contrast, nach welchem sich solche Vorstellungen zum Bewußtsein steigern, die eine Art von Gegensatz bilden, z. B. Weiß und Schwarz, Himmel und Hölle, Engel und Teufel, Tugend und Laster ꝛc. Wer wird aber nicht durch die Vorstellung Himmel eben so oft an die Seligkeit erinnert, durch die Vorstellung Engel an die Menschen, durch die Tugend an den Lohn, den sie nach sich hat? Und wem fällt bei dem Weißen regelmäßig das Schwarze ein? Nicht ganz, aber beinahe eben so unsicher steht es mit dem Gesetze des Causalzusammenhanges, des Beieinanderseins im Raume, der Gleichzeitigkeit, der Aufeinanderfolge ꝛc. Sie alle zeigen sich wirksam, das ist wahr, aber so wenig zuverlässig und oft so inconsequent, daß man ihnen wahrlich zu viel Ehre anthut, wenn man sie „Gesetze" nennt, denn unter Gesetz versteht man doch etwas Beharrliches, etwas sich gleich Bleibendes. Wir müssen uns daher nach einer bessern Erklärung der Vorstellungsverbindung und der ihr gehorchenden Bewußtwerdung umsehen, und diese finden wir ganz sicher in dem Ausgleichungsgesetz = Ausgleichungsproceß (s. d. Art.). Da dieses Gesetz vom ersten Lebensaugenblick an in der Seele waltet, so werden auch die Verbindungen der einzelnen Vorstellungen von Geburt an gestiftet, und je öfter das Zusammenbewußtwerden zweier oder mehrer Vorstellungen, Gefühle, Begehrungen ꝛc. durch den Ausgleichungsproceß erfolgt, desto stärker und unauflöslicher wird die Verbindung derselben. Man denke an folgende bekannte Erscheinung. Ich stelle mir den Sommer vor, mit ihm zugleich die Wärme der Luft, das Blühen und Grünen der Felder, das Leben und Treiben der muntern Geschöpfe ꝛc., nie aber zugleich den Schnee. Warum? Weil der Schnee niemals mit jenen Vorstellungen zusammen zum Bewußtsein kam. Kann ich auch die Gegenstände des Sommers alle einzeln vorstellen, warum werden sie doch immer zusammen bewußt? Weil ihr früheres Zugleichbewußtwerden Etwas zwischen ihnen zurückließ, was gleichsam als Kitt, als Bindemittel sie zusammenhält, und dies sind die zurückgebliebenen Spuren von den beweglichen Elementen, die im Ausgleichungsproceß als Weckungselemente wirksam waren. So hatte ich einst die Vorstellung Paris gesondert in meiner Seele, die Vorstellung Frankreich ebenfalls. Seitdem ich sie aber einmal zusammen bewußt hatte, kehren sie immer wieder verbunden in's Bewußtsein zurück, ohne ihre Einzelheit zu verlieren. Es muß also seit ihrem ersten Zugleicherregtsein sich Etwas zwischen ihnen erhalten haben, was nicht Parisvorstellung, nicht Frankreichvorstellung, sondern ein anderes Element ist; sonst sehe ich nicht ein, was sie bestimmen könnte, sich bleibend an einander zu halten, da die Vorstellung Paris aus ganz andern Elementen = ganz andern Vermögen und Eindrücken — gebildet ist, als die Vorstellung Frankreich. Je öfter nun diese Zusammenerregtheit Statt fand, desto inniger ward die Vorstellungsverbindung, desto leichter und sicherer sprang immer die andere Vorstellung mit in's Bewußtsein, wenn nur die eine zunächst bewußt ward. Natürlich! Von jeder neuen Zusammenerregung blieb auch eine neue Verbindungsspur, eine neue Weckungsangelegtheit zurück, die sich mit der frühern vereinte, und so mußte das Verbindungselement, gleichsam der Kitt, immer vielfacher, immer stärker, immer unablösbarer werden. Nur denke man sich diesen Vorgang nicht materiell, wie es den Worten nach klingen könnte, denn Alles im Geiste ist immateriell, folglich auch die Spuren, die von der Thätigkeit des Ausgleichungsprocesses zwischen den zusammenerregten Seelengebilden zurückbleiben, und mit Recht Weckungsangelegtheiten heißen (s. Angelegtheit). Was in dieser Auseinandersetzung noch etwa dunkel und unvollständig erscheinen dürfte, wolle man aus den Artikeln Ausgleichungsproceß, Bewußtsein und bewegliche Elemente erklären und ergänzen.

Somit ergibt sich ein ganz einfaches Gesetz für die Richtung, in welcher die Erregung von jedem Punkte aus erfolgen muß, so bald das Unbewußte sich zum Bewußtsein erhebt. Dieses Gesetz heißt so: Von jedem bewußten (zum Bewußtsein angeregten) Seelengebilde aus werden durch den Ausgleichungsproceß die beweglichen Elemente stets auf Dasjenige fortgepflanzt, was am stärksten mit demselben verbunden oder Eins ist. Man erinnere mich z. B., wenn man mich unzufrieden machen will, nur an einen wichtigen Plan, dessen Ausführung ich mir vor etlichen Jahren durch Unklugheit selbst verdarb, und man kann darauf schwören, daß das Gefühl des Aergers sich augenblicklich damit vergesellschaften wird. Welche Richtung jede mögliche Erregung im Innern nehmen werde, würde man folglich mit Bestimmtheit voraussagen können, wenn uns die innern Angelegtheiten einer Seele mit allen ihren Verknüpfungen klar vorlägen. Eine solche Anschauung des innern Seelenseins ist nun freilich nicht möglich; so weit uns aber die Kenntniß des frühern Lebens bei uns und Andern zur Kenntniß des Innern in den Stand setzt, so weit können wir auch in Bezug auf uns und Andere im Voraus die Weckungen angeben, die von einer einzelnen Erweckung aus sicher erfolgen werden. Weiß ich z. B., dieser Knabe ist in Hamburg geboren und erzogen, so kann ich darauf wetten, daß ihm die Elbe, die Nordsee, die Segelschiffe ꝛc. einfallen werden, wenn ich die Vorstellung Handelsverkehr in ihm erwecke, wogegen ein in Leipzig geborner und erzogener Knabe bei diesem Begriffe zunächst an Frachtfuhrleute, an Chausseen, Eisenbahn ꝛc. denken wird. Ein Jüngling, der zu Hause unterrichtet worden ist, wird sich seines Hauslehrers erinnern, wenn von der Schulzeit die Rede ist, während ein anderer dabei an den Dorfschullehrer denkt. So will ich voraussagen, welche einzelne Speisen Jemandem einfallen werden, wenn die Vorstellung Nahrungsmittel in ihm erweckt wird, man sage mir nur, ob er ein Armer,

oder Reicher, ein Norddeutscher oder ein Südfranzose, ein Schweizer oder ein Spanier, ein Jude oder ein Lappländer ꝛc. ist. Eben so getraue ich mir das Rechte zu treffen, wenn ich angeben soll, was ein dreijähriges Kind bei dem Worte Spielen zum Bewußtsein reproduciren werde, man bestimme mir nur, ob es ein Knabe oder ein Mädchen, ein Dorf- oder Stadtkind, ein armes oder ein reiches sei, ꝛc. Der Geizige kann mit der Vorstellung des Geldes unmöglich die Vorstellung oder wohl gar die Bestrebung und das Gefühl der Mildthätigkeit associirt haben; ich muß ganz andere Vorstellungen in ihm erwecken, wenn ihm die Mildthätigkeit, die auch er kennen wird, einfallen soll; denn mit dem Gelde hat das Associationsgesetz in ihm ganz andere Seelengebilde am stärksten vereinigt.

Durch dieses eigentliche Associationsgesetz treten nun die früher angenommenen hinsichtlich ihres Werthes, ihrer Zuverlässigkeit, in das rechte Licht. Die Gleichzeitigkeit nämlich muß stärker binden und weckungsmächtiger sein, als die Aufeinanderfolge; denn das zugleich in der Seele Angeregte steht einander näher, durchdringt einander mehr, als das bloß auf einander Folgende, weil dieses nur mit einzelnen Punkten, das eine Glied mit dem End- das andere mit dem Anfangspunkte sich verschmilzt. Die Verbindung unter den Eigenschaften eines Dinges entsteht für unser Vorstellen dadurch, daß wir die Eigenschaften entweder zugleich (gleichzeitig), oder nach einander wahrnehmen; in jenem Falle wird also die Verknüpfung natürlich wieder fester, als in diesem ausfallen. Die Verbindung unter den Vorstellungen von Ursache und Wirkung erfolgt, so weit sie die Außenwelt betreffen, lediglich durch eine vielfach beobachtete Aufeinanderfolge, und das räumlich Verbundene können wir ebenfalls nur dadurch in unsern Vorstellungskreis aufnehmen, daß wir es theils zugleich, theils nacheinander auffassen. Die Aehnlichkeit läßt sich in Gleichheit und Verschiedenheit zerlegen, da man bekanntlich nur diejenigen Dinge ähnliche nennt, die einander in einigen Punkten gleich, in andern verschieden sind. Das Gleiche wird nun hier wieder entweder zugleich mit dem Verschiedenen wahrgenommen, oder das Eine nach dem Andern, und so verknüpft sich denn Beides auch entweder im Verhältniß der Gleichzeitigkeit oder der Aufeinanderfolge. Der Contrast endlich ist offenbar nur weckungsmächtig durch die Aehnlichkeit, die ihm zu Grunde liegt, und so zeigt sich, daß sich die sämmtlichen zeither angenommenen Associationsgesetze auf das vorhin angegebene Hauptgesetz zurückführen lassen.

Was aber dieses durch Beneken entdeckte wahre Associationsgesetz vor den genannten ältern voraus hat, ist die wichtige Bestimmung: daß lediglich die Stärke und Innigkeit der Verbindung bei der Weckung den Ausschlag gibt, und diese innige Stärke kann in jedem der genannten Fälle zu Stande kommen; es hängt Alles davon ab, wie oft die Vorstellungen und andere Gebilde zusammen erneuert wurden und wie kräftig dies geschah. Es ist also die Zugleicherregtheit allein, welche verbindet, und nur die häufigere Wiederholung derselben, so wie die größere Kräftigkeit (Gewalt) dabei vermehrt die Stärke der Verknüpfung, folglich auch die Sicherheit der Erweckung. Wo diese Zugleicherregtheit eine volle, nämlich Gleichzeitigkeit ist, da muß die Verbindung freilich inniger werden, als wo sie blos eine beschränkte, nämlich Aufeinanderfolge ist, so lange alles Uebrige sich gleich bleibt. Nur vergesse man nicht, daß die Seelengebilde, auch wo sie noch nicht durch das Associationsgesetz verknüpft worden, schon ursprünglich verknüpft sind, denn sie nehmen in der unräumlichen Seele ja keinen Raum ein, folglich sind sie einander unmittelbar nahe, folglich stehn sie in unmittelbarer Berührung oder Verknüpfung. Von jeder Vorstellung aus kann also, wie ja auch die Erfahrung bestätigt, jede andere zum Bewußtsein erweckt werden, und man sollte eigentlich erwarten, daß solchergestalt immer der Inhalt der ganzen Seele auf einmal bewußt werden müßte. Daß dies nicht geschieht, beweist eben das Vorhandensein eines die nähere Verknüpfung erst ordnenden Gesetzes, beweist den eingeschränkten Umfang der erregenden Elemente, beweist aber auch, daß die Seele, trotz aller Einheit ihrer Vermögenssysteme (s. Angeboren), doch eine Mehrheit solcher Systeme in sich schließt, folglich kein einfaches, d. h. einkräftiges Wesen ist. Denn obschon Gesichtsvorstellungen durch Gehörvorstellungen und umgekehrt geweckt werden können, so werden doch die Gesichtsvorstellungen unter sich, die Gehörvorstellungen unter sich noch leichter geweckt, müssen also noch inniger verbunden oder Eins sein, als die Vorstellungen verschiedener Systeme. Dasselbe gilt in Bezug auf alle übrigen Systeme der Seelenvermögen. Man nehme mit dem Associationsgesetz die besondern verknüpfenden Elemente hinweg, und die Verknüpfung der Seelengebilde, welche verschiedenen Vermögenssystemen angehören, muß sogleich in Verwirrung gerathen. Was könnte z. B. die Gesichtsvorstellungen: Holz, lang, ausgehöhlt ꝛc., die an sich mit der Gehörvorstellung: Flötenton — gar keine Elemente gemein haben, bestimmen, mit einander zugleich in's Bewußtsein zu treten, wenn sie nicht bei ihrer Zugleicherregtheit durch irgend Etwas an einander geknüpft worden wäre? Was könnte die einzelnen Seelengebilde abhalten, bei der allgemeinen Ausgleichung unerwartet und planlos in's Bewußtsein (Angeregtheit) zu treten, wenn nicht ihr unmittelbares Nebeneinandersein durch Mittelglieder eine planmäßige Abgeschlossenheit empfangen hätte?

Man sieht, das Associationsgesetz muß da sein; man überzeugt sich aber auch, daß die Verknüpfungsverhältnisse in der Seele nicht einerlei Art sein können. Denn offenbar ist schon die unmittelbare gegenseitige Nähe der Seelengebilde, die aus dem Einssein der Vermögenssysteme folgt, ein Verknüpfungsverhältniß für die einzelnen Gebilde, aber ein ganz anderes, als dasjenige, welches dadurch entsteht, daß jedes Seelengebilde einem bestimmten einzelnen Systeme (dem Gesichtssysteme, Gehörsysteme, Geruchsysteme ꝛc.) zunächst angehört, und noch ein anderes Verknüpfungsverhältniß ist es offenbar, wenn die Seelengebilde durch das Associationsgesetz, durch die zwischen ihnen von den Ausgleichungselementen zurückbleibenden Spuren, Eins werden. Das letztere Verhältniß zerfällt wieder in so viele besondere, als ein Seelengebild besondere Verknüpfungen mit andern Gebilden eingeht. Ist z. B. der Begriff hoch in bleibende Verbindung getreten mit den Vorstellungen: Berg, Thurm, Haus, Himmel, so steht er auch in vier besondern Verknüpfungsverhältnissen, und so kann jede Vorstellung, jede Begehrung,

jedes Gefühl, jeder Begriff, jedes Urtheil ꝛc. mit hundert andern Seelengebilden in festere und lockere Verknüpfung getreten, und die wechselseitige Erweckung zwischen ihnen eine sichere oder weniger sichere sein. Man achte bei der Bewußtwerdung sorgfältig auf sein Inneres, und man wird die bisherigen Räthsel der scheinbar geordneten und ungeordneten Reproduction hinlänglich gelöst finden.

Fragt man aber, wie diese durcheinanderlaufenden Verknüpfungen, dieses sich gegenseitige Durchdringen der Systeme mit ihren bald erregten, bald nicht erregten Gebilden auch nur denkbar sei, wenn nicht Alles in Störung und Verwirrung gerathen solle, so erwäge man, daß in der unendlich feinen Geisteswelt doch wohl möglich sein müsse, was schon in der groben Außenwelt sich in ganz ähnlicher Maße vorfindet. — Ich stehe so eben vor einem Teiche, dessen Gewässer ganz ruhig und still vor mir liegen. Ich werfe einen Stein in das Wasser, im Augenblick darauf wieder einen und noch einen, und zwar jeden um 2 Ellen weiter, als den vorigen. Was geschieht? Sogleich bilden sich auf jedem Punkte, wo die Steine hintrafen, Kreise, die sich immer mehr erweitern und bald in einander gerathen. Stört nun einer den andern? Durchaus nicht; jeder setzt seine Ausdehnung durch den andern hindurch fort, als ob er allein da wäre; ich werfe geschwind noch mehre Steine mitten in die Kreise hinein, wodurch neue Kreise entstehen, und mache dieselbe Erfahrung. Mit den Schallwellen in der Luft verhält es sich bekanntlich eben so. Ich höre so eben ein Concert und vernehme häufig 12 und noch mehr Töne auf einmal. Jeder Ton schlägt als eine besondere Luftschwingung, die man Schallwelle nennt, an mein Ohr; aber merkwürdig! keine dieser Wellen stört die andere, obschon sie sich alle auf einmal außer und im Ohre durchkreuzen, ja sogar die Stärke und Schwäche der Töne kommt mit gemischt, mithin auch stark und schwach erregte Schallwellen zugleich zum Gehör, und doch keine Spur von Verwirrung. Gleiches gilt von den Lichtstrahlen, welche die wunderbarste Durchdringung und Durchkreuzung zeigen. Durch die Oeffnung eines Nadelstichs in einem Papiere erblickt das Auge eine Gegend von vielen Meilen, von welcher mehr als 1000 verschiedene Lichtreize zurückgeworfen werden. Sie alle vereinigen sich in der kleinen Oeffnung, kommen in und durch einander in's Auge, denn sie kommen von entgegengesetzten Seiten, und auch hier bleibt Alles unverworren und deutlich geschieden. Man vergleiche In-einander und Eigenschaft, auch Causalgesetz und Durch-etwas.

Ausführliche Belehrungen über das Associationsgesetz findet man bei Beneke in dessen „Lehrbuch der Psychologie" S. 75 u. ff., sowie in Desselben „Psychologischen Skizzen" S. 235 u. ff. des II. Theiles, vorzüglich aber S. 343 — 353, 378 — 389 und 412 — 418 des I. Theiles, wo dieser Gegenstand auf die lichtvollste, gründlichste und umfassendste Weise behandelt ist. D — r.

Astronomie s. Himmelskunde.

Autoritätsbeweise s. Beweisen.

Auffassen und **Auffassungskraft** (sinnliche). In mehrern Artikeln, besonders in dem Artikel „Anlage" ist darauf hingewiesen, daß die einzige Thätigkeit, welche die Urvermögen gleich nach der Geburt äußern können, das Auffassen sei (wohl zu unterscheiden von fassen [siehe Fassen und Fassungskraft]), d. h. das Aufnehmen der Eindrücke = Reize der Außenwelt. In Hinsicht auf diese Thätigkeit heißen jene Vermögen eben Auffassungsvermögen, eine Auffassungskraft als besondre angeborne Kraft kann es eben so wenig geben, als eine besondre Kraft der Aufmerksamkeit u. dergl. (s. Allgemein und Angeboren). Die Auffassungsvermögen werden aber zu Aufmerkungsvermögen oder zur Aufmerksamkeit, wenn die Spuren oder Angelegtheiten (s. Angelegtheiten), welche von frühern Auffassungen in der Seele zurückgeblieben sind, zu der jetzigen gleichartigen Auffassung hinzufließen, und diese dadurch zu einer mehr oder weniger bewußten verstärken, wo dann eben die Aufmerksamkeit um so höher steigt, je mehre dergleichen Spuren die neu entstehende Empfindung oder Wahrnehmung in Empfang nehmen (vergl. Aufmerksamkeit). — Da die Auffassungen für die Außenwelt stets durch die Sinne hindurch geschehen, so nennt man sie sinnliche Auffassungen und spricht daher auch von einer sinnlichen Auffassungskraft, so wie von einer sinnlichen Aufmerksamkeit, im Gegensatze zur Selbstauffassung, Selbstbeobachtung (s. innere Wahrnehmung). Sinnlich heißt also hier nicht etwa so viel als materiell, wie man den Ausdruck gebraucht, wenn man z. B. die sinnlichen Freuden den geistigen entgegensetzt, sondern bloß so viel, als: der Außenwelt unmittelbar offen stehend, oder in andern Fällen: aus der Außenwelt stammend, denn die menschlichen Sinnesthätigkeiten sind gleich Anfangs geistige; nur das Organ, durch welches hindurch sie wirken, ist etwas Sinnliches oder Körperliches. Daß man noch häufig die Anfangs unbewußten Auffassungen als solche ansieht, an welchen der Geist wenigen oder gar keinen Antheil habe, also als rein sinnliche oder körperliche, hat augenscheinlich einen doppelten Grund. Erstlich kann sich die Seele, weil sie ihre nächste Ausbildung nur durch äußere Eindrücke empfängt, Anfangs nicht nach innen, sondern eben bloß nach außen hin kund geben, und wer sich die Seele, wie dies so Viele thun, nur im innern, nicht im ganzen Körper wohnhaft denkt, wird und muß freilich nur das körperliche Organ beschäftigt sehn, wenn das neugeborne Kind z. B. die Augen hin und her wendend gebraucht. Die sinnliche Auffassung könnte aber nur unter der Bedingung eine ungeistige, eine bloß körperliche sein, wenn die zweite Voraussetzung richtig wäre, worauf man sich hierbei stützt, nämlich die sogenannte Uebertragung. Man nimmt nämlich an, aus den Erfahrungen an Blinden und Tauben dürfe man schließen: die leiblichen Sinnesorgane seien zunächst thätig, und der von ihnen aufgenommene Eindruck pflanze sich nach dem Innern fort mittelst der Nerven, gelange also an die Seele durch Uebertragung, denn eben nur der verletzte Nerv sei es, welcher die Einwirkung auf die Seele, bei Blinden ꝛc. verhindere. In dem Artikel Reizaneignungsprozeß muß diese Erscheinung näher beleuchtet werden; hier genüge die Versicherung, daß diese Annahme falsch sei. Die Auffassung geschieht unmittelbar durch die Seelenvermögen selbst; sie liegen, obschon an die bekannten Organe gebunden, den ihnen entsprechenden Eindrücken frei zu Tage. Die Thätigkeit der Nerven verursacht und vermittelt nicht die Thätigkeit der Seelenvermögen, sondern sie bedinget (s. Bedingen) die-

selbe bloß, weil es einmal Gesetz ist, daß in dieser materiellen Welt jede Kraft nur in und mit der Materie wirksam sein kann. Wie das Feuer nur in Verbindung mit entzünd- und brennbaren Stoffen sich offenbart, ohne daß es durch diese Stoffe verursacht, wohl aber durch sie bedingt wird, so verhält es sich mit Allem, was wir als Kraft kennen. Fände jene Uebertragung statt, so würden wir sie doch irgend einmal bemerken; aber noch Keiner hat so Etwas wahrgenommen, sondern selbst im groben Arm, im fleischigen Fuß empfindet die Seele, so lange sie den Körper bewohnt, jeden Eindruck unmittelbar, ohne daß ein Fortwandern desselben von außen nach innen oder etwa bis ins Gehirn, oder sonst wohin sich entdecken ließe; wie viel weniger möchte ein solches Ueber- oder Forttragen der äußern Reize in den beiden geistigsten Sinnen, im Gesichts- und Gehörsinne, auch nur denkbar sein. Es ist daher auch, bei Lichte besehen, ganz falsch, von leiblichen Empfindungen, Gefühlen, Schmerzen ꝛc. zu reden, da der Leib, wie man an den Gestorbenen sieht, nichts empfindet, sondern nur den Ursprung haben diese Wahrnehmungen zuweilen im menschlichen Körper, wie andre Eindrücke von andern Körpern herrühren, die der Seele noch mehr fern stehen, als ihr Körper oder Leib. Ist es nun keine bäumliche, steinerne ꝛc. Empfindung, wenn ich einen Baum, Stein ꝛc. mit dem Gesichtssinn wahrnehme, so kann es auch keine leibliche Empfindung heißen, wenn mir der Vitalsinn (s. Angeboren) Wahrnehmungen meines Körpers zuführt, der der Seele doch eben so äußerlich bleibt, als die Körper, die wir Baum, Stein ꝛc. nennen. Sind wir nun auch auf dem Standpunkte unsrer gegenwärtigen physiologischen Kenntnisse, wie Viele meinen, nicht vermögend, die Verbindung und Wechselwirkung zwischen Seele und Leib völlig aufzuklären (s. Physiologie), so dürfen und müssen wir doch fest auf dem Satze beharren: die Seelenvermögen fassen die Eindrücke von den Außendingen unmittelbar auf, (s. Leib). Wir können bloß zugeben, daß die leiblichen Sinne zugleich thätig sind, wenn die Seele zur Thätigkeit erregt wird, mag nun die Erregung von außen oder von innen, d. i. aus der Seele selbst kommen. Denn, wohl zu merken! auch die von innen ausgehende Seelenthätigkeit ist immer zugleich auch eine leibliche, das äußere Ohr, das äußere Auge ꝛc., folglich, so lange es gesund ist, mit thätig, wenn man innerlich Töne und Farben ꝛc. vorstellt. Dies erkennt man daraus, daß man z. B. nicht im Stande ist, Töne aufzufassen, wenn schon innerlich Töne oder andre Seelengebilde in Thätigkeit gesetzt sind, daß ferner das äußere Ohr mit ermüdet, wenn das geistige z. B. beim Componiren angestrengt wurde, und daß eine Abspannung, ein Angegriffensein sogar des ganzen Körpers eintritt, wenn der Geist durch langes Nachdenken sich abspannt oder erschöpft. Dies wäre offenbar unmöglich, wenn nicht schon jede einzelne Geistesthätigkeit eine leibliche zur Begleiterin hätte; denn die Ermüdung des Ganzen muß doch wohl ausbleiben, wenn nichts Einzelnes ermüdet, und nur darum wohl bemerken wir die leibliche Mitwirkung meistentheils nicht, weil sie für jede einzelne Seelenthätigkeit nur sehr gering sein kann. Bricht dagegen bei umfänglicherer Geistesanstrengung der Schweiß aus, so zweifelt wohl Keiner, daß der Leib zugleich mitarbeite, (s. Reizaneignungsproceß).

Sinnliche Auffassungskraft ist daher nie auffassende Kraft der Sinnenorgane, sondern unmittelbar der Außenwelt zugekehrte psychische Kraftthätigkeit. In wiefern die Auffassungskraft mit der Aufmerkungskraft (Aufmerksamkeit) zusammenfalle, haben wir schon angedeutet, aber es ist leicht einzusehn, daß dieses Zusammenfallen doch insofern nicht ganz auf einander treffen könne, als die sinnliche Aufmerksamkeit später eintritt, als die Thätigkeit der sinnlichen Auffassungskraft. Daher können auch die Regeln für die Ausbildung beider Kräfte bei aller Aehnlichkeit doch nicht gleich sein und sie müssen beiderseits besonders erörtert werden.

Wie heißen nun die Regeln für die Entwickelung der sinnlichen Auffassungskraft? Diese Frage läßt sich nur unter der Bedingung verständlich beantworten, daß die Natur eines jeden Sinnes hinlänglich begriffen sei, weshalb die besondern Artikel über die einzelnen Sinne nachzusehn sind. Wir entgegnen mit Folgendem, indem wir uns ganz an Beneke's Erziehungs- und Unterrichtslehre, Bd. I. S. 59 u. ff. anschließen.

Die Sinne lassen sich als einzelne betrachten und als zu einem Ganzen verbundene, mithin als ein Ganzes. Im erstern Falle ergeben sich zwei Hauptregeln, im letztern auch. Von jenen beiden ist die eine negativ, die andere positiv und wir können sie so aussprechen: Bewahre die Urvermögen, die Anfangs sehr schwach sind, vor jeder Verletzung durch Uebereiz, und sorge dafür, daß die Auffassungen reichlich, mannigfaltig, kräftig, lebendig und frisch sind.

Was zunächst die erste Hauptregel betrifft, so fließt sie aus der häufigen Erfahrung, daß Ueberreiz das Urvermögen, auf welches er wirkt, nicht nur schwächt, sondern wohl gar zerstört. Ja dieser verderbliche Einfluß erstreckt sich sogar auf die neuen Urvermögen, die durch den innersten Lebensproceß der Seele zur Ergänzung der verbrauchten bisherigen erzeugt werden. Nun wissen wir allerdings von diesem Processe zur Zeit noch wenig (s. Erzeugung der Urvermögen), aber so viel lehrt doch die Erfahrung unbestritten, daß auch die neuen Urvermögen schwächlicher entstehen, wo starke Ueberreizungen statt gefunden haben, so daß dauernde Schwäche die Folge davon sein kann. Man bewahre daher den Gesichtssinn vor zu starkem Lichte, sei es Sonnen- oder Kerzenlicht, treffe es das Auge geradezu, oder werde es von zu glänzenden Meubeln oder Verzierungen ꝛc. zurückgeworfen. Man lasse deßhalb das Kind etwas auf der Seite liegen; aber abwechselnd auf dieser und jener Seite, und so, daß beide Augen möglichst gleich viel Licht erhalten, damit keine Neigung zum Schielen entstehe. Eben so bewahre man den Gehörsinn vor zu starkem Schalle; z. B. vom Rasseln der Wagen, vom Hämmern, vom Bellen der Hunde, vom Schießen, vom schnatternden Vogelgesang, von zu rauschender Musik ꝛc., den Geruchsinn vor zu stark riechenden Blumen, vor scharfen übeln Ausdünstungen aller Art. Besonders nachtheilig können plötzliche Abwechselungen, plötzliche Uebergänge aus einem Zustande in den andern wirken, wie wenn man z. B. das Kind plötzlich aus dem Schlafe weckt durch Aufreißen, oder durch Freuden- und Angstgeschrei, oder durch Hintragen an ein hell von der Sonne beschienenes Fenster oder durch Fallenlassen u. dergl. Für den Erwachsenen ist ein solcher Wechsel darum weniger gefährlich, weil die stark eintretenden neuen sinnlichen Reize eine

große Menge schon früher angesammelter Spuren vorfinden, über die sie sich ausbreiten und so für das sinnliche Urvermögen ihre überwältigende Kraft verlieren können. Dagegen faßt das neugeborne Kind die Eindrücke noch mit einfacher Kraft, nämlich mit dem bloßen Urvermögen oder doch nur mit wenigen Spuren (Empfängnißthätigkeiten) auf, und so muß der plötzliche starke Eindruck natürlich als Uebereiz wirken. Für die niedern Systeme sind heftiges Schütteln, Wiegen, Kitzeln, Drücken ꝛc. in gleichem Maaße verderblich. Ueberhaupt gelten für diese Systeme, was die Einwirkungen auf sie betrifft, ganz dieselben Regeln, wie für die höhern. Man behüte das Kind, wie vor zu kalter, so auch vor heißer und unreiner Luft, namentlich vor erhitzenden Federbetten; lasse die Bekleidung desselben frei anliegen; bade es Anfangs im lauwarmen Wasser, welches man allmälig mehr und mehr mit kälterm vertauscht, wie es die eigenthümliche Natur des Kindes verträgt, damit es sich an Verschiedenes gewöhne. Auf diese Weise wird das Kind in allen Systemen seines Seins eine kräftige Entwickelung gewinnen, ohne daß etwas Anderes zu geschehen brauchte, also lediglich dadurch, daß die Erregungen dem Grade der Kräftigkeit genau angemessen sind, welchen die einzelnen Systeme der Urvermögen besitzen. Nicht nur die zunächst gebildeten Empfindungen und die davon zurückbleibenden Spuren, sondern auch die neu angebildeten Urvermögen entstehen dann kräftig und beharren als kräftige.

In Hinsicht der zweiten Hauptregel: sorge dafür, daß die Auffassungen reichlich, mannigfaltig, kräftig, lebendig und frisch sind, ist zu bemerken, daß ihre Anwendung besonders für die höhern Sinne eine Wichtigkeit hat, die noch bei Weitem nicht genug erkannt ist. Alle geistigen Vermögen des Menschen, Gedächtniß, Einbildungskraft, Verstand, Urtheilskraft, Vernunft ꝛc. stammen aus den sinnlichen Entwickelungen, aus den Spuren, welche davon zurück geblieben sind, und je vollkommner daher diese Spuren, desto vollkommner auch jene abgeleiteten Vermögen. (S. Allgemein und Angeboren). Allerdings muß man hinzu setzen: je vollkommner auch die Urvermögen, desto ꝛc.; denn Alles, was in der Seele entsteht, entsteht aus zwei Factoren, aus Urvermögen und Reizen (Eindrücken), und die Urvermögen sind das Hauptsächlichste, der innere Factor, der sich gleich bleibt, und den der Erzieher nehmen muß, wie er gegeben ist; das angeborne Maaß der Kräftigkeit, Lebendigkeit und Reizempfänglichkeit der Urvermögen läßt sich nicht mit einem andern vertauschen. Aber dieser innere Factor geht doch nur so, wie er ausgebildet worden ist, in das später Entstehende ein (s. Angelegtheit); und die zurückbleibenden Spuren wirken auch für die neuen sinnlichen Auffassungen fortwährend als Kräfte mit. Im Allgemeinen wird also jetzt der Grund gelegt werden für die geistige Bildung der ganzen Zukunft. Auch die trefflichsten Anlagen können durch Unverstand und Vernachlässigung kraftlos, beschränkt und dürftig entwickelt werden, so daß der sie Besitzende als Erwachsener hinter dem zurücksteht, dessen mittelmäßige Kräfte durch weise Sparsamkeit und angemessenes Anhalten in dem Umfange und der Zusammenstimmung ausgebildet worden sind, deren sie fähig waren.

Es versteht sich hierbei von selbst, daß der Erzieher mit seinen Einwirkungen sich an die natürliche Stufenfolge anschließen muß, welche die Sinne, wie in ihrer Gesammtheit, so als einzelne bei der Entwickelung durchlaufen (m. s. Sinn und die Artikel über die einzelnen Sinne). Er mache also den Anfang damit, das Kind an die verschiedenen Grade des Lichtes und des Schalles zu gewöhnen: erst dadurch wird er dasselbe allmälig für die Auffassung der Farben und Formen, sowie für die Unterscheidung der Laute vorbereiten können. Wie die meisten Erzieher in diesem Stücke gar nichts thun, so haben andere zu viel thun wollen und deßhalb vorgeschlagen, man solle schon die Wiege des Kindes mit den schönsten Kunstwerken umstellen, oder ihm, um dem Geiste mathematische Figuren einzuprägen, auf einer gegenüber aufgehängten schwarzen Tafel goldene Nägel einschlagen, welche diese Figuren repräsentiren. Beides verkehrt! Die herrlichste Marmorbildsäule würde dem Kinde zunächst nur ein unregelmäßiger weißer Fleck sein, und die glänzenden Nägel würde es nicht zusammen, sondern nur einzeln auffassen, als Etwas, das einen angenehmen Eindruck gewährt. Ehe es fähig wird, das ästhetisch Schöne und das mathematisch Regelmäßige aufzufassen, müssen eine große Anzahl vorbereitender Entwickelungen vorangehn; noch hat das Kind zu viel zu thun mit dem Materialen der Anschauung, als daß es freie Kraft für die Auffassung der Formen zu erübrigen im Stande wäre.

Wir haben gesagt: die Auffassungen sollen zunächst reichlich und mannigfaltig sein. Wie man bei allem Reichthum an Gelde doch nur eine, z. B. Ducaten, also nicht mehrere Sorten von Münzen besitzen kann, so verhält es sich auch mit den sinnlichen Wahrnehmungen. Sie bestürmen vielleicht fortwährend die Sinne, weil sie in reicher Anzahl gegeben sind, und entbehren doch der Mannigfaltigkeit, der nöthigen Verschiedenheit. In beiderlei Hinsicht kommt indeß Alles darauf an, daß man in jedem Zeitpunkte das rechte Mittelmaaß zu treffen wisse zwischen dem Zu-wenig und dem Zu-viel, denn Beides ist schädlich. Das Zu-wenig schadet: denn nicht einige, sondern so viel Urvermögen, als möglich, müssen durch sinnliche Eindrücke ausgefüllt werden, sonst gewinnt das Kind nicht die elementarischen Kräfte, die als Grundlage für eine umfangreiche spätere Bildung vonnöthen sind; auf einem engen Grunde kann man kein geräumiges Gebäude aufführen. Dazu kommt, daß die ungebrauchten Urvermögen der sittlichen Ausbildung nachtheilig werden, indem sie entweder auf Verkehrtheiten verfallen oder durch ihren unruhigen Trieb wenigstens die gründlichen Auffassungen erschweren, und so die Grundlage des Sittlichen, die wahre Werthgebung, verrücken (s. Antrieb). Das Zu-viel schadet: denn behält die Seele gar keinen Ueberschuß von Kräften, weil alle Vermögen durch die Auffassung verbraucht sind, so kann sie das Aufgefaßte auch nicht innerlich weiter verarbeiten, es können sich keine Gruppen- und Reihengebilde (s. d. Artikel), keine Begriffe ꝛc. durch Verschmelzung des Gleichartigen erzeugen, und so muß die höhere Bildung des Geistes verloren gehn, welche durchaus von Anfang an zu begründen ist, wenn sie Wurzel fassen und einen Stamm mit Aesten, Zweigen und Früchten unsinnlicher und übersinnlicher Art treiben soll, denn je später, desto weniger gedeiht das Nichtsinnliche in dem sinnlichen Boden. Man sorge also für eine gewisse Muße, ein gewisses Freisein der Seele, wozu für die erste Lebenszeit

eine sich gleichbleibende freie Natur das Zweckmäßigste sein möchte. Die städtische Beschränkung auf das Zimmer bietet zu wenig dar; eine Reise in den ersten Lebensjahren zu viel, und was sie bietet, kehrt zu wenig in derselben Art wieder, so daß die Vervielfachung der gleichen Spur mittelst des gleichen Eindrucks, woraus allein den sinnlichen Auffassungen die nöthige Stärke erwachsen kann, sehr wenig zu erzielen ist.

Die Auffassungen seien *kräftig*, hieß es ferner, und hierzu eben ist die Vervielfachung der Spuren, also eine zweckmäßige Wiederkehr der gleichen Eindrücke in nicht zu langen Zwischenräumen unentbehrlich. Dabei verstatte man dem Kinde die gehörige Zeit für seine Auffassungen, reiße es also nicht tändelnd fort, wenn es einen Gegenstand zu betrachten angefangen hat. Auch das zu viele Herumtragen, Herumfahren kann in dieser Hinsicht nachtheilig werden, obschon dasselbe aus einem doppelten Grunde in mäßiger Anwendung nothwendig bleibt, nämlich um der leiblichen Gesundheit willen und wegen der Auffassung der Gegenstände während der eigenen Bewegung des Kindes. Indeß kann die letztere Art des Auffassens erst dann gelingen, wenn die Wahrnehmungen schon mehr Stärke gewonnen haben, und noch später erst wird das Kind bewegte Gegenstände aufzufassen im Stande sein, weil die erstere Auffassung zu dieser ergänzend hinzugebracht werden muß. Hierfür werden Uebungen sowie für die Gesammtauffassung größerer Gegenstände nicht entbehrt werden können.

Die Auffassungen seien sodann *lebendig* oder angeregt. Hierzu ist nichts wirksamer, als ein lebendiges, mit eigenem Interesse begleitetes Aufmerksammachen von Seiten des Erziehers. Das Vernachlässigen dieser wichtigen Regel ist der Grund, warum die Kinderstuben vornehmer Häuser so reich sind an trägen und stumpfen Köpfen. Natürlich! Hier werden die Kinder meist den Dienstboten überlassen, die sich ihrer so viel, als möglich, zu entledigen suchen, um ihren eigenen Vergnügungen und Geschäften nachzugehn, und geschähe dies auch nicht, so sind solche Erzieher in der Regel viel zu theilnahmlos und unwissend, als daß sie einen so wichtigen Umstand zu würdigen und förderlich zu machen verstünden. Glücklich das Kind, das hier noch ausnahmsweise einen theilnehmenden Führer findet!

Was endlich die *Frische* (= Anschaulichkeit) der Auffassung betrifft, so gilt für die ersten Jahre als das Rathsamste, den Kindern soviel als möglich, die *Gegenstände selbst* darzustellen, und ihnen, so wenig als möglich, statt dessen *Bilder* und *Modelle* (Spielsachen) zu geben. Die letztern sollen nur als *Zeichen* dienen, und Zeichen haben nur so weit Werth, als man die Sachen bereits kennt, und woher sollten Kinder Sachen, das *Wirkliche*, jetzt schon in sich haben? Die Zeichen werden ihnen also selbst zu Sachen werden und demnach falsch wirken. Denn da die Zeichen nie die Gegenstände der Natur (Menschen, Thiere, Bäume ꝛc.), und der Kunst (Häuser, Geräthschaften ꝛc.) in der wirklichen Größe darstellen, so müssen sich falsche Dimensionen einprägen, und die Dinge können folglich in dieser schwächlichen und schattenähnlichen Gestalt nicht in der rechten Frische und Erregtheit innerlich weiter fortwirken. Noch weniger ist diese Art der Darstellung in der allerersten Zeit für das Kind angemessen, wo ihm das schönste Bild nicht mehr ist, als ein Stück farbiges Papier, welches es, wie jedes andere, zerreißt. Das Kind hat jetzt noch genug Wirkliches zu sehn und zu hören, selbst in einer nicht gerade reichen Umgebung; wozu also diese ärmlichen Ersatzmittel? Etwas Anderes ist es, wo die Spielsachen (die Zeichen und Modelle ꝛc.) nicht der Auffassung, sondern der Beschäftigung, der Umbildung, also der Phantasiethätigkeit dienen; hier wird sich auch das Verhalten des Erziehers anders zu gestalten haben (s. *Spiele*).

Noch ist nachträglich auf einen Irrthum aufmerksam zu machen, der bis jetzt fast durchgängig für Wahrheit gehalten worden ist und um so schädlicher wirken muß, da er auch alle folgende Entwickelungen in ein falsches Licht stellt. Man ist nämlich der Meinung, es gebe eine *allgemeine* Auffassungskraft (s. *Allgemein*), und sei diese *überhaupt* gebildet, so sei sie auch für jedes Besondere geschickt. Gerade umgekehrt verhält es sich. Jede Auffassung will *einzeln* gewonnen sein; zum Allgemeinen wird das Einzelne nur in so weit, als es mit den spätern Auffassungen gleichartig ist und in diese als fertiger Bestandtheil eingehen kann. So können die Spuren, die das Kind z. B. von der rothen Farbe in sich angesammelt hat, wohl wieder bei der Auffassung eines andern rothen Gegenstandes mitauffassend wirken, nicht aber bei grünen, weißen ꝛc. Für jeden *besonderen Inhalt* des Vorstellens und Empfindens müssen daher Auffassungsvermögen und Aufmerksamkeit, welche der Grundlage nach eines und dasselbe sind, besonders gebildet und auch in dieser Hinsicht den Sinnenübungen eine angemessene Mannigfaltigkeit gegeben werden.

Welche Regeln ergeben sich nun, wenn man die Sinne in ihrer Gesammtheit oder als *Ganzes* betrachtet? Auch hierauf hat ja der Erzieher ein vorzügliches Augenmerk zu richten, da die Sinne, trotz ihrer gesonderten Sphären, stets in der innigsten Verbindung stehn und einer den andern beschränken und fördern kann. Die zwei Hauptvorschriften, die sich auch hier herausstellen, lauten so: Verschaffe den *höhern* Sinnen mit ihren Entwickelungen so viel als möglich ein Uebergewicht über die *niedern* und bilde die höhern Sinne selbst *in dem rechten Verhältnisse unter* sich aus.

Man hat häufig verlangt, die Erziehung solle eine *harmonische* Entwickelung der menschlichen Kräfte sein, und, recht verstanden, ist dagegen gar nichts einzuwenden. Aber diese harmonische Entwickelung besteht keineswegs, wie man wohl gemeint hat, darin, daß alle Kräfte (Systeme der Seelenvermögen, s. *Angeboren*) in gleicher Stärke und in gleicher Ausdehnung entwickelt sein müßten, sondern das Höhere soll entschieden das Uebergewicht haben über das Niedere; das Niedere muß daher zum Dienste des Höhern gebildet und so weit zurückgedrängt werden, als es ohne Nachtheil für das Ganze des menschlichen Seins geschehen kann. Nur so entsteht eine *Harmonie* des *menschlichen* Seins; die entgegengesetzte würde dem bloß thierischen Sein zukommen.

Allerdings gibt es auch für die Erzielung dieser Harmonie verschiedene angeborne Anlagen, indem bei dem Einen die niedern Sinne oder die Vitalsysteme (s. *Angeboren*) mit relativ höherer Kräftigkeit, die edlern Sinne mit relativ geringerer ausgestattet sind,

bei dem Andern umgekehrt, so daß die letzteren entschiedener mit dem Uebergewichte hervortreten, welches den Anlagen der menschlichen Seele eigenthümlich ist. Aber die meisten Abweichungen in dieser Hinsicht, die wir an so vielen Kindern einige Jahre nach der Geburt entdecken, sind nicht angeboren, sondern angebildet. Was am vielfachsten gereizt wird, wofür folglich die vielfachsten Spuren sich ansammeln, das wird auch, vermöge dieser Spuren, am mächtigsten aus dem Innern der Seele emporstreben und die Gesammtentwickelung beherrschen; und ist einmal so für irgend welche Entwickelungen ein bedeutendes Uebergewicht gewonnen, so wird sich dieses, wenn Nichts bedeutend umstimmend dazwischen tritt, für alle Zukunft fortpflanzen. Es gibt also keine angeborne Faulheit, keine angeborne Naschhaftigkeit ꝛc. Faulheit beruht auf einer übermäßigen Ansammlung von Kräften (Spuren) des thierischen Vegetationslebens, wie sich dieselbe nothwendig bilden muß, wenn man von früh auf das Kind mit Essen und Verdauen, und zu wenig geistig beschäftigt. Naschhaftigkeit besteht in einer übermäßigen Ansammlung von Spuren angenehmer Geschmacksempfindungen, welche in Folge eben dieses Verfahrens begründet werden ꝛc. Diese und ähnliche fehlerhafte Neigungen sind also stets Fehler der Erziehung. Aus schwächlicher und unverständiger Zärtlichkeit, oder in der Meinung, daß das Kind jetzt überhaupt noch nichts Höheres erregbar in sich trage, glauben Eltern und Wärterinnen demselben nichts Lieberes thun zu können, als daß sie ihm beständig Genüsse des Geschmackssinnes bereiten, es voll und rund pflegen, und so wird das Geistige in ihm, bei den trefflichsten angebornen Anlagen, vielleicht für das ganze Leben erstickt werden.

Man thue also das Gegentheil; man errege die niedern Sinnensysteme so wenig, die höhern so viel, als es ohne Nachtheil für das Leben und die Gesundheit des Kindes geschehen kann. So lange das Kind für seine Ernährung auf die Muttermilch beschränkt ist, hat man schon wegen der Gleichförmigkeit der Nahrung schwerlich eine falsche Ausbildung zu befürchten. Nach der Entwöhnung wird die Nahrung mannigfaltiger und soll es werden. Aber man vermeide sorgfältig alles stark Reizende, alles Pikante (wie Gewürz). Das Kind soll sich satt essen, soll essen, so oft der natürliche Trieb sich geltend macht, und dies thut derselbe viel öfter, als bei Erwachsenen, weil die ganze Entwickelung im jugendlichen Alter eine schnellere ist. Aber man gebe den Kindern keine Speise über die Sättigung hinaus, keine um des Wohlgefühls des Genusses oder des darauf folgenden Vegetirens willen; man verbanne streng alle Leckereien und Alles, was die Aufmerksamkeit des Kindes darauf lenken könnte.

Eben so verfahre man in Hinsicht der übrigen niedern Systeme. Auch aus diesem Gesichtspunkte ist ein allmäliges Erkalten des Badewassers, sowie eine Vermeidung erhitzender Federbetten ꝛc. zu empfehlen; damit die Anlage des allgemeinen Gefühlsinnes so sehr als möglich zurücktretend ausgebildet werde. Man gewöhne das Kind überdies allmälig, jede Temperatur, jeden Wechsel der Atmosphäre ohne Störung des Wohlbehagens zu ertragen, wofür in spätern Jahren vorzüglich die Macht des Beispiels eine sehr wirksame Unterstützung gewähren wird. — Das Kind bedarf in der ersten Zeit viel Schlaf; man wecke es also nicht unzeitig, weder willkürlich, noch unwillkürlich. Aber eben so wenig bringe man es unzeitig in Schlaf durch Wiegen oder durch anderweitige Betäubungen, denn auch dies würde auf ein Uebergewicht der niedern Sinnlichkeit hinwirken. Dagegen beschäftige man es so viel als möglich von Seiten des Gesichts- und Gehörsinnes. Der Sehtrieb und der Hörtrieb, d. h. das Aufstreben der Urvermögen des Gesichts- und des Gehörsinnes zu den ihnen eigenthümlichen Reizen sind in dem Menschen nicht weniger kräftig, ja ungleich kräftiger, als der Eßtrieb und der Vegetationstrieb, und nur durch die bezeichneten thörigten Anregungen können die letztern zu höherer Stärke entwickelt werden. —

Was nun die zweite der vorhin angegebenen Hauptvorschriften anbelangt: bilde die höhern Sinne (d. i. den Gesichts- und Gehörsinn) in dem rechten Verhältniß unter sich aus — so muß auch hier der kräftigere in höherem Maße entwickelt werden, wenn ihre Ausbildung eine harmonische in der rechten Bedeutung des Worts sein soll. Der kräftigste unter allen Sinnen ist aber der Gesichtssinn, er übertrifft hierin den Gehörsinn; seine Uranlage ist die geistigere; überdies liegen die meisten Sachen, welche das Kind aufzufassen fähig ist, innerhalb seines Gebietes. Die Wörter sollen nur Zeichen für Sachen sein; dem Kinde aber sind sie lange Zeit hindurch selbst Sachen, nämlich so lange, als es die dadurch bezeichneten Sachen noch nicht kennen gelernt hat, oder doch nicht mit stärkerem Bewußtsein vorstellt, als die Wörter. Namentlich gilt dies von den Wörtern für alles Geistige und selbst für unzählige sinnlich wahrnehmbare Eigenschaften und Verhältnisse der Dinge. Man muß sich demnach hüten, durch zu frühes, zu häufiges, zu angelegentliches Vorsprechen den Wörtern eine zu starke Begründung zu geben, damit sich nicht das bezeichnete Verhältniß über seine natürlichen Grenzen hinaus erhalte, nicht die Wörter fortwährend Sachen bleiben für das Kind, und vielleicht die wichtigsten Sachen unter allen. Außer mehren andern Ursachen liegt hierin der Hauptgrund, weßhalb die sogenannten Wunderkinder, wenn sie zu erwachsenen Jahren kommen, meistentheils nicht nur andere nicht zu übertreffen, sondern selbst hinter denselben zurückzubleiben pflegen. Ihre frühreife Ausbildung besteht in den allermeisten Fällen in der Einprägung zahlreicher Massen und Reihen von Wörtern; indem diese aber zu einer selbstständigen und bedeutenden Macht werden im Innern der Seele, und das durch die Wörter Bezeichnete nur schwach und schattenähnlich neben ihnen mitklingt: so wird durch jene unnatürliche Förderung ihre wahre Ausbildung mehr erschwert, als vorbereitet und begünstigt.

Die Anforderung, daß die niedern Sinne zurücktreten sollen, ist jedoch keineswegs so zu verstehen, als seien sie von der Ausbildung überhaupt auszuschließen. Vielmehr ist diese sehr zu wünschen; ja man würde, wenn man hierauf größere Sorgfalt verwendete, manche nicht unwichtige Förderungen der Erkenntniß hiervon zu erwarten haben. Denn eine Menge von Eigenschaften der Dinge stellen sich nur diesen Sinnen dar, und es möchte sonach noch Manches, namentlich in Hinsicht der Verschiedenheiten der Naturprodukte, der Krankheiten ꝛc. durch Verfeinerung jener Sinne zu entdecken sein. Man übe daher den Tastsinn, im

Dunkeln Gesichter, Gewächse, Münzen ꝛc., den Geruchsinn, Blumen, Arzneistoffe ꝛc. zu unterscheiden; man lasse durch sie auch solche Gegenstände, welche sich dem Gesichtssinn ohne Verschiedenheit zeigen, untersuchen. Man gebe ferner dem Geschmackssinne verschiedene, in Wasser aufgelöste Salze ꝛc. zur Prüfung; man bilde den sogenannten Muskelsinn aus, z. B. durch Schreiben im Dunkeln, durch Ausschneiden von allerhand Figuren ꝛc. Aber man gebe, wohl zu merken! allen diesen Ausbildungen, so viel als möglich, eine objective Richtung, man dränge alles blos Subjective, alle Lust und Unlust und die daran sich anschließende Begierde und Scheu, so viel als möglich, zurück. —

Alle diese Uebungen, und besonders die der höhern Sinne, setze man auch dann noch fort, wenn schon geistige Kräfte in dem Kinde ausgebildet sind. Denn abgesehen davon, daß klare und genaue sinnliche Auffassungen, außer ihrem äußerlichen Nutzen, allezeit einen unmittelbaren Werth haben, so müssen ja die Einbildungskraft, der Verstand, die Urtheilskraft ꝛc. stets neues Material von den Sinnen erhalten, und werden sich nur nach Maßgabe der Vollkommenheit dieses Materials selbst vollkommen ausbilden können. Besonders werden für die spätere Zeit mancherlei Wettkämpfe zu empfehlen sein, namentlich in Hinsicht des Auffassens in großer Ferne, oder der klaren Wahrnehmung schnell bewegter Gegenstände, oder der genauen Unterscheidung sehr ähnlicher und kleiner. Hiermit verbinde man Uebungen im Festhalten des Aufgefaßten, auch wo Mehres neben einander sich darstellt, so wie in der wiedergebenden Darstellung des innerlich Festgehaltenen, worauf man in großer Ausdehnung und Mannigfaltigkeit hinwirken kann beim Unterricht im Schreiben und Zeichnen, so wie bei der Unterweisung in der Musik. Man vergl. ästhetische Bildung.

D—r.

Aufgeben — Aufgabe. Ein wichtiger Artikel in der Didaktik! Es wird in dem Punkte des Aufgebens vielseitig von den Lehrern gefehlt. Dr. Zerrenner in den „Grundsätzen der Schul-Erziehung" ꝛc. (2te Aufl. 1833) spricht sich S. 270 §. 162 auf folgende Weise darüber aus:

„Es ist eine Hauptregel der Unterrichtswissenschaft, stets die Selbstthätigkeit der Schüler in Anspruch zu nehmen und auch für eine zweckmäßige Selbstbeschäftigung der Schüler außer der Schulzeit durch Aufgaben zu sorgen.

Ein blos mittheilender Unterricht würde für den großen formalen Unterrichtszweck nur wenig wirken. Daher sind die Lehrformen, welche die mehrste Selbstthätigkeit von dem Schüler erfordern, die heuristische und katechetische, bei dem Jugendunterrichte besonders wirksam. Beide unterrichten im Grunde blos durch Aufgaben und Verbesserung derselben. Bei der heuristischen Lehrform ist dies ganz klar, und bei der katechetischen ist ja im Grunde jede Frage eine Aufgabe.

Man unterscheidet Unterrichts- und Uebungsaufgaben. Durch Erstere soll der Schüler angehalten werden, durch eigene Kraft sich Kenntnisse und Geschicklichkeiten zu erwerben; Letztere dagegen sollen dazu dienen, schon Erlerntes einzuüben und in schon erlangten Geschicklichkeiten sich eine Fertigkeit zu erwerben.

Die Hauptregeln, welche für die Aufgaben gelten, bestimmt Z. §. 145. S. 239 also:

1. Sie müssen den Kräften der Schüler angemessen, nicht zu leicht und nicht zu schwer sein.

2. Es muß bei denselben das Alter, die Gesundheit der Kinder, die ihnen nöthige Zeit zur Erholung und Bewegung in freier Luft berücksichtigt werden.

3. Der Lehrer muß Rücksicht auf die häuslichen Verhältnisse der Kinder nehmen.

4. Es muß Mannigfaltigkeit in den Aufgaben herrschen; doch müssen die Uebungen einer Art fortgesetzt werden, bis die nöthige Fertigkeit erlangt ist.

5. Man verbinde, wo es thunlich ist, mehr Zwecke bei den Aufgaben, z. B. bei den Ausarbeitungen das Schönschreiben.

6. Man gebe zu den Aufgaben die gehörige Zeit, aber fordere sie dann pünktlich ein, und wende Sorgfalt und Fleiß auf die Durchsicht und Correctur.

7. Oefters fordere man die Schüler auf, auch nach ihrer Wahl Proben ihrer häuslichen Selbstbeschäftigung einzureichen.

Besonders wichtig sind solche Aufgaben, die den Zweck haben, den Schüler anzuleiten, ohne Hilfe des Lehrers etwas zu lernen. Die Kunst, selbst, ohne fremde Hilfe, zu lernen, ist ja von hoher Wichtigkeit. Man lasse über noch nicht in der Schule behandelte Gegenstände blos etwas lesen, und prüfe dann, was aus Büchern erlernt ist; man gebe Aufgaben, deren Lösung die Kinder durch eignes Nachdenken finden sollen ꝛc.

Was der hochwürdige Z. über diesen Punkt der Aufgaben sagt, ist mit großer Sachkenntniß gesprochen, wie aus der Schule genommen und für die Schule gegeben, nur mit der Regel 5: „Man verbinde" ꝛc. möchte dieser und jener Pädagog nicht zusammenstimmen können.

Für die Verbesserung der Lösung der Aufgaben macht Z. folgende Regeln giltig: (§. 162. S. 271.)

1. Es darf dieselbe nie unterbleiben. Sieht der Schüler nicht, was er falsch machte, was fehlerhaft ist, und welche Mängel sich bei seiner Arbeit vorfinden; wie soll er die Fehler künftig vermeiden, den Mängeln künftig abhelfen!

2. Der Schüler muß einsehen lernen, weshalb etwas fehlerhaft ist, und muß, wo irgend möglich, dies unter der Leitung des Lehrers selbst finden.

3. Der Schüler muß die Regel, gegen die er fehlte, jederzeit aufsuchen, wobei der Lehrer demselben, so weit es nöthig ist, Hilfe leistet, und muß, wenn er sie gefunden hat, sie in klare und bestimmte Worte zusammenfassen.

4. Sieht der Schüler das Fehlerhafte ein, und hat er mit klarer Einsicht die Regel, gegen welche er fehlte, angegeben, so muß er selbst die Arbeit verbessern, und der Lehrer darf die Mühe nicht scheuen, die verbesserte Arbeit noch einmal zu prüfen. Bei manchen Aufgaben kann sich der Lehrer hierbei ohne Nachtheil der Hilfe der Schüler bedienen.

5. Der Lehrer muß bei seinen Verbesserungen mit steter Rücksicht auf die Kenntnisse und den Bildungsgrad des Schülers verfahren. Er wird bei Anfängern also noch manches Mangel- und Fehlerhafte übergehen müssen, und die Verbesserung desselben aussetzen, bis

sie fähig sind, die Regeln, gegen die sie fehlten, zu fassen und gehörig anzuwenden.

6. Der Lehrer hüte sich, durch seine Correctur, oder den Ton, in welchem er dieselbe ertheilt, die Schüler muthlos und verdrüßlich zu machen. Es ist in dieser Hinsicht große Vorsicht und genaue Kenntniß der Schülen nöthig."

Der aus reicher Schul-Erfahrung sprechende Dr. Harnisch verbreitet sich über den Gegenstand des Aufgebens und der Aufgaben in seinem „Handbuch für das deutsche Volksschulwesen" ꝛc. (3te Aufl. 1839.) S. 100 f. §. 27. also:

„Das Aufgeben oder die Thätigkeit des Lehrers, welche darin besteht, daß er von dem Standpunkte aus, worauf der Schüler sich befindet, demselben ein Ziel zeigt, welches er durch eigne Kraft erreichen soll, — wird auf verschiedenen Lehrstufen und auf verschiedene Weise gebraucht. Doch ist dies Lehrverfahren am meisten bei solchen Schülern anzuwenden, in denen schon manche Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten vorhanden, die aber noch weniger zu einem vielseitigen Gebrauch der Denkkräfte geeignet sind.

Weil bei der Anwendung dieser Lehrthätigkeit die Schüler oft Etwas suchen und finden müssen, so hat man sie wohl die findende (heuristische) genannt. Diese Lehrthätigkeit kann in allen Lehrgegenständen vorkommen und alle Lernkräfte der Schüler in Anspruch nehmen, als das Gedächtniß, die Anschauungskraft, den aufnehmenden Verstand, die schaffende Denkkraft und die Thatkraft. Beim Unterrichte im Christenthume gebraucht der Lehrer diese Unterrichtsform, indem er Sprüche und Liederverse aufgibt; bei dem in der deutschen Sprache, indem er Aufsätze verlangt, Stellen zum Vortragen aufgibt; bei dem im Singen, indem er das Vom-Blatt-singen verlangt; beim Rechnen und Messen, indem er Beispiele ausrechnen, Behauptungen beweisen läßt; bei dem Zeichnen, indem der Schüler die Bilder sich ersehen, und das Ersehene darstellen muß; in der Weltkunde, indem Karten gezeichnet, Geschichtszahlen auswendig gelernt, einzelne Sachen beschrieben, einzelne Thatsachen erzählt werden ꝛc.

Durch diese Lehrthätigkeit wird es dem Lehrer möglich, den Schüler in seiner Gegenwart (durch Aufgaben) weiter zu bringen, ohne sich mit ihm zu beschäftigen, und ihn zum Lernen außer der Lehrzeit (mit sogenannten häuslichen Aufgaben) zu veranlassen. Bei dieser Lehrform wird der Schüler in die Lage gesetzt, daß er den Lehrer um Auskunft bitten und befragen muß, und so nur eben die Belehrung erhält, welche er bedarf, während bei den übrigen Lehrthätigkeiten der Schüler mehr das nehmen muß, was ihm gegeben wird, es schmecke oder nicht, sei zu viel oder zu wenig.

Doch muß auch bei dieser Lehrthätigkeit der Lehrer das Heft in den Händen behalten, und dem Schüler nicht gerade so viel Auskunft geben, als er verlangt, sondern nur so viel, als ihm gut ist. Träge Schüler fragen oft blos, um sich nicht anzustrengen; selbstvertrauende fragen dagegen wieder zu wenig. Die Hauptkunst des Lehrers bei dieser Lehrthätigkeit bestehet darin, daß der Schüler stets die rechte Auskunft erhalte und diese im rechten Maße.

Die aufgebende Lehrthätigkeit ist höchst empfehlungswerth; denn bei ihr muß der Schüler selbst thätig sein, kann seine eigene Kraft versuchen, sich selbst überzeugen, was er vermag, und, wenn er Anlage hat, sogar auf Dinge kommen, die der Lehrer nicht einmal beachtet hat. Diese Lehrart bereitet auch dem Schüler großen Genuß. Dieser besteht darin, das Ziel erreicht zu haben, und dem Lehrer freudig zurufen zu können: „Ich hab's, ich hab's gefunden!"

Die Regeln für diese Lehrthätigkeit sind folgende:

1. Ermesse genau die Kraft des Schülers, damit du ihm nur Aufgaben gibst, die für ihn passen! — Hiergegen wird oft, besonders bei Gedächtnißaufgaben für den häuslichen Kreis, gefehlt.

2. Gib genau, bestimmt und in einfachen Worten die Aufgabe an, und versichere dich, daß der Schüler sie gehörig verstanden hat!

3. Gib dem Schüler die Hilfen und Fingerzeige, welche er nöthig hat; entweder sogleich bei der Aufgabe, oder wenn er bei der Lösung sie nöthig zu haben glaubt und deshalb sich mit einer Frage oder Bitte an dich wendet. Am besten gibst du diese Hilfe, indem du nur den Weg zeigst, auf welchem der Schüler sie sich selbst verschaffen kann. Aeußerst wichtig sind die Hilfen bei Gedächtnißaufgaben. Viel kann hier der Lehrer für die Schüler thun, wenn er ihm zeigt, wie er das zu Erlernende sich zerlegen, wie er darin Hauptbegriffe herausheben und das Eine an das Andere anreihen kann.

4. Gib dem Schüler die gehörige Zeit zur Lösung seiner Aufgabe, besonders wenn sie eine Denkaufgabe ist; denn ein ängstliches Anregen kann die Forschungskraft unterdrücken. Eile mit Weile gilt auch hier.

5. Prüfe die Lösung der Aufgabe genau, indem du nicht allein auf das Gelöste siehst, sondern auch auf die Art und Weise, wie es gelöst ist!

6. Achte darauf, daß das, was der Schüler gefunden hat, auch ordentlich, in passendem äußern Gewande, als in richtiger Sprache und, wenn es eine That ist, in richtigen Verhältnissen dargestellt werde!

7. Siehe darauf, daß bei einer Reihe von Aufgaben die nachfolgenden sich auf vorhergehende gründen, doch erstrebe keine ängstlichen Reihenfolgen!

8. Halte darauf, daß der Schüler das Selbstgefundene, mögen es Gedanken, Fertigkeiten, oder selbstverschaffte Anschauungen sein, sich auch mit dem Gedächtniß aneignet.

Zweckmäßige Lehrbücher müssen, wegen Anwendung dieser Lehrform, viele Aufgaben enthalten. Wie dies auf einem Felde auszuführen sei, worauf es vorher weniger geschah, zeigt die von Harnisch herausgegebene „Zweite faßliche Anweisung zum vollständigen deutschen Sprachunterricht." Zu Lehrbüchern, welche keine Aufgaben enthalten, hat sich der Lehrer dergleichen zu sammeln oder zu bilden. Es lassen sich solche recht gut in allerlei Tafeln bringen, wie-solche aus älteren Zeiten von Wilmsen, aus neueren Zeiten von Scholz mehre vorhanden sind.

Wie segensvoll die Pestalozzi'schen Bestrebungen auf die Ausbildung dieser Lehrthätigkeit, und ihre Anwendung bei Denkgegenständen, gewirkt haben, ist dem Kenner der pädagogischen Literatur bekannt. Man nannte wohl (z. B. Ewald in seinen Briefen über die Pestalozzi'sche Methode ꝛc.), wegen Hervorhebung

dieser Seite des Unterrichts, das ganze Pestalozzi'sche Verfahren das kräftigende (dynamische). Vor Pestalozzi war Keinem das Verfahren so klar, wie Bako von Verulam.

Aufklärung. Dieses Wort läßt sich aus mehren Gesichtspunkten betrachten. Grammatisch genommen bedeutet es sowohl die Handlung des Klarmachens, als auch den Zustand, der daraus hervorgeht, die Aufgeklärtheit, und da es im bildlichen und eigentlichen Sinne gebraucht wird, so bezeichnet es in jenem eine geistige, in diesem eine sinnliche Helle. Die geistige Helle, die in neuerer Zeit so viel Gegner gefunden hat, erscheint aus dem christlich-religiösen Gesichtspunkte als ein Gut, das jedem Menschen zukomme; denn wie sich Christus das Licht der Welt nennt, so wird allen seinen Bekennern zugerufen: seid Kinder des Lichts; leget an die Waffen des Lichts! Wandelt am Tage, im Lichte; denn wer des Nachts wandelt, der stößet sich. Siehe zu, daß nicht das Licht, das in dir ist, Finsterniß sei ꝛc. Stellt man sich auf den Standpunkt der Geschichte und der täglichen Erfahrung, so gibt sich die Aufklärung abermals als ein wohlthätiges Gut zu erkennen. Der elende Wahn, den einige Finsterlinge gern verbreiten möchten, als sei die Aufklärung für Staaten und Throne gefährlich, ist durch die Zeitereignisse in Frankreich, Belgien, Spanien, Italien ꝛc. hinlänglich widerlegt worden. Die Throne und das öffentliche Staatswohl sind nirgends mehr in Gefahr, als wo das Volk in Unwissenheit und Aberglauben, dem steten Begleiter der erstern, erhalten wird; die Verwilderung, in welche die Menschennatur gern versinkt, wenn sie nicht zur Kultur fortschreitet, bestätiget überall das Schiller'sche Wort: der schrecklichste der Schrecken, das ist der Mensch in seinem Wahn! denn der Mensch ist nicht ein roher Stoff, der Jahrzehnte lang unvervollkommnet liegen darf, wie manche wirkliche rohe Naturstoffe; er will Veränderung seines Zustandes, und verschlimmert sich daher nothwendig, wenn man ihm die Veredlung unmöglich macht. Auch kann nur der Unverstand oder die Bosheit leugnen, daß schon die Verrichtungen des alltäglichen Lebens ganz anders gelingen, wenn ein aufgeklärter Geist daran geht, als wenn der Unverstand sie besorgt; folglich bleibt schon die davon abhängige physische und bürgerliche Wohlfahrt ohne Aufklärung unerreichbar.

In psychologischer Hinsicht ist die Aufklärung (Aufgeklärtheit) eine doppelte: eine concrete und eine abstracte. Wir können und müssen uns in Bezug auf beide mit Andeutungen begnügen, da andere Artikel (man sehe namentlich analytisches Urtheil, Abstractionsproceß, Begriff, Bewußtsein ꝛc.) das Weitere enthalten. Die concrete besitzt Derjenige, welcher ein solches Maß von Vorstellungen und in solcher Bewußtseinstärke allmälig erlangt hat, daß er nicht nur in seinem Berufe, sondern auch in seinen übrigen allgemein-menschlichen Verhältnissen glücklich zurecht kommt, wogegen die abstracte da vorhanden ist, wo die concreten Vorstellungen im Abstractionsprocesse genügend verarbeitet, und somit klare und deutliche Begriffe gewonnen sind, welche durch ihr Licht (das meiste Licht, was die Seele besitzt, wohnt in den Begriffen) jene Vorstellungen aufhellen. Alle unsere Vorstellungen nämlich sind zusammengesetzter Natur (man denke an die Vorstellung Gold; in ihr ist das Farbige, Schwere, Ausgedehnte ꝛc. vereinigt); dadurch, daß ich einen Begriff auf den einen Theil derselben beziehe, d. h. mit diesem Theile zusammen bewußt werden lasse, wird dieser Theil der Vorstellung bewußtseinstärker, folglich klarer, als er an sich ist; und so erlangen die Vorstellungen durch diesen Vorgang, den wir „Urtheilen" nennen, in allen ihren Theilen, nur nicht gleichzeitig, sondern hinter einander, die Helligkeit, die in dem jedesmal mit dem bestimmten Theile zusammengeflossenen gleichelementigen Begriffe liegt. — Es gibt keinen geistig gesunden Menschen, in welchem die concrete und abstracte Aufgeklärtheit nicht zusammen vorkäme; aber die concrete ist die frühere, an sich schwächere, obschon in anderer Beziehung die wichtigere, denn ohne sie ist die abstracte werthlos, ja eigentlich gar nicht erreichbar, und die abstracte kann der concreten nur so weit zu Gute kommen, als wirklich fertige Begriffe vorhanden sind, was in dem Einen mehr, in dem Andern weniger der Fall sein wird, weil die Begriffbildung in Diesem mehr, in Jenem weniger vorgeschritten sein kann. Auch die Begehrungen und Gefühle bilden Begriffe aus sich hervor, welche dann wieder auf die einzelnen Gebilde dieser Gattungen zurückbezogen werden können, wodurch jene ebenfalls aufgeklärt werden (s. ästhetische Gefühle und Urtheile). Dies gibt die sittliche und religiöse Aufklärung, wie sie die Religionsstunden in der Schule beabsichtigen. Da aber den Kindern häufig die concreten Begehrungen und Gefühle, um welche es sich hier handelt, fehlen; da folglich alsdann noch weniger die wirklichen Begriffe in ihnen vorhanden sein können, so richtet insoweit der Religionsunterricht natürlich nichts aus. Denn es sprechen die Kinder in solchen Fällen nur leere Worte, religiös klingende Phrasen dem Lehrer nach, und so bleiben die jungen Gemüther so gut oder so schlecht, als sie ohne diese Wortmacherei schon sind und waren (s. Anschauung). Ist aber wirklich das Sittliche und Religiöse nicht nur in concreter, sondern auch in abstracter Form (in der Begriffsform) vorhanden, dann vermag der Unterricht sehr viel. Die vielleicht nur zerstreut und unverbunden in der Seele daliegenden sittlichen und religiösen Gebilde, die das Kind bei seinem Thun und Lassen wenig oder gar wohl verkehrt leiteten, werden dann durch den Unterricht concentrirt, an einander gefestiget, das Streben und Fühlen folglich geordnet und klar disciplinirt, und so wird der vorher scheinbar noch verwilderte Knabe wie umgeschaffen erscheinen können. Es ist daher ein unverständiger Vorwurf, wenn man unsere Schulen anklagt, sie hätten durch ihre hellern religiösen Begriffe das sittliche und religöse Gefühl der Jugend ertödtet; man müsse zum Glauben zurückführen, müsse die lutherische Dogmatik wieder anwenden, um die Herzen zu erwärmen, und was dergleichen ungereimte Behauptungen mehr sind. Es kann und wird in dieser Beziehung nicht eher besser werden, als bis die häusliche Erziehung die concreten Begehrungen und Gefühle in der rechten Beschaffenheit gibt, denn der beste Unterricht kann nur erleuchten und ordnen, nicht aber die lebendigen Gefühle und Triebe schaffen, weil diese nur aus der Einwirkung der Dinge entstehen (s. Antrieb). Sei also die religiöse Aufklärung eine rationelle, oder supranaturalistische, oder wie sie sonst heißen

möge, sie bleibt jedenfalls eine unwirksame, folglich falsche, wenn ihr nicht das richtige Concrete zum Grunde liegt; ja sie wirkt durch die Einbildung, durch den Schein der Religiosität, wozu sie den jungen Gemüthern leicht Zunder gibt, wohl gar schädlich, wie dies die Erfahrung in unsern Tagen tausendfach bestätiget. Das Religiöse will nicht zunächst gewußt, vorgestellt, sondern empfunden und ausgeübt sein; aber der Himmel behüte uns auch vor dem Eifer des blinden Mysticismus und des starren Dogmatismus!

Was wird nun noch über Aufklärung aus dem allgemein-pädagogischen Standpunkte zu sagen sein? Ein Gut, wie die Aufklärung ist, irgend Jemandem zu verkümmern, bleibt eine schwere Versündigung — dies ist eine Wahrheit, die auf das nachdrücklichste gerade in unsern Tagen geprediget werden muß, weil man von mehren Seiten her Lust bezeigt, die Augenblendung in geistiger Beziehung wieder geltend zu machen, wie sie früher in körperlicher geübt wurde (damals freilich nur an wirklichen oder vermeinten Verbrechern, jetzt an jedem Unschuldigen, den man unter seine Botmäßigkeit zu bringen weiß). Aber eben so wenig soll man Jemandem Ferngläser ansetzen, damit der Blick für die nächste Umgebung unbrauchbar werde, sondern man soll wahre Aufklärung allgemein machen. Wie erzielt man diese? Unfehlbar nur durch Bildung für das Reelle, für das Wirkliche, das in der Lebenssphäre des zu Bildenden liegt. Diese Sphäre ist zunächst der bestimmte Beruf, dem er entgegengeht, sodann aber auch das Allgemein-Menschliche, das ihn berührt und berühren wird. So lange unsere Jugend jenem Weltkundigen gleicht, der auf seiner Studirstube sich für das Commando einer amerikanischen Flotte gebildet hatte, aber schweres Lehrgeld zahlen mußte, als er in die ihm sehr bekannt scheinenden Verhältnisse wirklich eintrat, so lange ist auch die Aufklärung eine unächte. Alle wahre Menschenentwickelung, also auch die Aufklärung, geht vom Concreten zum Abstracten, nicht umgekehrt, und es gilt dies von der Verstandes- wie von der Charakterbildung (man sehe das Nähere in dem Art. Bildung). Gegenwärtig ist man häufig in Bezug auf Aufklärung der Meinung, wie jener Fackelträger, der aus Furcht, seinen Nachtretern die Augen zu verletzen, es für besser hielt, die Fackel ganz wegzuwerfen. Warum will man denn nicht weise Vorsicht anwenden, und die Fackel wohlthätig gebrauchen? Worte, Vorstellungen, Meinungen, die ihrem klaren Inhalte nach erfaßt, heilsam wirken, müssen freilich in die Irre führen, wenn dieser Inhalt nicht begriffen wird, sondern kaum ein leiser Anflug des Verständnisses erworben ist. Es gilt in geistiger Beziehung dasselbe, was in leiblicher; nicht darauf kommt es für die Gesundheit an, was und wie viel wir genießen, sondern was und wie viel wir verdauen. Man sehe besonders den Art.: Belehrung erzeugt keine Triebe, kein Thun.

D—r.

Aufmerken und **Aufmerksamkeit.** Das Aufmerken oder die Aufmerksamkeit ist ein mit mehr oder weniger Bewußtsein verbundenes Auffassen (s. Auffassen). Nach dem Gesetz der Anziehung des Gleichartigen (s. Combinationsgesetz) fließen nämlich die von frühern Auffassungen zurückgebliebenen Spuren zu der neuen gleichartigen Auffassung, wenn auch nicht immer alle, hinzu, und so wird der jetzige Eindruck, der an und für sich ein bewußtloser geblieben wäre (s. Angelegtheit), um so viel Spuren verstärkt, als eben schon vorhanden sind oder wenigstens mit angezogen und angeregt werden, was zur nothwendigen Folge hat, daß die sonst bewußtlose Auffassung eine bewußte, d. h. eben, eine aufmerksame wird (vergl. Ausgleichungsproceß und Bewußtsein). Mit leeren Urvermögen ist nämlich keine andere Thätigkeit, als die des bewußtlosen Auffassens möglich, wie man es bei allen neugebornen Kindern findet. Die Aufmerksamkeit reicht daher unbedingt absolut nur so weit, als die Ausbildung der Urvermögen, d. h. die Ausfüllung derselben mit Reizen reicht. Je weiter nun diese Ausbildung vorgeschritten und in Spuren zurückgeblieben ist, desto voller muß die neue gleichartige Auffassung bewußt werden können, denn Bewußtsein ist blos das Vielspurigsein und Angeregtsein eines Seelengebildes. Es ist nämlich ein Seelengesetz: was einmal vollkommen gebildet in der Seele existirt, braucht nicht zum zweitenmal gebildet zu werden, sondern es geht als fertiger Bestandtheil in das Gleichartige, was eben jetzt gebildet werden soll, ein, nimmt folglich das Neue gewissermaßen in Empfang, und kann daher dessen Empfängnißthätigkeit, dessen Grundlage genannt werden. Wo jedoch nichts eingehen kann, weil noch nichts da ist, da ist auch keine Aufmerksamkeit, keine bewußte Auffassung möglich, gerade wie der schwache Ton, zu welchem keine andern verstärkend mitklingen können, weil keine da sind, nothwendig ein einzelner, schwacher und kaum vernehmbarer bleiben muß. Dies bestätigt die Erfahrung täglich, selbst an schon gebildeten Menschen. Eine fremde Sprache z. B. fassen wir nicht auf, so lange die Seele ihr nur leere Urvermögen (Hörvermögen) zum Auffassen entgegenbringt, so angestrengt dies auch geschehe und so spurvoll auch die Hörvermögen für andere aufzufassende Gegenstände sein mögen. Das Auffassen wird aber ein immer aufmerksameres, wird immer leichter und besser gelingend, je mehr die Empfängnißthätigkeiten sich vermehren, bis dasselbe auch da sich einstellt, wo wir es nicht einmal beabsichtigen. Die Aufmerksamkeit findet indeß nicht immer so weit wirklich Statt, als sie absolut reicht, weil die Spuren, die als Empfängnißthätigkeiten vorhanden sind, oft nur zum Theil, oft gar nicht in die Erregung hineingezogen werden, in welchem letztern Falle die Auffassung gleich Null bleibt. Diese relative Unaufmerksamkeit oder blos theilweise Aufmerksamkeit hat ihren Grund darin, daß zu gleicher Zeit entweder andere sinnliche Eindrücke auf die Seele einwirken, oder von Innen aus gewissen Seelenvorgängen entstehen: Erinnerungen, Phantasien, Erwartungen, Befürchtungen, Begehrungen ꝛc. Was einmal eine überwiegende Stärke im Bewußtsein erlangt hat, das entzieht im Ausgleichungsproceß (s. d. Art.) auch Demjenigen die Bewußtseinselemente, dem sie sonst geblieben wären, und so wird oft unbewußt, was sich im Bewußtsein behaupten sollte und wollte. Geschieht dies zufällig, so ist auch die Störung der Aufmerksamkeit als eine zufällige zu betrachten; wiederholen sich aber dergleichen Nebenentwickelungen öfter, so bleiben auch davon Spuren im Innern der Seele zurück, und es bildet sich eine Gewöhnung, eine Neigung zur Unaufmerksamkeit aus. Natürlich! Was in der Seele zugleich

vorgeht, verbindet sich, nach einem psychischen Entwickelungsgesetze, bleibend mit einander, und sobald daher die eine Erregung wiederkehrt, stellt sich auch die früher zugleich gewesene mit ein: das Eine erweckt das Andere (s. Associationsgesetze). Nichts ist daher schwerer, als solche Verwöhnungen, wenn sie einmal eine gewisse Stärke erlangt haben, wieder zu vertilgen. Denn der Mangel an Aufmerksamkeit ist keineswegs, wie man aus dem Wortlaute schließen möchte, etwas Negatives, sondern ein positiver Fehler, der in den angegebenen störenden Verknüpfungen seinen Grund hat. Dies folgt schon daraus, daß von Unaufmerksamkeit nicht eher die Rede sein kann, als bis eine größere Anzahl von Seelengebilden vorhanden ist, aus denen eben die ungehörigen das Bewußtsein für sich in Beschlag nehmen. Mangelten alle Ausbildungen, so könnten auch keine für die jetzt beabsichtigten eine Hemmung verursachen. Die Unaufmerksamkeit ist also durch psychische Störungen gehemmte Auffassung.

Hieraus ergeben sich sehr einfach die Regeln für die Bildung des Zöglings zur Aufmerksamkeit.

Man verlange 1) keine Aufmerksamkeit für solche Eindrücke (Gegenstände), für welche die Seele des Kindes noch ganz leer an den erforderlichen Empfängnißthätigkeiten ist, oder wo diese Vorbildungen wenigstens noch nicht für die neue Auffassung zureichen. Indem das Kind nicht leisten kann, was von ihm gefordert wird, gewöhnt es sich, den Forderungen des Erziehers überhaupt nicht seine geistige Kraft zuzuwenden.

Wo 2) die entsprechenden Vorbildungen = Angelegtheiten vorhanden sind, berechne man doch sorgfältig, ob man im Stande sein werde, der Anregung derselben die gehörige Stärke zu geben, um sie wirklich zum Bewußtsein zu erwecken und mit dem jetzigen fortbildenden Eindrucke zu verbinden, sonst quälen sich Erzieher und Zögling fruchtlos und wohl gar nachtheilig ab.

Findet man also 3), daß die Seele des Zöglings schon von einem andern Gegenstande ganz eingenommen ist, so dränge man erst durch angemessene Ablenkung diese Störungen in's Unbewußtsein zurück, und wo dies nicht gelingt, sei man so billig, die Schuld, wenn nicht in sich selbst, doch in den äußern Umständen überhaupt zu suchen, wo sie, falls der Erzieher wirklich schuldlos ist, jedenfalls liegen muß, und bemühe sich, diese Umstände günstiger zu gestalten.

4) Wo die nöthigen Vorbildungen gegeben und keine Störungen zu beseitigen sind, errege man das Kind doch nicht zu vielfach auf einmal, im Anfange überhaupt nicht mehrfach. Erst muß das Elementarische sicher und vollkommen erworben werden, ehe man das Zusammengesetzte, das aus 2, 3 und mehr Gliedern Bestehende, von der Aufmerksamkeit fordern kann. Das Zürnen der meisten Erzieher über Mangel an Aufmerksamkeit würde gerechter sein, wenn es sich gegen ihre eigene Unfähigkeit richtete.

5) So lange das Kind noch der Sprache nicht mächtig ist, beurtheile man den Grad der vorhandenen Aufmerksamkeit aus den Mienen und Geberden, die man am Kinde beobachtet. Sobald es aber im Sprechen mehr und mehr fortschreitet, verlange man immer genauere Rechenschaft von Allem, was es gesehen, gehört ꝛc. hat, und sehe ihm keine Auslassungen, keine ungenauen Wahrnehmungen, keine Ergänzungen durch die dichtende Phantasie ꝛc. nach. Auch wird es nicht unvortheilhaft sein, wenn man ihm den Nutzen und Schaden zu Gemüthe führt, den die aufmerksame und gedankenlose Auffassung in allen Lebensverhältnissen nach sich hat.

6) Wo schon eine Gewöhnung zur Unaufmerksamkeit eingewurzelt ist, kommt Alles darauf an, daß man die zerstreuenden Vorstellungsverknüpfungen durch neue concentrirende zurückdrängt und so jene allmälig ganz auflöst. Ueberhaupt ist hier nur dadurch zu helfen, daß man den Ursachen der Zerstreuung, die gar mancherlei Art sein können und häufig in moralischen Neigungen liegen, angemessen entgegenwirkt, sonst bleibt alles Kämpfen gegen die Unachtsamkeit nur eine Palliativkur. — Man vergleiche Beneke's Erziehungs- und Unterrichtslehre Bd. 1. S. 106 u. ff. und Dessen psychologische Skizzen Bd. 2, S. 46 u. f. *)

D—r.

Aufsatz — Aufsatzlehre s. Stylistik.

Aufsicht über die Volksschule. Begriff der Schulaufsicht. Je mehr wir von der Wichtigkeit des der Volksschule gesteckten Zieles überzeugt sind; desto mehr muß uns daran gelegen sein, die Schule so beaufsichtiget zu sehen, daß dadurch die Erreichung jenes Zieles nicht nur nicht erschwert, sondern vielmehr erleichtert und gefördert werde. Der Begriff der Schulaufsicht wird sich aber erst dann deutlich herausstellen, wenn wir über den Zweck der Schule im Klaren sind. Nach der Erklärung des Königl. Sächs. Schulgesetzes (v. 6. Juni 1835. §. 1.) sind Elementar-Volksschulen „diejenigen öffentlichen Unterrichtsanstalten in Städten und auf dem Lande, welche die allgemeine und insonderheit die religiöse Bildung der vaterländischen Jugend sich zum Ziele gesetzt haben, folglich sich mit der ersten methodischen Entwickelung der menschlichen Anlagen und der Hervorbringung derjenigen Einsichten, Kenntnisse und Fertigkeiten beschäftigen, die für Jedermann unentbehrlich sind und zugleich die nothwendige Grundlage aller weitern, auf einen speciellen Zweck hinarbeitenden Bildung ausmachen." **) Die Aufgabe der Schulaufsicht wäre demnach, dafür zu sorgen und darüber zu wachen, daß durch die Volksschule die allgemeine und besonders die religiöse Bildung der Jugend auf's Wirksamste gefördert und auf's Sicherste erzielt werde. Sie hat also vor Allem das ganze Schulwesen eines Landes nach festen, allgemein anwendbaren

*) Noch verdienen hier genannt zu werden die praktischen Winke zur Schärfung der Aufmerksamkeit und des Urtheils, welche in folgender trefflichen Schrift (Th. 2. Kap. VI.) gegeben werden: „Die Erziehung des Menschen auf seinen verschiedenen Altersstufen." Uebersetzung des Werkes: De l'éducation progressive ou Etude de cours de la vie par Mde. Necker de Saussure, von A. v. Hogguer und K. v. Wangenheim mit einigen Anmerkungen des Letzteren. (Ister, 2ter Th. 4 Thlr. 8 Gr.) Hr. Dr. W. B. Mönnich gibt aus dieser Schrift Mittheilungen in der leider eingegangenen „Central-Bibliothek für Pädagogik" ꝛc., welche der verstorbene Prof. Brzoska in Jena und zuletzt Dr. Gräfe herausgaben. D. Red.

**) Schulgesetz f. d. Königr. Würtemberg Art. 1. „Zweck der Volksschule ist religiös-sittliche Bildung und Unterweisung der Jugend in den für das bürgerliche Leben nöthigen allgemeinen Kenntnissen und Fertigkeiten."

und zweckmäßigen Bestimmungen zu ordnen; sie hat dafür zu sorgen, daß die Schulen in gehöriger Anzahl vorhanden seien, und somit die Benutzung des Schulunterrichtes für jeden erleichtert werde; sie hat durch Gewährung oder Herbeischaffung der nöthigen Mittel das Bestehen und Gedeihen der Schulen zu bewirken; sie hat für die Aus- und Fortbildung tüchtiger Schullehrer Sorge zu tragen. Insbesondere hat die Schulaufsicht darüber zu wachen, daß die bestehenden Gesetze auf jeden einzelnen Fall auch wirklich angewendet werden, daß also jede Schulstelle hinreichend dotirt sei und mit ehrwürdigen Subjekten besetzt werde; daß jedes Schulzimmer eine dem Zwecke des Unterrichts entsprechende Einrichtung erhalte und mit dem nöthigen Lehrapparate versehen sei; daß jeder Lehrer seinen Berufspflichten auf's Gewissenhafteste nachkomme, daß seine Lehrweise, eben so wie seine Schulzucht dem Zwecke der Schule entspreche; daß überall der Schulunterricht auf's Beste benutzt werde, und daß besonders alle örtlichen, dem Schulzwecke entgegenstehenden Hindernisse gehoben werden. In der That, die Schulaufsicht hat ein weites Gebiet und ihre Aufgabe gehört nicht zu den leichten!

Nothwendigkeit der Schulaufsicht. Daß die Volksschule einer Aufsicht in dem eben bezeichneten Umfange bedürfe, — wer möchte das läugnen? — Die Schule ist eine öffentliche Anstalt, sie steht als solche mit allen andern öffentlichen Anstalten, die einer fortwährenden Kontrole unterworfen sind, auf gleicher Linie, und wird sich einer Beaufsichtigung um so weniger entziehen dürfen, je höher ihr Ziel über die oft nur materiellen Interessen anderer Institute erhaben ist. Die Lehrer der Volksschule werden es also, wenn sie sich als öffentliche Beamte betrachten, nicht entehrend finden, daß sie insgesammt einer Aufsicht unterworfen werden; ja, sie müssen sogar eine solche wünschen, da ihnen jedenfalls daran gelegen ist, irgend Jemandem, namentlich einem kompetenten Beurtheiler und Richter, über ihr pflichttreues Wirken Rechenschaft geben zu können. Dazu kommt, daß der Lehrer bei einer für die Beaufsichtigung der Schule zweckmäßig organisirten Behörde sich in Zweifelsfällen über die vornehmsten Angelegenheiten seines Berufes einen Rath erholen kann, welcher durch die ihm zur Seite stehende höhere Autorität mehr Gewicht hat, als alle von bloßen Collegen ausgehenden Rathschläge. Auch einen kräftigen Schutz wird die beaufsichtigende Behörde bei der in ihre Hand gegebenen Macht dem Lehrer gewähren können, wenn er von Uebelwollenden in seiner Wirksamkeit beeinträchtiget oder feindlich angegriffen, von Unverständigen falsch beurtheilt, oder wenn von einer kargenden Schulgemeinde seine äußerliche Existenz gefährdet werden sollte. Daß Lehrer, die nicht sind, wie sie sein sollen, sich durch die Schulaufsicht sehr beengt fühlen, ist eben so gewiß, als heilsam. Denn träge, nachlässige und leichtsinnige Subjekte würden sich noch weit mehr zu Schulden kommen lassen, wenn sie das Auge eines Aufsehers nicht weiter zu scheuen hätten. Aber gesetzt auch, daß allen Lehrern der reinste Wille beiwohnte, die ihnen anvertrauten Kinder so zu erziehen und zu unterrichten, daß der Zweck der Schule erreicht werde; so machet sich dennoch durch die verschiedenen Stufen der Kraft, der Fähigkeit, der Intelligenz und Geschicklichkeit, auf welchen die Lehrer stehn, eine nachhelfende, antreibende, zurechtweisende Aufsicht nöthig.

Denn die Schulaufsicht soll auch denjenigen, die das meiste und nächste Interesse an der Erreichung des Schulzweckes haben, eine sichere Garantie für die möglich-größte Annäherung an diesen Zweck geben. Am nächsten berührt das Gedeihen der Schule natürlicher Weise diejenigen Eltern, welche ihre Kinder dem Lehrer zum Unterrichte und zur Erziehung anvertraut haben. Da diesen in ihrer Gesammtheit keineswegs eine Einmischung in das Schulwesen gestattet werden kann, so sind wenigstens ihre Rechte auf eine sorgfältige Ausbildung ihrer Kinder durch eine wohlgeordnete Schulaufsicht sicher zu stellen, — dieß um so mehr, wenn sie gezwungen werden, ihre Kinder in die Schule überhaupt, oder gar in eine bestimmte Schule zu schicken. — Nicht minder, als die Eltern selbst, sind der Staat und die Kirche bei der Erreichung des Schulzweckes betheiligt; denn „Staat und Kirche können nur dadurch ihres Bestehens und der Erreichung ihrer beiderseitigen, eben so wohl auf das Himmlische und Ewige hingerichteten Zwecke, zu welcher sie als christliche Institute einander in Eintracht und Liebe die Hand bieten müssen, versichert sein, daß ihnen in den jüngern Geschlechtern Mitglieder zuwachsen, die durch Erziehung und Unterricht zur Führung eines wahrhaft menschlichen und christlichen Lebens fähig und geschickt gemacht worden sind." (S. Dr. Schulze die vorzüglichsten Gegenstände des Landschulwesens und der Verbesserung desselben ꝛc. Budissin, 1826. §. 1.) Auch dem Staate also und der Kirche muß an einer allseitigen Beaufsichtigung der Volksschule gelegen sein, weil sie fordern dürfen, daß ihnen die Schule die künftigen Mitglieder der staatsbürgerlichen und kirchlichen Gemeinschaft auf's Beste vorbilde. Der Staat darf fordern, daß die Schule ihren Zöglingen Vaterlandsliebe, Achtung gegen die geltenden Gesetze, Anhänglichkeit an den Regenten und die Verfassung einflöße; die Kirche dagegen darf fordern, daß durch die Schule in den jugendlichen Herzen die Erkenntniß des Christenthumes und die Liebe zu Christo selbst fest begründet, sowie insbesondere nichts gelehrt werde, was mit dem Bekenntnisse derjenigen Kirchenpartei, für welche die Kinder erzogen werden, im Widerspruche steht.

Wem kommt das Recht zu, die Schule zu beaufsichtigen? Fragen wir nun, wem das Recht zustehe, eine Aufsicht über die Volksschulen zu führen: so wird sich die richtige Antwort auf diese Frage aus dem so eben Gesagten ableiten lassen. Denn es scheint klar zu sein, daß derjenige, welchem am meisten am Gedeihen der Schule gelegen ist, auch ein Recht haben müsse, dieselbe zu beaufsichtigen. Da dieß offenbar die Eltern der schulpflichtigen Kinder sind, so wird das Recht zur Beaufsichtigung irgend einer Schule denjenigen, die den Schulverband bilden, — also der Schulgemeinde selbst, — nicht streitig gemacht werden können. Freilich wird die Schulgemeinde dieses Recht, (wie es in jedem andern Falle mit den Rechten irgend einer Gesammtheit zu geschehen pflegt,) nur durch einige aus ihrer Mitte gewählte Vertreter ausüben können. Aber selbst vorausgesetzt, daß die Wahl in jeder Gemeinde immer auf die einsichtsvollsten und rechtschaffensten Männer fiele, — selbst in diesem günstigsten Falle möchten kaum die Gewählten Intelligenz genug besitzen, darüber zu urtheilen, ob der Schulzweck er-

reicht werde, — noch viel weniger möchten sie im Stande sein, die von dem Lehrer deßhalb angewandten Mittel richtig zu würdigen. Ueberdieß mischen sich auch bei den ganz Nahestehenden viel zu viel persönliche Interessen ein, so daß die von ihnen ausgehende Aufsicht weder unparteiisch, noch unbefangen genug sein möchte. Können und wollen wir der Schulgemeinde das Recht, die ihr gehörende Schule zu beaufsichtigen, nicht absprechen: so müssen wir dieses Recht dennoch auf gewisse Normen zurückgeführt und in feste Grenzen eingeschränkt wünschen. Wir können der Schulgemeinde kaum etwas mehr einräumen, als die Aufsicht über das *Aeußere der Schule*, d. h. über Schullokal, Schulinventarium und Schulkasse, höchstens noch über einen Theil der Schulordnung und über Mißbrauch der Strafgewalt. — Da es sonach immer noch für das *Innere der Schule*, also gerade für die Hauptsache, an einer Aufsicht fehlen würde: so müssen wir uns weiter umschauen, ob nicht anderswo bei gleichem Interesse für das Gedeihen der Schule doch eine größere Befähigung zur Schulaufsicht statt finde, und ob nicht eine harmonische Beaufsichtigung des Schulwesens überhaupt möglich sei.

Nun ist schon oben nachgewiesen worden, daß es *dem Staate nicht minder, als der Kirche* darum zu thun sein müsse, in der Volksschule eine gute Vorarbeiterin zu besitzen. Welchem von beiden Instituten gebührt aber die Aufsicht über die Schule? dem Staate allein? oder bloß der Kirche? oder vielleicht beiden zugleich? — Wollen wir diese Frage ganz unbefangen und von allen geltenden Verhältnissen abgesehen, beantworten, so haben wir keine andere Antwort als diese:

Dem Staate sowohl als der Kirche kommt es zu, die Volksschule zu beaufsichtigen, jedem dieser beiden Institute nur in so weit, als die Schule dem Zwecke derselben dienet.

Daß dem Staate eine Aufsicht über die Schule zustehe, ist nur von denjenigen, welchen die Schule bloß Privatanstalt ist, bestritten worden. Wir übergehen diese Ansicht, da ihre Unhaltbarkeit auf der Hand liegt und dieselbe nirgends in's Leben getreten ist. — *Der nächste und unmittelbare Zweck* des Staates ist *Schutz des Rechtes oder öffentliche Sicherheit*. Schon von diesem Gesichtspunkte aus müssen wir dem Staate eine Aufsicht über die Schule zugestehen: denn es wäre ja möglich und denkbar, daß durch demagogische Lehrer revolutionäre Ideen in der Schule verbreitet und dadurch die öffentliche Sicherheit gefährdet würde. Doch der Staat hat noch einen Zweck, den wir (mit T. W. Krug in seiner „Dikäologie oder philosophische Rechtslehre" — Königsb., 1817) *den entfernten und mittelbaren* nennen können. Dieser ist (nach Krug) die Entfaltung des sinnlich-vernünftigen Lebens aller Einzelnen in seiner ganzen Kraft und Fülle unter der Herrschaft des Rechtsgesetzes — oder mit kurzen Worten: „*das gemeine Beste, das öffentliche Wohl.*" Wer möchte nun läugnen, daß die allgemeine Wohlfahrt durch mangelhafte Ausbildung der Bürger gestört, ja untergraben werde? — Hängt nicht das öffentliche Wohl auf's Genaueste mit der größern oder geringern Verstandeskultur, mit der höhern oder niederen Sittlichkeit der Staatsangehörigen zusammen? — Der Staat würde das gemeine Beste nicht hinlänglich schützen können, wenn er nicht den Rechtsverletzungen so viel als möglich vorbeugte: da nun Unwissenheit und Unsittlichkeit die vorzüglichsten Quellen solcher Uebertretungen des Rechtsgesetzes sind, so hat der Staat darauf zu sehen, daß jene Quellen schon durch eine sorgfältige Erziehung der jungen Staatsbürger verstopft werden. Zwar wird sich der Staat in das eigentliche Erziehungsgeschäft nicht einmischen dürfen, so lange die Eltern selbst dasselbe ausüben können und wollen: doch hat er dafür zu sorgen, daß Schulen in hinlänglicher Anzahl vorhanden sind, und den Eltern zur Benützung offen stehen. Dazu, daß die Kinder in eine bestimmte, oder überhaupt in eine Schule geschickt werden, kann der Staat die Eltern, streng genommen, nicht zwingen; nur dazu kann er sie nöthigen, nachzuweisen, daß ihre Kinder eine dem Zwecke des Staates gemäße Erziehung erhalten. Der Staat hat ferner dafür zu sorgen, daß die anzustellenden Lehrer zweckmäßig vorgebildet und die angestellten hinlänglich besoldet werden; er hat, vermöge der ihm überhaupt zustehenden, gesetzgebenden und oberrichterlichen Gewalt, das Volksschulwesen durch feste Gesetze zu organisiren und die Rechtsverhältnisse der Schule so wie des Schullehrerstandes zu fördern; er hat das Schulvermögen zu überwachen und für Herbeischaffung der nöthigen Mittel, — im Nothfalle aus Staatskassen, — Sorge zu tragen. Da indessen das Recht der Oberaufsicht ohne die vollziehende Gewalt ein Unding wäre; so muß es dem Staate auch zukommen, zur Beaufsichtigung der Schule *öffentliche Behörden* anzustellen. Freilich wird er, weil ja durch ihn die Rechtsidee nach allen Beziehungen hin in's Leben treten soll, jene Behörden so zusammensetzen und ihren Geschäftskreis regeln, daß über dem Zwecke des Staates der Zweck der Schule nicht vergessen und die Selbstständigkeit, die der Schule jedenfalls zu gewähren, nicht verkümmert werde. Nur durch eine solche zugleich dem Schulzwecke entsprechende Organisation der Schulbehörden wird sich der Staat gegen den Vorwurf sichern, daß er die Volksschulen bloß seinen Zwecken dienstbar machen und mit despotischer Willkühr behandeln wolle. Auf welche Weise aber die Schulaufsicht sich gestalten müsse, um den Rechtsverhältnissen des Staates, der Kirche und der Schule selbst zu entsprechen, wird sich erst ermitteln lassen, wenn wir die Frage erörtert haben werden, ob überhaupt und in wie weit auch der Kirche ein Antheil an der Schulaufsicht gebühre. Vergleiche

Krug, W. T.: Der Staat und die Schule, oder Politik und Pädagogik in ihrem gegenseitigen Verhältnisse zur Begründung einer Staatspädagogik dargestellt. Leipzig, 1810.

Hüffell: Der Staat, die Kirche und die Volksschule in ihrer innern und äußern Einheit dargestellt. Darmst., 1823.

Zachariä, K. S.: Ueber die Erziehung des Menschengeschlechts durch den Staat. Leipzig, 1802.

Gräfe, H.: Schulrecht. Oder das Rechtsverhältniß der Volksschule nach innen und außen. Nach Grundsätzen der Vernunft dargestellt. Quedlinburg und Leipzig, 1829.

Besonders S. 24 ff. „Verhältniß der Schule zu Kirche und Staat." S. 39 ff. „Recht des Staates öffentliche Schulen zu gründen." S. 44 ff. „Rechte

des Staates über die Eltern in Bezug auf den Unterricht überhaupt und auf öffentliche Schulen insbesondere."

Köhnke, M. C.: Ueber Staatsschulbehörden, Schullehrer-Seminarien und bessere Besoldung der Volkslehrer. Hamburg, 1835.

Hoffmann, J. A. L. Dr.: Praktisches Handbuch der deutschen Volksschulverfassung und des Schulrechts. Abthl. 1. Dresden, 1832. (S. 31—34. Verhältniß der Volksschule zum Staate.)

Rossel: Monatsschrift für Erziehung und Unterricht 1831. Nr. 29. S. 455 ff. „Staat und Schule — Staatsbürger-Erziehung."

Hergang, M.: Zehn Jahre aus meinem Schulleben ꝛc. Sulzbach, 1833. Bd. I. S. 373—404. „Dürfen Eltern mit ihren Kindern machen, was sie wollen?"

Wie wir aus dem Zwecke des Staates sein Recht der Aufsicht über die Volksschule ableiteten, so werden wir nun noch nach dem Zwecke der Kirche fragen müssen, um an demselben zu beurtheilen, in wiefern auch der Kirche jenes Recht gebühre. Der nächste und unmittelbare Zweck der letztern ist „die äußere Darstellung der Religion unter einer bestimmten Form und ein auf eben diese Form gegründeter öffentlicher Gottesdienst." Ihr entfernter und mittelbarer Zweck: „die Fortbildung der Menschheit zu einer immer höhern sittlichen Vollkommenheit durch andauernde Erregung und Reinigung der religiösen Gemüthsstimmung aller Kirchenglieder." (W. T. Krng.) Da nun die Volksschule ebenfalls die religiöse Bildung der ihr Uebergebenen zum Zwecke hat, da sie dieselben für eine bestimmte Religionsform erzieht, da sie sogar täglich einen Gottesdienst im Kleinen innerhalb ihrer Räume veranstaltet: so muß die Kirche das Recht haben, darauf zu sehen, daß dies Alles den in ihr geltenden Grundsätzen entsprechend und mit den in ihr gewöhnlichen Erregungsmitteln conner sei. Würden die Schulen aufhören Confessionsschulen zu sein und würden sie den Religionsunterricht aus dem Kreise ihrer Lehrgegenstände ausscheiden, (wie dies meistens in den vereinigten Staaten Nordamerica's der Fall ist); so würde die Kirche auch ferner nicht berechtigt sein, die ihrem Zwecke nicht mehr dienende Schule zu beaufsichtigen. So können z. B. bloße Gewerbschulen oder Handelsschulen, welche die Bildung für einen gewissen Beruf, mit Ausschluß alles Religiösen, zum Zwecke haben, der Aufsicht der Kirche nicht unterworfen sein. —

Haben nun Staat und Kirche ein gleiches Recht, die Schule zu beaufsichtigen, so würde weiter zu fragen sein: welcher von beiden Anstalten dabei die Priorität zukomme? Der Zweck der Kirche liegt offenbar höher als der des Staates; aber gleichwohl steht die Kirche als äußere Erscheinung unter dem Staate, und muß unter ihm stehn, weil der Staat auch in Absicht auf sie die Pflicht hat, ihre Rechtsverhältnisse nicht bloß zu ordnen, sondern auch zu sichern, und das Recht, darauf zu sehn, daß durch die Kirche das Bestehen des Staates nicht gefährdet werde. Eine Einmischung in die innern Angelegenheiten der Kirche dagegen hat sich der Staat nicht anzumaaßen. — Daraus ergibt sich, daß dem Staate die erste und oberste Aufsicht über die Schule von Rechtswegen zustehe, daß er aber verpflichtet sei, zu den Behörden, welche die Schulaufsicht führen sollten, jedesmal Mitglieder derjenigen Kirche zuzuziehen, zu deren Confession die beaufsichtigten Schulen sich bekennen.

Vergleiche:

Krummacher, Dr. F. A.: Die christliche Volksschule im Bunde mit der Kirche. Essen, 1823.

Hoffmann: Praktisches Handbuch der deutschen Volksschulenverfassung ꝛc. Abth. 1. (S. 35 bis 41. „Verhältniß der Volksschule zu der Kirche.")

Allgem. Schul-Zeit. 1838. Nr. 174 „Zweck und Wirkform der Kirche; — vom pädagogischen Standpunkte aus." Von Ewich in Barmen.

Dieselbe, 1839. Nr. 54—56. „Verhältniß und Stellung der Schule zur Kirche, wie auch der Lehrer zu den Pfarrern." Von demselben.

Emancipation der Schule. Ob nun gleich die Kirche Jahrhunderte lang das Recht der Aufsicht über die Schule ausgeübt, ja, in mancher Beziehung sogar mehr als der Staat für die Volksschulen gethan und über sie gewacht hat, so erhoben sich doch besonders um das Ende des vorigen Jahrhunderts einige Stimmen für Losreißung der Schule von der kirchlichen Aufsicht. Das lag ganz im Geiste einer Zeit, die, mit der Freiheitsfahne in der Hand, an den Grundvesten des Staates und der Kirche rüttelte, und verjährte Rechte nicht ohne Erfolg umzugestalten suchte. Vielleicht würden jene Stimmen schon damals lauter geworden sein und allgemeineren Anklang gefunden haben, wenn nicht für Deutschland bald nachher politische Ereignisse eingetreten wären, welche die Aufmerksamkeit nach ganz andern Seiten hinlenken mußten. Kaum hatten sich jedoch die Zeitverhältnisse wieder günstiger gestaltet; so traten die Sprecher gegen das Aufsichtsrecht der Kirche (d. h. des Klerus) wieder kräftiger auf, und es entspann sich ein lebhafter Streit, welcher von beiden Seiten nicht immer ohne Leidenschaftlichkeit geführt worden ist. Die Gegner des kirchlichen Beaufsichtigungsrechtes bezeichneten das, was sie forderten, mit dem damaligen Modeworte der Emancipation. Schon dieser Ausdruck sollte andeuten, daß die bisherige Stellung der Schule zur Kirche eine ganz unwürdige sei, und daß die Schule die ihr zukommende Freiheit und Selbstständigkeit erhalten müsse: denn mit dem Worte „emancipatio" bezeichneten die alten Römer den gerichtlichen Akt der Freigebung eines Sklaven. Zwar hat jener Streit zur Zeit für unser deutsches Vaterland noch keine bedeutenden Folgen gehabt; doch ist er nicht ganz spurlos vorübergegangen, und für die Geschichte des Schulwesens zu merkwürdig, als daß wir die Hauptpunkte desselben übergehen dürften.

Man forderte die Befreiung der Schule aus den Fesseln der kirchlichen Aufsicht, hauptsächlich aus folgenden Gründen:

1) Die Schule (sagt man) steht zu der Kirche nur in einem zufälligen Verhältnisse, aber keineswegs in dem einer nothwendigen Unterordnung. Es ist wahr, daß die Volksschule aus der Kirche hervorgegangen ist: denn die Geistlichen, welchen die religiöse Bildung der Erwachsenen anvertraut war, wandten bald ihre Sorge auch auf die Bildung der Kinder hin. Dadurch wurden die Schulen kirchliche Institute, und später, als die Geistlichen aufhörten, selbst in der Volksschule zu unterrichten, blieben die Schulen von ihnen abhängig. Diese Abhängig-

keit wurde noch dadurch fester begründet, daß man die Lehrer zugleich für kirchliche Zwecke in Anspruch nahm und ihnen die niedern Kirchendienste übertrug. Da in jener Zeit eine höhere geistige Bildung fast nur im geistlichen Stande gefunden wurde, so fiel es den Laien nicht ein, der Kirche eine Aufsicht über die Schulen streitig zu machen. Die Schulen selbst vermochten auch nicht, sich zur Unabhängigkeit zu erheben, weil sie fast bloß aus Kirchenmitteln begründet waren, und ihren Lehrern jene Kraft und Intelligenz fehlte, durch welche sie sich zur Selbstständigkeit hätten erheben können. — Die Reformation löste mit kühner Hand manche alte drückende Fessel auf, ohne jedoch der Schule eine würdige Stellung einzuräumen: denn im Interesse der Reformatoren selbst lag es, daß die Schule der Kirche dienstbar bleibe und vorzugsweise für den Kirchenzweck arbeite; deßhalb blieb denn auch lange Zeit der confessionelle Religionsunterricht fast der einzige Lehrgegenstand der Volksschule. — Selbst als sich die Schule und ihre Lehrer auf eine höhere Stufe erhoben hatten, blieben sie in ihrer Abhängigkeit von der Kirche, weil verjährte Vorurtheile eben so schwer abzulegen, als uralte Einrichtungen abzuschaffen sind. — Aber bei alle dem ist der Zusammenhang der Kirche und der Schule nur ein zufälliger, nicht ein wesentlicher; denn obgleich beide als Bildungsanstalten betrachtet werden müssen, so hat doch die Schule ein viel weiteres Gebiet der Bildung zu bearbeiten, und es mit Gegenständen zu thun, welche dem Zwecke der Kirche gar nicht analog sind. Die Schule habe es, so sagte man, mit der formellen Bildung des Erkenntnißvermögens zu thun, während das Streben der Kirche nur auf die ideale Bildung des Gemüthes gerichtet sei. Auch gehe jene mit ihrem Wirken ganz besonders auf die durch die Verhältnisse so hoch gesteigerten materiellen Forderungen des bürgerlichen Lebens ein, welche dem Zwecke der Kirche ganz fern liegen. Es sei gegen alle gesunde Vernunft, der kirchlichen Aufsicht Gegenstände unterordnen zu wollen, durch welche das Princip der Kirche durchaus nicht berührt werde. Selbst der Religionsunterricht, den die Schule ertheile, müsse in ganz andrer Weise gegeben werden, als dies in der Kirche geschehe. Darum sei es dringend nothwendig, daß auch die zufälligen Bande, welche Schule und Kirche noch mit einander verknüpfen, gelöst würden. Ohnehin könne die Kirche jetzt zur Sicherung der Existenz der Schule gar nichts thun, und die kirchlichen Aemter, die sie dem Schullehrer aufbürde, seien für diesen in der That unwürdige und den Schulzweck störende Nebengeschäfte. Die Schule sei zwar eine Tochter der Kirche, aber eine mündig gewordene, die der Aufsicht nicht mehr bedürfe. Ein Recht der Unterordnung könne aus ihrem frühern Verhältnisse zur Kirche nicht abgeleitet werden: denn gleicherweise müßte dann auch der Bauernstand das Recht haben, alle übrigen Stände zu beaufsichtigen, weil diese aus ihm hervorgegangen wären. Einige Gegner wollten nicht einmal anerkennen, daß die Schule ihr Dasein der Kirche verdanke, sondern behaupteten, jene sei älter als diese; auch enthielten die Pastoralbriefe des N. T., die recht eigentlich Amtsanweisungen für christliche Geistliche seien, durchaus nichts von der Aufsicht über die Volksschulen.

Gegen dieses Alles machten die Freunde des Herkömmlichen zuerst schon die Pflicht der Pietät geltend. „Ihr erkennet's an, sagten sie, daß die Schule der Kirche sehr viel verdanke; sie hat sich im Dienste der Kirche Jahrhunderte lang wohl befunden, ist's nun nicht die größte Undankbarkeit, wenn sich die Schule jetzt, wo sie die Kirche glaubt entbehren zu können, von ihr losreißen will? — jetzt, wo sie durch die ihr einst von der Kirche gewährten Mittel, Kraft und Leben gewonnen hat? Die Schule würde ohne die Kirche das nicht geworden sein, was sie nun in der That ist." — Doch die Pflicht der Pietät ist kein Rechtsgrund, und daß die Schule sich ohne Hilfe der Kirche nicht hätte bilden, erhalten und emporarbeiten können, ist wenigstens eine Voraussetzung, die des Beweises noch bedarf. Darum fügte man als Gegengrund noch hinzu, daß der Zweck der Kirche und der Schule allerdings ein und derselbe sei; denn jene habe die sittlich-religiöse Bildung zur Aufgabe, und ob es gleich diese mit der intellectuellen Bildung überhaupt zu thun habe, so solle doch das religiöse Element in ihr vorherrschen; wenn schon die Form des religiösen Schulunterrichtes eine von der Lehrweise der Kirche verschiedene sei, so sei doch der Unterricht fast durchaus ein und derselbe. — Die pädagogischen Ultras aber, welche behaupten, daß die Schule gar nicht eine Tochter der Kirche sei, wies man auf das Zeugniß der Geschichte hin, und gab ihnen Schuld, daß sie die Begriffe „Erziehung" und „Schule" mit einander verwechselten. Die Pastoralbriefe des Paulus können nichts über Inspection der Elementarschule enthalten, aus dem einfachen Grunde, weil es damals keine Volksschulen gegeben habe. — Die Schule sei ein integrirender Theil der Kirche und die Geistlichen ihre geborenen Leiter. — Daß die Würde des Schullehrers durch kirchliche Aemter herabgesetzt werde, könne man nicht zugeben; denn ein religiös gesinnter Schullehrer werde auch diese Geschäfte auf eine der Sache selbst und seiner Person würdige Weise auszuführen wissen; namentlich verliere er dadurch in der Meinung des Volkes gar nichts von der ihm gebührenden Achtung. Durch die Verrichtungen des Küsteramtes nehme der Schullehrer an den heiligsten Gebräuchen des Kultus selbst wesentlichen Antheil, und somit müsse durch das Küsteramt sogar das Ansehn und die Würde des Schullehrers erhöhet werden. — Wollte man den Organisten- und Küsterdienst vom Schulamte trennen, so würden dadurch sehr viele Schulstellen am Einkommen verlieren, und es wäre kaum möglich, ihnen anderswoher eine Entschädigung zu gewähren. —

2) Die Pädagogik, fahren die Freunde der Emancipation fort, befindet sich jetzt auf einer so hohen Stufe, daß auch dadurch die Losreißung der Schule von der Kirche als dringende Nothwendigkeit sich darstellt. Die Pädagogik hat sich bereits zu einer selbstständigen Wissenschaft ausgebildet, und kann keineswegs als Appendix irgend einer andern betrachtet oder wie im Vorbeigehn erlernt werden. Sie fordert nicht bloß jahrelanges sorgfältiges Studium, sondern setzt als eine durchaus praktische Wissenschaft auch fortwährende Uebung voraus. „Schulehalten," sagt selbst der große Pädagog Niemeyer, „lernt sich nur in der Schule." Daraus folgt zweierlei. Erstens: der Pädagogik muß auch im wirklichen Leben jene Selbstständigkeit eingeräumt und gesichert werden, die sie in der Wissenschaft bereits erlangt hat. Emancipation der Schule ist zugleich Emancipation der Päda-

gogik. So lange die Pädagogik gleichsam nur als Magd der Kirche betrachtet wird, so lange die jungen Theologen höchstens ein paar Mußestunden auf die Bekanntschaft mit der Erziehungslehre wenden, so lange Geistliche Schulinspectoren bleiben: befindet sich die Wissenschaft selbst in einer ganz unwürdigen Stellung. Sie hat sich nach ihren Prinzipien rein und selbstständig von allen andern Wissenschaften, namentlich von der Theologie, ausgeschieden, so daß ihr auch ein gesonderter, durch keine ihr fremdartige Disziplin gehemmter oder gestörter, Wirkungskreis angewiesen werden muß. Durch eine Bevormundung der Kirche wird die Ehre der Pädagogik verletzt und das Wirken derselben beschränkt. Man hat ja längst angefangen, nicht blos auf den Gefilden der Idee, sondern auch auf dem Gebiete des praktischen Lebens die verschiedensten Interessen streng von einander zu sondern, und es ist überall nur da ein erfolgreiches Zusammenwirken aller Kräfte möglich, wo jedem Einzelnen sein Wirkungskreis innerhalb fester Grenzen vorgezeichnet ist. Warum will man ein Prinzip, das man im Organismus des Staates bereits mit so vielem Glücke gleichgeltend gemacht hat, nicht auf die Verhältnisse der Schule zu der Kirche übertragen? —

Aus der gegenwärtigen hohen Stellung der Pädagogik folgt aber auch ferner, daß sie nicht wie im Fluge erlernt werden kann. Es gilt auch hier das große Schriftwort: „Niemand kann zween Herren dienen!" Die Unterrichts- und Erziehungslehre hat einen so weiten Umfang gewonnen, daß sie gründlich studirt, ja zur Aufgabe eines ganzen Menschenlebens gemacht werden muß. Nun sehe man aber, auf welche Weise die Pädagogik von den meisten Geistlichen betrieben wird. In den ersten Studentenjahren fragen sie nichts nach dieser Wissenschaft: dienen sie doch oft während jener Zeit kaum der heiligen Theologie, weit häufiger der goldenen Freiheit. Erst im letzten Jahre der Studienzeit, wenn die ernste Pforte des Prüfungssaales aus der Ferne heranrückt, schlüpfen sie in einige pädagogische Collegien, entweder weil dies durch neuere Gesetze ihres Vaterlandes gefordert wird, oder auch nur, um durch den Professor der Pädagogik einmal eine Hauslehrerstelle zu erhalten. Während sie nach glücklich bestandenem Examen harrend am Teiche Bethesda liegen, sind sie freilich genöthigt, oft Jahre lang zu schulmeistern; aber das Feld, auf dem sie wirken, ist von der Volksschule, die sie einst inspiziren sollen, himmelweit verschieden. Gesetzt auch, daß sie sich dort einige Erfahrungen erworben hätten, so werden sie dieselben nicht auf die ihnen einmal untergebenen Landschulen anwenden können, weil sie immer von einem zu großen Maßstabe ausgehen, und die Bauerkinder eben so behandeln würden, als die adeligen Junker und Fräulein, deren Informatoren sie bisher gewesen sind. Ein tieferes Eindringen in die pädagogische Wissenschaft verabsäumt der Candidat der Theologie um so mehr, da er sein Hauslehrerleben nur als einen Durchgangspunct, gleichsam als einen Puppenzustand oder gar als ein Fegefeuer betrachtet, dessen Ende er mit der größten Sehnsucht entgegensieht. Warum sollte er auch seine Zeit auf ein Studium wenden, das ihm nur einen vorübergehenden Nutzen gewährt, und dem nicht Jeder Geschmack abgewinnen kann? — Für redliche Geistliche kann darin, daß sie nicht Pädagogik studirt haben, um so weniger ein Vorwurf liegen, da sich ja in unserer Zeit auch das Gebiet der Theologie erweitert hat. Wer die Theologie gründlich studiren will, wird kaum für eine andere Wissenschaft noch Zeit gewinnen. — Können aber diejenigen Schulinspectoren sein, welchen die Pädagogik fremd geblieben ist? und zeigen nicht unzählige Mißgriffe solcher Schulinspectoren — nicht bloßer Landpfarrer, sondern oft auch der Superintendenten, der Decane und anderer hoher Kirchenbeamten —, daß die Schule unter ihrer Aufsicht gar übel berathen sei? — Man gehe nur hin und mustere die Schulen, um sich von dem nachtheiligen Einflusse der geistlichen Schulbehörden zu überzeugen! —

Was wenden die Geistlichen selbst gegen diese so gewichtig scheinenden Gründe ein? —

Sie erkennen zwar die großen Fortschritte an, welche die Pädagogik in unserer Zeit gemacht hat; sie meinen aber, daß der Umfang dieser Wissenschaft keineswegs so ungeheuer sei, um nicht von einem ernsten Willen und einem ohnedies wissenschaftlich gebildeten Geiste bald durchdrungen werden zu können. Man rechne nur ja nicht zum Umfange der Wissenschaft das Studium aller pädagogischen Zeitschriften und die Bekanntschaft mit den vielen ephemeren Kindlein, die in unserer Zeit von schreiblustigen Schullehrern geboren werden. — Das wahrhaft Gute, was auf dem Gebiete der Pädagogik sich geltend macht, wird dem prüfenden Blicke des Pfarrers gewiß nicht entgehen, — um so weniger, da dies doch eigentlich nur die Methode betreffen kann. Der Unterrichtsstoff wird ohnehin keinem Geistlichen fremd sein, weil die Lehrgegenstände der Volksschule so allgemeiner Art sind, daß jeder Gebildete mit ihnen bekannt sein muß. Deshalb darf man auch nicht behaupten, daß der in Familien von einem Hauslehrer ertheilte Privatunterricht in seinem Prinzipe von dem in der Volksschule zu gebenden verschieden sei. Die Methode müsse sich hier wie dort gleich bleiben. Sonst würde ja daraus folgen, daß auch Lehrer an höheren Schulen, Bürgerschulen z. B., nicht Schulinspectoren sein könnten, — was gleichwohl die Freunde der Emanzipation zu billigen scheinen. — Auch sind ja bei Weitem nicht alle Geistliche blos durch das Hauslehrerleben zu Pädagogen gebildet worden; viele haben als Candidaten in Sammelschulen, in Bürgerschulen, ja selbst in den eigentlichen Elementarschulen gearbeitet. — Was man vom erweiterten Umfange der Theologie sagt, ist auch nur halbwahr: denn obgleich dem practischen Geistlichen die Resultate gelehrter theologischer Forschungen nicht fremd bleiben dürfen, so braucht er doch selbst nicht ein gelehrter Theolog im vollsten Wortsinne zu sein. Im Gegentheil ist die Zeit des Landpfarrers in unsern Tagen weit weniger in Anspruch genommen, als früher: denn die specielle Seelsorge hat jetzt fast ganz aufgehört und namentlich hat er durch die Abschaffung der Privatbeichte, durch Ueberhandnahme stiller Begräbnisse, durch das Abkommen solenner Hochzeiten und Kindtaufen, bei welchen früher kein Pfarrer fehlen durfte, — viele köstliche Mußestunden gewonnen. — Warum sollte nicht jeder Geistliche diese Stunden gern den ihm untergebenen Schulen zuwenden. — Daß manche Schulinspectoren sich auffallende Mißgriffe zu Schulden kommen lassen, kann man nicht leugnen; aber es möchten sich auch unzählige Schulen nachweisen lassen, die ihren beaufsichtigenden

Pfarrern Alles zu verdanken haben. Selbst die gegenwärtige Blüthe der Pädagogik — wer hat sie hervorgerufen? Haben nicht Theologen an ihr eben so viel, ja vielleicht weit größern Antheil, als die eigentlichen Pädagogen? — Niemeyer, Dinter, Schwarz, Denzel, Daub, Resewitz, G. F. Seiler, Glatz, G. L. Schulze, Döhner, Pöhlmann, F. Gedicke, Schlez, J. B. Spieß, H. Stephani, C. Thierbach, Wilmsen, H. G. Zerrenner, C. C. G. Zerrenner und viele Andere werden, obgleich Theologen, dennoch auch in der pädagogischen Welt als Autoritäten genannt, und selbst unter den katholischen Geistlichen haben sich Dewora, Demeter, K. Weiller, Wessenberg, Hergenröther, Parizeck, Sailer, Chr. Schmid, Richarzs u. A. um die Erziehung des Volkes große Verdienste erworben. Im Allgemeinen möchte anzunehmen sein, daß selbst diejenigen Geistlichen, denen es an umfassenderen pädagogischen Kenntnissen gebricht, den Schulen nur wenig schaden, weil sie einem tüchtigen Schullehrer gegenüber, sich in das Innere des Schulwesens ohnehin nicht mischen werden. Ist der Schullehrer aber kenntnißlos und untüchtig, so wird der Geistliche bei seiner höhern wissenschaftlichen Bildung gewiß das Beste der Schule zu fördern im Stande sein. —

Die Vertheidiger der Emanzipation beugen sich vor den genannten Namen, meinen aber doch, daß auch diese Vielheit gegen die große Mehrzahl der unpädagogischen Geistlichen die Wage nicht halten könne; ja sie berufen sich sogar darauf, daß eben unter jenen um die Schule hochverdienten Theologen einige liberale seien, die sich über die Beaufsichtigung der Schule durch die Kirche nicht gerade günstig ausgesprochen hätten. — Um aber ihrem Verlangen nach Freiheit von der kirchlichen Inspection noch mehr Nachdruck zu geben, sagen sie weiter:

3) Aus der untergeordneten Stellung der Schule gehen vielfältige Reibungen und Zerwürfnisse zwischen Geistlichen und Schullehrern hervor; der gedrückte Schullehrer arbeitet mit weit weniger Freudigkeit. Man emanzipire die Schule, und sie wird fröhlicher gedeihen; das Verhältniß der Kirchen- und Schuldiener gegen einander wird ein freundlicheres werden und der vom Pfarrer unabhängige Schullehrer wird freudiger wirken. Die Emanzipation der Schule liegt also im Interesse der Schule selbst.

Zur Begründung dieser Ansicht fügt man hinzu:

Herrschsucht und Stolz ist eine Anklage, die man schon seit den ältesten Zeiten dem geistlichen Stande zugeschoben hat, und auch die Geistlichen unserer Zeit sind im Allgemeinen von dem Vorwurfe hierarchischer Bestrebungen nicht frei zu sprechen. Mancher Dorfpfarrer ist der Pabst seiner Parochie. Niemand empfindet das geistliche Scepter der Hierarchen so drückend, als der ihm nahestehende und doch ihm untergebene Schullehrer. Man gehe von Dorf zu Dorf, und frage nur! An den meisten Orten wird man, wenn der Schullehrer reden will und darf, mit Erstaunen hören, welche eigenmächtige Eingriffe in's Innere des Schulwesens die Pfarrer sich erlauben. Da muß Alles, Lehrplan, Lehrmethode, Lehrmittel, Disziplin, Klassenordnung ꝛc., nach ihrem Willen sich gestalten, — und wehe dem Lehrer, der sich einen bescheidenen Widerspruch erlaubt! Er wird bei den vorgesetzten Behörden verdächtiget, setzt sich fortwährenden Zurechtweisungen aus, und läuft wohl gar Gefahr, vom Amte zu kommen. — Am besten ist der Lehrer daran, welcher aus Liebe zum Frieden, oder aus Mangel an Energie, oder aus irgend einer anderen Ursache, sich in allen Stücken nach den dictatorischen Anordnungen des Hrn. Pastor's richtet. Aber durch diese Fügsamkeit in einen fremden Willen hört der Schulstand, der ja seine eigene Aufgabe hat, auf, ein freier Stand zu sein, und sinkt folglich in der allgemeinen Achtung, da nur derjenige Stand, der unabhängig und selbstständig auftritt, ehrenwerth sein kann. So lange es den Schullehrern an höherer Bildung fehlte, so lange sie aus der Zahl der Bedienten, Schreiber, Handwerker ꝛc. completirt werden mußten, fühlte Keiner von ihnen das Entehrende seiner Stellung, nahm es Keiner übel, wenn er mit „Er" angeredet ward, die Kirche fegen und dem Pastor Loci den Priesterrock nachtragen mußte. Aber jetzt hat sich der Schulstand gehoben und dem zufolge sich fühlen lernen. Sehr viele Lehrer haben sich Jahre lang mit großer Sorgfalt für ihren Beruf vorgebildet, da hingegen den Pfarrern, wie schon gesagt, solche pädagogische Bildung meistens abgeht. Wagt es nun der Lehrer, seine Einsicht und Erfahrung gegen die oft sehr flachen und einseitigen Anordnungen des Hrn. Lokalschulinspectors geltend zu machen, so setzt er nicht blos seine Ruhe auf's Spiel, sondern gibt auch Anlaß zu den ärgerlichsten Streitigkeiten. Es ist unvermeidlich, daß die feindliche Stellung, in welche dann Pfarrer und Schullehrer zu einander gerathen, offenkundig werde, ein allgemeines Aergerniß gebe und den geistlichen wie den Schulstand somit in den Augen der Gemeinde herabwürdige. — Jedenfalls ist es drückend und entmuthigend für den Lehrer, sich bei seinem amtlichen Wirken einer Autorität fügen zu müssen, die er nicht als solche anerkennen kann; er wird nicht mit Freudigkeit an seiner Schule arbeiten, wenn er noch dazu gegen eigne Ueberzeugung, der zwingenden Hand eines ihm unangenehmen Führers folgen muß, und seine Leistungen werden nur zu deutliche Spuren jenes Niedergebeugtseins an sich tragen. Wie ganz anders und wie viel freudiger aber würde er wirken, wenn er von einem andern, selbst activen Schullehrer beaufsichtiget würde! Er würde in diesem die größere Erfahrung und höhere Intelligenz gern anerkennen, und die wohlgemeinten und wohlbegründeten Rathschläge eines solchen Aufsehers eben so gern hinnehmen, als willig befolgen. Die Lehrer würden an Selbstvertrauen und an Kraft gewinnen, für ihren Beruf mehr begeistert werden und sich selbst höher heben.

Auch auf diese Darstellung bleiben die Stabilitätsfreunde die Gegengründe nicht schuldig.

Daß man allen Geistlichen hierarchische Bestrebungen Schuld gibt, ist ein großes Unrecht. Jeder Stand hat gute und schlechte Subjecte; von letzteren darf man nie eine allgemeine Anklage herleiten wollen. Bei der bescheidenen Stellung, welche namentlich den protestantischen Geistlichen zugewiesen ist, kann überdies von Hierarchie gar nicht die Rede sein. — Man könnte sogar die Anklage umkehren, und denjenigen, welche die Emanzipation der Schule fordern, ebenfalls Stolz und Herrschsucht zur Last legen: denn warum wollten sie sich der kirchlichen Aufsicht entziehen? Weil

sie nicht unter, sondern neben, wo möglich über dem Pfarrer stehen möchten. Vielleicht denkt auch mancher Patron der neuen Lehre im Stillen: „Wenn meine Theorie festen Fuß gewinnen und in's praktische Leben eingeführt werden sollte, — wer weiß, ob mir's nicht auch glückt, ein Schulinspektor zu werden!" — Man höre nicht blos die Lehrer, sondern auch die Pfarrer! Nicht wenige derselben haben auch über gar großen Schulmeisterdünkel zu klagen, und besonders sollen die in Seminarien gebildeten, bisweilen überklugen Schulmeister, ihren Pastoren nicht geringe Noth machen. Wo ärgerliche Zerwürfnisse zwischen Geistlichen und Lehrern vorkommen, tragen Letztere in der Regel eben so viel Schuld, als die Erstern. In der Stellung des Lehrers zum Pfarrer aber liegt für jenen durchaus nichts Herabwürdigendes; im Gegentheil in den Augen der Gemeinde ist jene Stellung sogar eine ehrenhafte: denn das Volk rechnet den Schulmeister wegen seiner kirchlichen Funktionen auch zur „Geistlichkeit". Für den Lehrer ist es auch oft von großer Wichtigkeit, in der Person des Geistlichen einen Vorgesetzten ganz nahe zu haben, der ihn gegen ungerechte Forderungen der Eltern, gegen Eingriffe derselben in Schulangelegenheiten ꝛc. sicher stellen kann. — Ob endlich der Lehrer wirklich von einem andern Schullehrer sich williger werde beaufsichtigen lassen, das muß erst die Erfahrung lehren. Oft gnug hat es sich gezeigt, daß Dienende, die später Herren wurden, sich herrschsüchtiger benahmen, als geborene Herren. Selbst in Schullehrerkonferenzen will man bemerkt haben, daß es da, wo Geistliche die Direktoren des Vereins sind, weit friedlicher und collegialischer hergehe, als dort, wo die Leitung der Conferenzen in Lehrerhände gelegt ist. Es giht kaum einen Stand in der bürgerlichen Gesellschaft, der mit größerer Scheelsucht seine Collegen behandelt, als — die Schullehrer. Daher kommt es denn, daß sich der schüchterne Schullehrer lieber dem humanen Pfarrer, als dem sich fühlenden Collegen anvertraut. — Auch ist nicht abzusehen, wie man eine Beaufsichtigung der Schule durch active Schullehrer möglich machen wollte. Wer soll ihr Amt verwalten, während sie sich auf Inspectionsreisen befinden? — Man sagt zwar: solche Lehrer möchten von aller übrigen Arbeit befreit und zu Kreisschulräthen ernannt werden. Doch wie viel Bedenkliches hat dieser Vorschlag! Wäre es auch möglich, eine anständige Besoldung für sie zu ermitteln — was schwer halten möchte —: so würden, durch die Ernennung solcher Lehrer zu Schulräthen, der Schule gerade die tüchtigsten und erfahrensten Männer entzogen. Ueberdies würde die Zahl der ihnen untergebenen Schulen doch so groß werden müssen, daß sie jede einzelne nur selten besuchen könnten.

4) Die Emanzipation, sagt man weiter, liegt sogar im Interesse der Kirche selbst. — Die Geistlichen werden, wenn man sie von der Schulaufsicht dispensirt, ihre Kraft desto mehr auf einen Punkt concentriren und für das Interesse der Kirche desto thätiger sein können. Sie werden dadurch sogar einer Menge lästiger Geschäfte überhoben; sie entgehen sehr vielen verdrüßlichen Collisionen nicht blos mit der Schulgemeinde selbst, sondern auch mit den übrigen Aufsichtsbehörden des Schulwesens; sie gewinnen zuverlässig an Zeit, Kraft und Amtsfreudigkeit, wenn sie aufhören, Schulinspectoren zu sein. — Besonders können sie alsdann mit desto größerer Sorgfalt für die häusliche Erziehung thätig sein: denn über diese hat die Kirche allerdings das Inspectionsrecht, doch nicht als Schulaufseherin, sondern nur in Vollmacht und Kraft der Religion. Die Schule dagegen steht mehr im Dienste des Staates, als in dem des Hauses, darum hat auch der Staat nur das Recht, die Schulen zu beaufsichtigen. Ueberträgt er die Inspection über dieselben gleichwohl den Geistlichen, so verkennt er damit die Verschiedenheit der Prinzipe, auf welchen Schule und Kirche gegründet sind, und verwirret die Rechte, welche Schule und Haus gegen einander haben. — Besonders in unserer Zeit, wo das confessionelle Kirchenthum immer zweifelhafter und die symbolischen Bande, welche bisher die Confessionsverwandten zusammenhielten, immer lockerer werden — ist es von der größten Wichtigkeit, daß der Zweck der Kirche, nämlich die ideale Ausbildung des Erkenntnißvermögens, — von dem Zwecke der Schule, der formalen Ausbildung desselben, rein gesondert werde. So lange die Schule aber unter der Herrschaft der Kirche bleibt, macht man sich der Vermischung zweier verschiedener Prinzipe schuldig.

Gegen diesen Grund macht man zunächst geltend, daß er von dem zuerst angeführten („die Schule stehe zu der Kirche nur in einem zufälligen Verhältnisse") nicht wesentlich verschieden, und dort nur die Schule, hier aber die Kirche hervorgehoben sei. Daher müsse man auf ihn ganz dasselbe erwidern: nämlich daß die Zwecke der Kirche und Schule allerdings in den Hauptpunkten zusammenfallen, und daß die Schule, so lange sie namentlich die religiöse Bildung ihrer Zöglinge beabsichtige, sich mit der Kirche ganz eine und dieselbe Aufgabe stelle. Es ist eine seltsame Inconsequenz, (deren sich unter Andern auch J. G. C. Wörle in seinem „encyklopädisch-pädagogischen Lexikon" S. 254 und S. 674 f. schuldig macht,) auf der einen Seite zuzugeben, daß die Schule auch eine vorbereitende Anstalt für den kirchlichen Verein sei, so wie daß sie zur Sittlichkeit und Religion erziehe, — und doch auf der andern Seite behaupten, daß der Zweck der Kirche schief oder unklar aufgefaßt sei, wenn man denselben mit der Aufgabe der Schule vermische. Eben so widersprechend ist es, der Kirche eine Aufsicht über häusliche Erziehung zugestehen und ihr doch die Schulaufsicht entziehen wollen. Auf das Haus kann der Geistliche jetzt ohnehin fast nur durch seine Predigten wirken: denn das eigentliche Seelsorgeramt ist ihm durch die Richtung der Zeit gar sehr verkümmert worden. Was soll er also für die Erziehung der Kinder noch thun können, wenn man ihm auch die Pforten der Schule verschließt? —

5) Der letzte Grund, welchen die Emanzipisten vorbringen, ist aus dem Wesen einer constitutionellen Verfassung abgeleitet. Soll die Idee des constitutionellen Lebens folgerecht durchgeführt und auf den ganzen Staatsorganismus angewendet werden: so muß man auch die Schule zu einem selbstständigen Institute erheben. Ihre gegenwärtige Stellung ist dem Geiste einer freien Verfassung durchaus entgegen, und durch die Fortschritte, welche das Erziehungs- und Unterrichtswesen gethan hat, ist die Schule berechtigt, zu fordern, daß ihr auch im Staate eine würdigere Stellung angewiesen werde. Dies kann nur geschehen,

wenn man die Schule von der Kirche unabhängig macht und sie durch praktische Pädagogen in den constitutionellen Kammern vertreten läßt. Hat man doch ganz im Geiste der Zeit auch andern Zweigen des Staatslebens die ihnen zukommende Selbstständigkeit wiedergegeben, und, um nur Eins zu erwähnen, die Verwaltung von der Justiz gesondert; warum will man diesen Grundsatz nicht consequent durchführen, und auch die Schule an den liberalen Institutionen der Zeit theilnehmen lassen? Alle andere Stände sind durch Männer vom Fache beaufsichtiget: der Soldat wieder durch einen Soldaten, der Jurist wieder durch Juristen u. s. f. Warum will man nur beim Schullehrer eine widernatürliche und widerrechtliche Ausnahme machen? — Die Schule ist jetzt mündig geworden; sie kann sich also selbst rathen, selbst erhalten und selbst regieren. Darum gebührt ihr Sitz und Stimme, nämlich in ihren innern und äußern Angelegenheiten die erste, in fremden wenigstens eine mitberathende. Ja, man wagt sogar zu hoffen, daß die Emanzipation der Schule auf die größere Entwickelung des constitutionellen Lebens selbst einen sehr wohlthätigen Einfluß haben werde.

Dagegen wird erinnert, daß man nicht entscheiden könne, ob in constitutionellen Staaten eine Vertretung des Schulstandes durch Landtagsdeputirte, möglich, räthlich oder gar nothwendig sei; daß dies aber auch nichts zur Sache thue, weil da, wo die Kirche nicht oder nur mangelhaft vertreten sei, die Schule kein Vorrecht beanspruchen könne; da aber, wo eine wirkliche Repräsentation der Kirche durch Abgeordnete statt finde, auch die Schule selbst in dieser und jedenfalls hinlänglich vertreten sei. Daß aber jeder Stand nur durch Glieder aus seiner Mitte beaufsichtiget werde, sei nicht durchgängig wahr, selbst der Geistliche habe juristische Aufsichtsbehörden über sich. Von der Emanzipation der Schule jedoch eine freiere Entfaltung des constitutionellen Geistes zu erwarten, — sei mindestens eine schwärmerische Hoffnung.

Diesen Gründen, womit man das Streben der Schule nach Selbstständigkeit bekämpfet, glaubt man noch hinzufügen zu müssen, daß sehr viele der jetzigen Volksschullehrer auf einer zu niedrigen Bildungsstufe stehen, um eines ihnen in der Person des Geistlichen nahe stehenden Aufsehers entbehren zu können. Die meisten unserer Landschullehrer sind aus dem Bauernstande hervorgegangen, und haben mit Mühe sich ihre wenigen Kenntnisse angeeignet. Bei ihrem täglichen Umgange mit Landleuten verbauern sie selbst nur zu leicht; ihr linkisches, befangenes Wesen schließt sie von besserer Gesellschaft aus, und bei dem Mechanischen und Einförmigen, was dem Schulehalten allerdings anklebt, ist's kein Wunder, wenn sie selbst monoton werden, sich das Schulmeistern auf alle Weise zum Nachtheile der Schule zu erleichtern suchen und in irgend einer fehlerhaften aber bequemen Methode allmälig fortfahren. Solchen Lehrern ist durchaus ein Inspector in unmittelbarer Nähe höchst nöthig: denn nur in der Scheu vor ihm können sie einigen Antrieb finden, sich selbst fortzubilden und treuer zu wirken.

Dagegen sagen die Freunde der Emanzipation: Wenn man auch anerkenne, daß es vielen Elementarlehrern noch an der rechten Bildung fehle, so gebe man damit doch nicht zu, daß die Schule von der Kirche zu beaufsichtigen sei. Es folge daraus nur, daß der Staat die Pflicht habe, für bessere Schullehrerbildungs-Anstalten zu sorgen, den Lehrern einen höheren Gehalt zu sichern und ihnen auch in der bürgerlichen Gesellschaft eine würdigere Stellung einzuräumen. Auf diese Weise würden bald alle Lehrer für die Emanzipation reif werden. Auch sehe man nicht ein, warum man eine nothwendige, zweckmäßige und in den Rechten der Schule begründete Einrichtung nicht wolle sogleich in's Leben treten lassen, weil es noch etliche niedrig stehende Schullehrer gebe. Dann hätte man ja nirgends constitutionelle Verfassungen einführen dürfen: denn zuverlässig gäbe es in jedem Lande auch noch viele unmündige Staatsbürger, die für die Wohlthaten der Constitution nicht empfänglich wären. Uebrigens aber könne jede neue, auch noch so zweckmäßige Einrichtung erst in Zukunft gute Früchte tragen: auch darum sei es nothwendig, die Emanzipation ungesäumt durchzusetzen; es sei eine Rechtspflicht gegen kommende Geschlechter.

Endlich berufen sich einige Gegner der Emanzipation auch noch auf die Idee einer Allgemeinheit der Kirche, und fordern deshalb, daß die Schule sich der Kirche unterwerfe. Alles, sagen sie, solle in der Idee einer allgemeinen Kirche aufgehen; die Kirche sei folglich auch die Trägerin der Schule. Es sei also nicht genug, daß man in der Volksschule besondere Religionsstunden habe, sondern alle Lehrgegenstände müßten eine religiössittliche Tendenz enthalten, und die eigentlichen Religionsstunden müßten nur noch als Vervollständigung zu dem Uebrigen hervortreten. Nur von dieser Seite betrachtet erscheine die Volksschule in ihrer rechten Stellung, und von dieser Seite angesehen, müsse sie sich nothwendig der Kirche unterordnen.

Darauf erwidern die Vertheidiger der neuen Lehre: Die Idee einer allgemeinen Kirche sei eben nichts weiter, als eine Idee, die sich in der Praxis nirgends durchführen lasse. Wolle man sie dennoch geltend machen, so müsse man zu den hierarchisch-mittelalterlichen Einrichtungen zurückkehren. Ja es lasse sich sogar historisch nachweisen, daß unter der Despotie jenes kirchlichen — angeblich religiösen — Prinzipes die Schule nicht zu einem fröhlichen Gedeihen sich habe erheben können. Uebrigens sind die Volksschullehrer ja auch Diener der Kirche im reinsten Sinne des Wortes: denn kein evangelischer Geistlicher wird behaupten wollen, daß blos derjenige, der Theologie studirt habe, berechtigt sei, ein Haushalter über Gottes Geheimnisse zu heißen.

Dies ist eine unbefangene Darstellung der Hauptpunkte des vielberegten Streites über Emanzipation der Schule. Man sieht, daß auf beiden Seiten mit gewichtigen Gründen gestritten worden ist, und die Entscheidung des Für und Wider nicht eben leicht sei. Wer darüber noch mehr zu lesen wünscht, den verweisen wir auf folgende Schriften und Abhandlungen:

a) Für die Emanzipation der Schule erklärten sich:

Seidenstücker, J. H. P.: Ueber Schulinspection, oder Beweis, wie nachtheilig es in unsern Zeiten sei, die Schulinspection den Predigern zu überlassen. Helmstädt, 1797.

Voß, Dr. J. H.: Freimüthige und wahre Bemerkungen über den Schulstand und was demselben Noth thut. Barmen, 1819.

Dr. J. H. V. (Voß?): Der Prediger- und Schullehrerstand, ihre Verhältnisse zu einander.

Kelber, J. G.: Durch Gründe unterstützte Behauptung, daß der Schulstand, wenn nicht wichtiger, doch gleich wichtig sei als der geistliche Stand. Erlangen, 1818.

Derselbe: Wer soll die Schule beaufsichtigen, der Staat oder die Kirche? — In Dr. Stephani's Schulfreund 1827. S. 90 ff.

Hoogen, P. J. J.: Die Volksschulen, keine kirchliche, sondern allgemeine Staatsinstitute. Essen, 1805.

(Pustkuchen-) Glanzow, E. Dr.: Kritik der Schulen. Bremen, 1824.

Derselbe: Kirche, Schule und Haus. Elberfeld, 1832.

Siebenpfeiffer, Dr.: in der Zeitschrift „Rheinbaiern." 1830. II. S. 73.

Rossel, J. P.: im Wochenblatt für Elementarlehrer. 1831. Nr. I—V.

Wörle, J. G. E.: im encyklopäd.-pädagog. Lexikon. (Heilbronn, 1835) s. v. „Emancipation der Schule." S. 242. ff.

Vollgiltige Stimmen über das Rechtsverhältniß des Schullehrerstandes zu Kirche und Staat, und über die Wichtigkeit der Schule und was derselben Noth thut. Ulm, 1830.

Allgemeine Schul-Zeitung, 1825. S. 708—710. (Von H. E. Z.) Daselbst S. 1065—1080. „Wer hat mit Recht die Aufsicht über die Volksschule, wenn sie allgemeine Bildungsanstalt für die Volksjugend sein wird?" Von R——.

Dieselbe: 1826. S. 281—285. „Bruchstücke aus dem Tagebuche eines alten Schulmeisters."

Dieselbe: S. 313—335. „Wer hat mit Recht die Aufsicht über die Volksschule ꝛc." (Fortsetzung und Vervollständigung des Aufsatzes von R—— im Jahrgange 1825.)

Dieselbe: 1827. S. 549—551. „Beleuchtung eines Verhältnisses zwischen Kirche und Schule mit 3½ Gründen." Von Grißhammer in Nürnb.

Dieselbe: 1830. S. 563—567. „Ist die Schule mündig?" Von J. G. Kelber.

Dieselbe: 1831. S. 1129 ff. „Zwei wesentliche Mittel, die hier und da gestörte Eintracht zwischen den Geistlichen und Schullehrern zum Heile der Schule wieder herzustellen und zu begründen." Von Remshard in Nürnberg.

Dieselbe: 1833. S. 1009—1015. „Würdigung des Aufsatzes in der Allg. Schul-Zeitg. 1832. Nr. 114 u. 115. „Ueber die Trennung der Schule von der Kirche." Von Gnirk.

Dieselbe: 1835. S. 473 ff. „Der unlautere Absolutismus und der unlautere Liberalismus für und gegen die Selbstständigkeit des Volksschullehrers und die gerechte Mitte beider." Ein Versuch zur Versöhnung der Extreme. Von Remshard. (Fortgesetzt in 1837. S. 1385 ff. u. 1838. S. 697 ff.)

Gräfe, H.: Schulrecht. Oder: Das Rechtsverhältniß der Volksschule nach innen und außen. Quedlinburg u. Leipzig, 1829.

Weigand, G. J., Die Wichtigkeit der Elementarschule, deren Beaufsichtigung und das Eine was derselben Noth thut ꝛc. Freiburg im Breisgau, 1838.

Rossel: Allgemeine Monatsschrift für Erziehung und Unterricht. 1831. Nr. 15 u. 16. „Der christliche Staat mit seinem Wesen, Zweck und Ziel, mit Bezug auf Prediger- und Volksschullehrerstand, Kirche und Volksschule."

Horn, Fr.: Einheit der Kirche und der Volksschule ist wünschenswerth und nothwendig. (S. Rossel allgem. Monatsschrift für Erziehung und Unterricht. 1831. Nr. 14.)

Derselbe: Der Volksschullehrerstand, wie er war, ist und sein soll. Aachen, 1826.

Pölitz, K. H. L.: Jahrbücher der Geschichte und Staatskunst. 1832. Heft 1. S. 1—24. „Erziehung und Schule im Geiste des constitutionellen Lebens."

Otto, W.: Handbuch des besondern Kirchenrechts der evangel. christlichen Kirche im Herzogthume Nassau. Nürnberg, 1828.

Scherr, J. Th.: in mehrern Blättern des pädagogischen Beobachters, besonders Jahrgang 1839. Nr. 12 u. 19.

b) Gegen die Emancipation der Schule:

Walch, A. G.: Num Clericorum curae scholarum moderamen recte demandetur? Schleusing., 1788.

Dachröde: Die Zweckmäßigkeit und Nützlichkeit der dem Prediger anzuvertrauenden Schulinspektion. Leipzig, 1803.

E. F. W.: Es bleibt nicht wie gesagt, oder Apologie der Geistlichkeit gegen die gewaltige Schrift des Dr. J. H. V.: „Der Prediger- und Schulstand." Frankfurt, 1821.

Solger, J. M: Ueber den Vorschlag, die Volksschulen und Lehrer von dem geistlichen Stande unabhängig und selbstständig zu machen. Nürnberg, 1820.

Otto, Chr. Tr.: Gegen die Emancipation der Volksschule. Dresden u. Leipzig, 1834.

Schott, M.: Kirche und Schule in ihrem Verhältnisse zu einander und über die Emancipation der letztern. Meißen, 1834.

Hüffell, C.: Der Staat, die Kirche und die Volksschule ꝛc. (S. oben.)

Krummacher: Die christliche Volksschule ꝛc. (S. oben.)

Denzel, B. G.: Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre. Stuttgart, 1828. (Thl. II. S. 171 u. ff.)

Schwabe, Dr.: Ob es recht und wohlgethan sei, die Schule von der Kirche loszureißen? In Döhner's Lichtfreund. 1831. S. 15 u. ff.

Schläger, F. G. F.: Kirche und Schule sind unzertrennlich. (Einführungsrede.) Hannover, 1837.

Planck, Dr. G. F.: Ueber die gegenwärtige Lage und Verhältnisse der katholischen und protestantischen Partei in Deutschland. Hannover, 1816. S. 145.

v. Ammon, Dr. Ch. F.: Handbuch der christli-

chen Sittenlehre. Leipzig, 1829. (Bd. III. Abthl. 2. S. 65 u. ff.)

Hesse: Die großherzoglich Hessische Schullehrer-Bildungs-Anstalt zu Friedberg.

Rudolph, A. W. Dr.: Die Rechtsverhältnisse der Schule, — in Weingarts Literaturzeitung für Volksschullehrer. 1831. Heft 1.

Weingart: Darstellung des wahren Verhältnisses zwischen der Volksschule und Kirche zur richtigen Würdigung der in Antrag gekommenen Emancipation der Schule von der Aufsicht der Kirche, — in dessen Literaturzeitung für Volksschullehrer. 1837. Heft 1.

Kröger, Dr. J. C.: in der Vorrede zum 2ten Bande der Uebersetzung von V. Cousin's Reise nach Holland. (Altona, 1838.)

Wörlein, J. W.: Das gegenwärtige Verhältniß des Schullehrers aus dem Standpunkte des Staates und der Kirche betrachtet.

Allgemeine Kirchenzeitung. 1831. Nr. 145. „Können christliche Prediger christliche Schulen beaufsichtigen und vertreten?"

Dieselbe: 1839. S. 1469. „Gelegenheitliche Worte eines alten Pfarrers über Emancipation der Volksschule von der Aufsicht der Kirche."

Schuderoff, J.: Journal von 1803. Bd. 1. St. 3. S. 325 ff. „Ueber Co- und Subordination der Prediger und Schullehrer." — Vergl. auch Bd. 1. S. 68 ff., so wie dessen Grundzüge der protestantischen Kirchenverfassung (Leipzig, 1817), und dessen Jahrb. von 1825. Bd. VII. Heft 1. S. 117 ff.

Allgemeine Schulzeitung 1824. S. 211. (Aus dem preuß. Herzogth. Sachsen.)

Dieselbe: 1825. S. 705 — 708. „Ueber die Beaufsichtigung der Volksschulen."

Dieselbe: 1825. S. 798 ff. „Gehören die Schulen der Kirche oder dem Staate an?" von P. G.

Dieselbe: 1826. S. 17 ff. „Einiges zur Beleuchtung der Frage: Ob sich die Geistlichen zu Aufsehern über die Volksschule eignen?"

Dieselbe: 1827. S. 161 ff. „Ueber die jetzigen Landschullehrer, besonders in ihrem Verhältnisse zum Prediger."

Dieselbe: 1828. S. 38 ff. „Bitte um Frieden."

Dieselbe: 1830. S. 905 ff. „Einige Bemerkungen zu einigen Aeußerungen in dem vom Rector Gräfe in Jena herausgegebenen Schulrechte." Von W. Schröter in Großheringen. (Vergl. dagegen S. 1094 ff. Kriegserklärung an den Rec. meines Schulrechtes, von Dr. Gräfe).

Dieselbe: 1830. S. 1193 ff. „Ueber die Trennung der Schule von der Kirche im protestantischen Deutschland." Von X....r.

Dieselbe: 1831. S. 321 ff. (Beurtheilung der „Vollgiltigen Stimmen rc." Von St. in St.)

Dieselbe: 1831. S. 649 ff. „Pfarrschulen oder Communalschulen? Oder: soll die Schule von der Kirche getrennt werden?" Von E. Wickenhöfer zu Ginsheim.

Dieselbe: 1832. S. 521 ff. „Auch ein Wort über die von Herrn Dr. Gräfe verlangte Trennung des Schulstandes von der Leitung und Aufsicht des Geistlichen." Von Chr. Sincerus sen.

Dieselbe: 1832. S. 737 ff. „Meine Ansichten über den gegenwärtigen Stand des deutschen Volksschulwesens, nebst Vorschlägen zur zeitgemäßen Verbesserung desselben." (Dritte Lieferung.)

Allgem. Schulz. 1832. S. 1025 ff. „Ueber das Verhältniß der Volksschullehrer und der Geistlichen zu einander in Hinsicht der Beaufsichtigung der Schulen." Von G. A. Gruner in Wiesbaden.

Dieselbe: 1835. S. 553 ff. „Ist die Schule vorzugsweise eine häusliche, eine bürgerliche oder eine kirchliche Anstalt?" Von Bender.

Dieselbe: 1836. S. 591 ff. „Ansichten über Schulaufsicht." (Vergl. dagegen die Bemerkungen des Schulmeister Felix 1837. S. 222 ff.)

Köhnke, M. C.: Ueber Staatsschulbehörden, Schullehrerseminarien u. bessere Besoldung der Volkslehrer. Hamburg, 1835. (Vergl. auch einen Aufsatz desselben Verf. in A. S. Z. 1840. S. 281 ff.)

Ludewig, A.: Die Beaufsichtigung des Volksschulwesens. Halle, 1836.

Weichert, M.: Ueber die Anstellung von Oberschul- und Schulräthen. (In Döhner und Otto sächs. Volksschulenfreunde VI. S. 3 ff. VII. S. 61 ff.)

Niemeyer, Dr. A. H.: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts rc. Halle, 1825. (Th. II. S. 583 ff.)

Hergang, M.: Zehn Jahre aus meinem Schulleben rc. Bd. I. S. 385 — 364.

Man vergleiche auch die interessanten Debatten über den Entwurf des Würtemberg'schen Schulgesetzes in der Sitzung der 2ten Ständekammer vom 8. März 1836. (s. Allg. Schul-Zeitg. 1836. Nr. 90).

Nicht alle der aufgeführten Namen gehören indessen zu jenen Ultra's, die sich entschieden entweder für gänzliche Trennung der Schule von der Kirche, oder für unbedingte Unterwerfung derselben erklären. Es sind auf beiden Seiten viele gemäßigte und vermittelnde Vorschläge laut geworden. Namentlich haben unter den Sprechern für Emancipation Remshard, Fr. Horn, W. Otto, Gräfe, hier und da selbst Kelber sich in einem gemäßigten Sinne ausgesprochen, sowie auf der andern Seite unter denjenigen, welche das Aufsichtsrecht der Kirche vertheidigten, besonders Niemeyer, Hesse, Wörlein, Köhnke, Hergang, Ludewig und Weichert der Gegenpartei manche Zugeständnisse gemacht haben. Wir werden sogleich Gelegenheit haben, die Meinungen des einen oder andern Stimmführers zu erwähnen, da wir nun vom Gebiete der Theorie auf das der Praxis überzugehen und die Frage zu beantworten haben, auf welche Weise denn, nach den von uns zuvor aufgestellten Grundsätzen, die Schule beaufsichtigt werden solle.

Wie ist die Beaufsichtigung der Volksschule einzurichten? Diejenigen, welche eine vollkommene Losreißung der Schule von der Kirche bevorworten, verlangen zuerst: daß die Lehrer von allen kirchlichen niedern Diensten befreit werden sollen, und sodann: daß die Schulaufsicht praktischen Lehrern, welche für dieses Geschäft durchaus tüchtig sein müssen, übertragen werde. Einem solchen Schulinspector wäre die Kreisstadt als Wohnort anzuweisen, und, seine Tüchtigkeit vorausgesetzt, würde er den gewöhnlichen Umfang eines Kreises recht wohl überschauen können. Das bloß Aeußerliche jeder Schule (z. B. die Aufsicht

über das Schulgebäude, über das vorhandene oder zu ergänzende Inventarium, über die aufzubringenden Geldmittel ꝛc.) würde besondern am Schulorte wohnenden Schulvorständen zu übertragen sein. — Der Kreisschulinspector müßte ein Volksschullehrer sein, der sich durch Geisteskraft, durch Lehrtalent und durch musterhaftes, sittliches Betragen auszeichnete, und bereits 15 bis 20 Jahre im Amte wäre. (Allg. Schul-Zeitg. S. 1079.) Fände sich wider Erwarten unter den Schullehrern eines Kreises kein dazu geeignetes Individuum, dann erst nehme man dazu einen bewährten Mann aus dem geistlichen oder einem andern Stande; denn auch in andern Ständen gäbe es Männer, die mit Liebe für das Schulwesen erfüllt und mit diesem Fache des menschlichen Wissens bekannt wären. Das wichtige Amt eines Aufsehers sei nicht an den Stand, sondern an die Tüchtigkeit gebunden. (Ebend. S. 710.) Was aber die eigentliche Lokalschulaufsicht betreffe, so könne man nicht zugeben, daß der Schullehrer einer fortwährenden Controle in der bisherigen Maaße bedürfe; darum könne man der Lokalschulbehörde nur eine Aufsicht über das Aeußere des Schulwesens zugestehen, und müsse für den Lehrer überdies Sitz und Stimme in dieser Localbehörde fordern.

Auf der andern Seite glaubten diejenigen, welche die jetzige Unterordnung der Schule unter die Kirche beibehalten wissen wollten, alle gerügten Uebelstände zu beseitigen, wenn sie verlangten, daß den Geistlichen Mittel und Gelegenheit gegeben werden möchten, sich eine höhere pädagogische Bildung anzueignen, als nach den bisherigen Verhältnissen möglich gewesen sei. Zu dem Ende schlug man vor, daß auf jeder Universität ein Lehrer angestellt würde, der selbst längere Zeit das Amt eines Schulinspectors und zwar sowohl auf dem Lande als in der Stadt, bekleidet habe und als ein tüchtiger Schulmann bekannt geworden sei. Andere wollten sogar an den Universitäten theologisch-pädagogische Seminare eingerichtet wissen. — Wenigstens wollte man allen Pfarramtscandidaten zur Pflicht machen, eine in ihrem Decanatsbezirke errichtete Fortbildungsanstalt sei es nun als Zuhörer, oder als Gehilfen des Vorstandes derselben zu besuchen. Vergleiche

Allgemeine Schul-Zeitung 1825. Nr. 34. Aufsicht der Geistlichen über die Volksschulen.

Diemer, A. L.: de re paedagogica in scholas academicas revocanda. Lips. 1804.

Gräfe, Dr. H.: Ueber das Bedürfniß einer höhern pädagog. Bildung der Geistlichen und Lehrer, oder über die Nothwendigkeit der Aufnahme der Pädagogik unter die Universitäts-Wissenschaften. Leipzig, 1830.

Heße, W.: Ueber das Verhältniß des Schullehrers zu dem Geistlichen, (s. Rossel allgemeine Monatsschrift. Band 13. S. 610—624. und Band 14. S. 1—7.

(Hergang, M.:) Zehn Jahre aus meinem Schulleben. Bd. 1. S. 12—17.

Gehen wir nun zu den vermittelnden Vorschlägen über, welche die Extreme zu versöhnen suchten!

Remshard schlägt vor: „In den Dörfern könnten der Gemeindevorsteher und der Schullehrer unter dem Vorsitze des Geistlichen die Schulangelegenheiten gemeinschaftlich berathen und leiten, mit dem Vorzuge, daß der Geistliche, als Vorstand des Gemeindeschulrathes, über das Persönliche der beiden Mitglieder, wie jeder Amtsvorstand jährlich Bericht erstattet. — Dem Bezirksschulvorsteher möchte einer der tüchtigsten und erfahrensten Schullehrer beigegeben werden, welchem die Mitaufsicht nächst dem Vorstande zur Pflicht gemacht würde. In größern Städten, wo die Schulbehörde aus Geistlichen und aus Mitgliedern der Gemeindebehörde besteht würde mit gleichem Rechte und Segen ein drittes Dritttheil aus den vorzüglichsten, erfahrensten und wo möglich ältesten Volksschullehrern genommen werden." (Allgem. Schul-Zeitung 1831. Abthl. 1. S. 1139.)

Nach Köhnke („Ueber Staatsschulbehörden ꝛc.") soll die Landesschulbehörde bestehen aus 6 Mitgliedern des höchsten Geistlichen-Schuldepartements aus 6 Mitgliedern der hohen oder mittlern, oder der Provinz-Geistlichen-Schuldirection; aus 6 Mitgliedern der niedern oder der Districts- und Commun-Geistlichen-Schulbehörde. Jedes dieser Collegien soll aus Geistlichen, Schulräthen (oder doch praktischen Schulmännern) und weltlichen Beamten zusammengesetzt sein, und zwar so, daß die Provinzial-Schulbehörde durch gleichviel Mitglieder aus jedem der drei Stände gebildet werde, in der Districtsschulbehörde aber die Zahl der Geistlichen die größere sei. (Vergl. auch Allg. Schul-Zeitg. 1840. S. 292.)

Ludewig („Die Beaufsichtigung des Volksschulwesens") verlangt, daß der Oberschulinspector ein Theolog sei, der sich durch Praxis zum Schulmanne herangebildet habe: denn der Theorie stehen besonders im Schulwesen oft unübersteigliche Hindernisse entgegen, und bekanntlich gehe ja überall erst die Praxis der Theorie voran.

Hergang sagt („Zehn Jahre" Bd. 1. S. 362.): „Die tüchtigsten Schulaufseher werden freilich aus dem Schulstande selbst gewählt werden können; die Controle mögen die Geistlichen führen und mit den Schuldirectoren oder Inspectoren conferiren. Auf dem Lande ist der nächste Aufseher der Schule der Pfarrer. Ueber diesen führe ein Bezirksschulrath die Controle."

Niemeyer („Grundsätze" ꝛc. Thl. II. S. 584 ff.) erkennt es zwar an, daß gerade die Beamten der Kirche das Meiste zur Verbesserung des Schulwesens beigetragen haben, fordert jedoch, daß die Schulvorstände Sachkundige, humane und von der Wichtigkeit ihres Aufseheramtes durchdrungene Männer sein müssen. Schon darum solle dies Geschäft nicht als nothwendig und unabänderlich mit gewissen andern Aemtern (z. B. geistlicher Inspection und Superintendenturen) verbunden sein, da es dadurch in Gefahr sei, entweder in die Hände ganz unwürdiger Personen zu fallen, oder doch solcher, die selbst bei sehr gutem Willen, weder Einsicht in das Schulwesen noch Klugheit in der Behandlung besitzen. Auch er will, daß bei Anstellung der Schulbehörden „der geistliche oder weltliche Stand gar nicht in Frage kommen solle, wenn gleich in der Regel unter dem ersteren gewöhnlich die brauchbarsten zu finden sein möchten." Ueberdies wünscht er, daß man den Schulvorstehern, Männern, die ihre pädagogisch-didaktischen Kenntnisse bewährt haben, auch noch erfahrene, geübte, für alles Gute empfängliche Geschäftsmänner zugeselle, welche die ökonomischen und polizeilichen Angelegenhei-

ten besorgen, ohne die Hauptzwecke der Schule kleinlich-kameralistischen Rücksichten unterzuordnen.

Weichert's Vorschläge („Döhner und Otto Volksschulf." VI. 1. S. 17 ff.) beziehen sich zunächst nur auf die königl. sächs. Erblande, und müssen, wegen der speciellen Verhältnisse, die sie berühren, hier übergangen werden. Nur dies bemerken wir, daß auch seine Oberschul- und Schulräthe nur aus dem geistlichen Stande zu wählen sind.

Am gründlichsten und unbefangensten hat, unsrer Meinung nach, Gräfe („Schulrecht") den Gegenstand behandelt. Auch er geht von der Voraussetzung aus, daß der Staat das Recht habe, die Schule zu beaufsichtigen, weil es ihm nicht gleichgiltig sein könne, ob und wie seine künftigen Staatsbürger gebildet werden. (S. 49.) Auch der Kirche spricht er ein Recht zu, die Schule zu beaufsichtigen, damit nicht durch letztere der Kirchenglaube untergraben, Gleichgiltigkeit gegen die Kirchengebräuche genährt, und dem Schüler die nöthige Achtung gegen den geistlichen Stand entzogen werde. (S. 56.) Doch muß die Schule als ein zwar nothwendig mit Staat und Kirche verbundenes, aber eben darum selbstständiges Institut angesehen werden. (S. 58.) Die Beaufsichtigung der Schule von Seiten der Kirche ist also ihrem Wesen nach nichts anderes als eine Oberaufsicht. (S. 59.) Zur Leitung des Innern der Schule gehört vollständige Bekanntschaft mit der Theorie und Praxis des Schulwesens; daher ist der Staat und die Kirche gänzlich unbefugt, auf das Innere der Schule einzuwirken und darüber Einrichtungen und Gesetze vorzuschreiben. (S. 61.) Der Schullehrer muß durch einen andern Schullehrer beaufsichtigt werden. (S. 66.) Lehrplan, Lehrbücher, (Lehrmittel) Lehrmethode, können nur von einem praktischen Schulmanne geprüft werden; weder Staat noch Kirche haben darüber eine Stimme. Selbst in Bezug auf das Religions-Lehrbuch der Volksschule steht der Kirche kein Gebot zu; sie darf nur verlangen, daß dasselbe den in der Kirche geltenden Dogmen und Grundsätzen analog sei.

Die Frage: „Wie kann das Recht der Aufsicht in Wirklichkeit treten?" — beantwortet demnach Gräfe von seinem Standpunkte aus auf folgende Weise:

Die oberste Leitung des Schulwesens gebührt der Staatsregierung, dem Fürsten und seinen nächsten Stellvertretern. (S. 73.) Doch kann das Schulwesen eines Landes nur durch Behörden geleitet werden, die aus Sachverständigen d. h. aus wirklichen Schulmännern, oder solchen Männern, die es gewesen sind, bestehen. Die Oberschulbehörde muß ihren Sitz in der Residenz haben, in ihr muß der Director des Seminars als der erste Schulmann im Lande den Vorsitz führen. In ihr befindet sich außerdem ein weltlicher Beamter und ein Geistlicher, welche den Staat und die Kirche vertreten. (S. 74.)

Die Unterbehörden haben ihren Sitz in den Ephoralstädten. Jede derselben ist zusammengesetzt aus dem Rector der Bürgerschule (als Vorsitzendem), einem Stadtgeistlichen und einem weltlichen Beamten.

Die eigentlichen Schulinspectoren, die auch die Aufsicht über das Innere der Schule führen, sind wackere, für ihr Amt erwärmte Lehrer, gleichviel, ob Stadt- oder Landschullehrer, welche die nächsten 6 bis 8 Schulen jährlich ein- oder zweimal, und zwar jede einen ganzen Tag, besuchen. (S. 75.)

Die Ortsschulbehörde wird aus dem Ortsgeistlichen, einem weltlichen Beamten und einigen Familienvätern gebildet, hat aber nur die äußern Angelegenheiten der Schule zu ordnen. Hier führt der Geistliche den Vorsitz und ist Organ der Behörde. Dieser hat von Zeit zu Zeit die Schule zu besuchen, um mit dem Lehrer Rücksprache über die Schulangelegenheiten zu nehmen, und um nachzusehen, wie weit derselbe auch im Aeußern seiner Pflicht genüge. (S. 79.)

Wünschenswerth ist endlich die Anstellung eines Schulrathes, (in größern Ländern einiger Schulräthe,) der von Zeit zu Zeit umfassendere Schulvisitationen im ganzen Lande vornehme. (S. 80.)

Gräfe bestimmt weiterhin genau das Rechtsverhältniß des Lehrers zu den aufsehenden Behörden (S. 82 ff.). Wir können hier nicht in das Specielle eingehen, sondern beschränken uns, die Grundsätze mitzutheilen, nach welchen der Verf. des Schulrechtes jenes Verhältniß normirt wissen will. Er sagt: „Die Schulbehörden dürfen nicht blinde Befolgung ihrer Befehle, Vorschriften und Anordnungen fordern und erwarten. Der Lehrer ist ein vernünftiges und persönliches selbstständiges Wesen. Diese Selbstständigkeit darf in gewissen Fällen keine Behörde antasten. Sie muß in dem Lehrer die Vernunft und die heiligen unantastbaren Menschenrechte ehren und achten. Dagegen darf aber der Lehrer auf der andern Seite nicht verlangen, daß die Behörden ihm in seiner Schule völlig freie Hand lassen. — Die Schulbehörden haben die Pflicht, dafür zu sorgen, daß das Schulwesen eines Landes diejenige Gestaltung und Stellung erhält, welche es möglich macht, daß die Schule ihre hohe Bestimmung erfülle, oder doch wenigstens ihrem Ziele so nahe komme als möglich. — Sie haben das Recht, alles das anzuordnen und zu befehlen, was das Wohl der Schule befördert, und das abzustellen und zu verhindern, was ihm nachtheilig ist, oder werden könnte; doch darf dieses Recht nicht so weit ausgedehnt werden, daß die Lehrer bloße Maschinen würden. — Sie können also solche allgemeine Anordnungen im Schulwesen treffen, die nothwendig sind zu dessen Gedeihen; sie müssen sich aber aller Eingriffe in das Besondere und Einzelne enthalten, in Dinge, die nicht in einem nothwendigen Zusammenhange stehen mit dem Wohle der Schule, die so oder auch anders sein können, ohne daß dadurch der Schulzweck gehindert oder gefährdet werde. Sie haben das Recht, von dem Lehrer die Abstellung von Mißbräuchen zu fordern, die offenbar der Schule nachtheilig sind; sie dürfen aber nicht in Dingen Gleichförmigkeit erstreben, die gleichgiltig sind. Es versteht sich endlich von selbst, daß die Behörden das Recht haben, den Lebenswandel des Lehrers zu beaufsichtigen und durch freundliche und ernste Zusprache auf ihn zu wirken." —

„Der Schulaufseher ist eben so gut Lehrer als der Beaufsichtigte, und er darf sich nicht eine Oberherrschaft über diesen anmaßen wollen, die ihm nicht gebührt. Er ist nur väterlicher Freund des Lehrers. — Bleiben jedoch seine Vorstellungen fruchtlos, so kann er der Schulbehörde Anzeige machen."

„Zur Ortsschulbehörde dagegen steht der Lehrer in dem Verhältnisse der Unterordnung, — wenn auch

nur in Rücksicht auf die äußern Verhältnisse der Schule. An diese Behörde hat sich also auch der Lehrer in allen äußern Schulangelegenheiten zu wenden. Sie selbst aber ist berechtigt, den Lehrer bei Vernachlässigung seiner Pflicht zur Rede zu stellen." —

Ueber das Verhältniß der Behörden unter sich sagt Gräfe (S. 94): „Die Unterbehörden handeln im Namen und Auftrage der Oberschulbehörde und sind daher an den Willen und die Befehle dieser gebunden. — Der Aufseher steht zu den Unterbehörden in demselben Verhältnisse der Unterordnung, wie jeder andere Lehrer. Ebenso sind die Ortsbehörden den höhern Schulbehörden untergeordnet, da diese alle Schulangelegenheiten bearbeiten und leiten." —

Wie sehr auch Gräfe von der geistlichen Partei bekämpft worden ist, so kann man ihm doch wahrlich nicht Schuld geben, daß er mit dem Klerus zu streng umgegangen sei. Die geistlichen Schulinspectoren bleiben nach ihm fast ganz in ihren Rechten, und selbst den Ortspfarrern werden die Schulbesuche nicht verkümmert. Man möchte dem Verfasser des Schulrechtes sogar vorwerfen, daß er die Geistlichkeit zu glimpflich behandelt habe, weil er sie mit der Kirche identifizirte: denn er legt die Vertretung der kirchlichen Rechte einzig und allein in die Hand des Klerus und doch können wir nicht zugeben, daß durch diesen blos die Ecclesia repraesentativa dargestellt werde. Doch wir wollen mit dem würdigen Manne darüber nicht rechten und ihm zugestehen, daß die Zusammensetzung und der Wirkungskreis seiner Ortsschulbehörde zweckmäßig und ausführbar sei. Ebenso unterschreiben wir Alles, was er über den Wirkungskreis der beiden andern Behörden gesagt hat; aber ihre Zusammensetzung gefällt uns nicht. In der Oberschulbehörde soll der Director des Seminars den Vorsitz führen? — Ja, wenn alle Seminardirectoren so kenntnißreiche, erfahrene, besonnene und gemäßigte Männer wären, wie (um nur Einen zu nennen) Chr. Tr. Otto in Dresden, so würden wir unbedingt jeden Seminardirector als Mitglied einer Ober- oder Mittelbehörde anerkennen. Leider hat man aber hier und da Seminardirectoren angestellt, die, kaum der Universität entronnen, niemals eine Landschule gesehen, viel weniger in derselben gewirkt haben. Was wissen diese von den Bedürfnissen der Elementarschule? — Doch wie ausgezeichnet auch ein Seminardirector sei, — den Vorsitz in der Schulbehörde kann er nicht beanspruchen. Dieser möchte wohl überall einem juristischen Staatsbeamten zu gestatten sein. Haben doch auch Consistorien in der Regel weltliche Präsidenten, und nur geistliche Beisitzer (höchstens Vicepräsidenten), ohne daß der Klerus dadurch benachtheiliget werde. Also würde auch die Schule nicht zu klagen haben, wenn in der Oberschulbehörde ein weltlicher Präsident wäre. Es verstünde sich von selbst, daß in denjenigen Angelegenheiten, die blos das Innere der Schule betreffen, den Männern vom Fache, den eigentlich pädagogischen Mitgliedern der Behörde, die Hauptstimme gebührte, und der Präsident würde ihnen, unbeschadet seines Vorsitzes, diese gewiß zugestehen. — Eben so unangemessen finden wir die Zusammensetzung der Unterbehörden. Hier soll gar der Rector den Vorsitz führen! — derselbe, den man in allen übrigen Verhältnissen vielleicht den beiden andern Mitgliedern der Behörde untergeordnet sieht! — Der arme Mann würde oft nicht wissen, wie er sich auf seinem Präsidentenstuhle benehmen sollte. — Auch befremdet es uns, das Hr. Gräfe nicht zu wissen scheint, wie selten die Rectoren an pädagogischer Tüchtigkeit und wissenschaftlicher Bildung dem Rector der Jenaischen Stadtschulen gleichstehen. — Hätte Gräfe das Verhältniß dem ähnlich angeordnet, welches in den bisherigen Schulinspectionen statt hatte, so würden wir uns noch eher damit einverstehen: nämlich so, daß dem praktischen Schulmanne der Unterbehörde das directorium commissionis, dem weltlichen Beamten aber das directorium actorum zustehe.

Am allerwenigsten aber spricht uns die Stellung der Gräfe'schen Schulaufseher an. Die von ihm selbst gemachten und widerlegten Einwürfe — „daß es angestellten Lehrern an Zeit fehle, die Schulen zu beaufsichtigen" — „daß die Schullehrer auf diese Weise nicht genug beaufsichtiget wären" — „daß sich nicht genug tüchtige Lehrer finden würden, die geschickt wären, die Schulen zu beaufsichtigen" (S. 76 ff.) — diese sind es nicht, weswegen wir uns gegen jene Art und Weise der Beaufsichtigung erklären müssen. Wir haben vielmehr dagegen das einzige und sehr gewichtige Bedenken der zu großen Collegialität und Confraternität. Die Lehrer, welche der Aufseher beaufsichtigen soll, würden nun — sie sind ja seine nächsten Nachbarn — oft seine Duzbrüder, Gevattern u. dergl. sein, und den Herrn Schulinspector nicht für voll ansehen, ihm somit die nöthige Autorität abgehen. Zwar soll er das Recht haben, Anzeige zu machen; aber wird und kann er das thun, ohne sich Diejenigen zu Feinden zu machen, auf deren Umgang er beschränkt ist? Läßt sich überhaupt ein solches Aufsichtsrecht denken, bei völliger Gleichstellung des Aufsehers und des Beaufsichtigten? —

Die einzig mögliche Art, das Schulwesen so zu beaufsichtigen, wie es die Bedürfnisse der Schule und die Forderungen der Zeit verlangen, scheint uns die Anstellung von wissenschaftlich gebildeten Schulräthen. Wir sagen wissenschaftlich (d. h. nicht etwa theologisch) gebildeten: denn wir wünschen auch, daß die Pädagogik unter die Unterrichtswissenschaften aufgenommen und auf der Universität pädagogische Seminare erster Klasse errichtet werden.

Vergl. Brzoska, Dr. H. G.: Die Nothwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmäßige Einrichtung. Leipzig. 1836.

Somit würden sich 2 Klassen Pädagogen bilden (wie wir z. B. auch 2 Klassen praktischer Aerzte haben): studirte und unstudirte. Die Zahl der Letzteren würde natürlich die größere sein. Die Erstern hätten nun, nachdem sie auf einem Gymnasium, oder noch besser auf einem Seminare zweiter Klasse vorgebildet wären, pädagogische, philosophische und gemeinnützige Collegia zu hören und sodann gleich den Theologen, eine Prüfung zu bestehen, die natürlich nach einem höheren Maßstabe einzurichten wäre, als die Prüfung der auf gewöhnlichen Seminarien gebildeten Schulamtspräparanden. Für ihre weitere praktische Ausbildung hätten sie eben sowohl an einer Elementar-, als später an einer Bürgerschule zu sorgen. Auf diese wissenschaftlich gebildeten Pädagogen wäre nun bei Besetzung der städtischen Schullehrerstellen ganz beson-

dere Rücksicht zu nehmen, und aus ihrer Zahl würden auch die Schulräthe zu wählen sein. — Diese Schulrathsstellen könnte man zwar auch den Directoren der Bürgerschulen zugleich mit übertragen, wenn sie von den gewöhnlichen Lehrstunden dispensirt und bloß mit der Leitung der Schule, an welcher sie angestellt sind, beauftragt würden. Doch wäre das Anstellen besonderer Schulräthe vorzuziehen. Man sage nicht, daß dadurch der Schule ihre besten und tüchtigsten Lehrer entzogen würden. Wer 15 bis 20 Jahre für die Schule gewirkt hat, hat wahrlich schon sehr viel gethan! Auch bleiben sie ja fortwährend mit der Schule in Verbindung; ja ihre Kraft und Erfahrung, die früher nur einer Schule zu Gute ging, ist nun Gemeingut von 150 bis 200 Schulen. Denn so viel müßten einem Schulrathe, der keine weitere Beschäftigung hat, jährlich zu beaufsichtigen möglich sein, gesetzt auch, daß er auf die Beaufsichtigung einer jeden einen ganzen Tag verwendete. Ihm bliebe dann immer noch Zeit übrig, während eines Sommermonates für die schwächern Schullehrer (wie es in der Schweiz ist) Fortbildungskurse zu halten. Die vieljährige Erfahrung und der praktische Blick eines solchen Schulrathes würden den Stand jeder Schule auf's Richtigste würdigen, wenn er auch jährlich nur einmal in derselben Revision hielte. Man sage nicht, daß die Schulen dadurch nicht hinreichend beaufsichtiget würden, denn behalten wir die Ortsschulbehörden in der von Gräfe vorgeschriebenen Maße bei, so ist dies eine hinreichende Controle für saumselige Lehrer.

Die Besoldung aller dieser Schulräthe aus Staatskassen müßte auch zu ermöglichen sein, in einer Zeit, wo man den hohen Werth der Volksschulerziehung anerkennt, und wo constitutionelle Kammern mit großer Liberalität bedeutende Summen für das Schulwesen bewilligt haben.

Dem Schulrathe muß noch ein weltlicher Beamter zur Seite stehen, um mit ihm (z. B. bei Schulhausbauten ꝛc.) die Gegenstände collegialisch zu berathen. Hierin stimmen wir mit Niemeyer überein, dessen Ansicht wir oben schon darlegten. Eines geistlichen Beamten bedarf es in dieser Unter- oder eigentlich Mittelbehörde nicht: denn die Kirche ist ja schon in der Person des Schulrathes selbst hinlänglich vertreten, da man einem rechtlichen und wissenschaftlich gebildeten Manne zutrauen kann, daß er mit den Dogmen seiner Kirche bekannt sei und keine irreligiöse Richtung in irgend einer Schule gestatten werde. Der Schulrath wird natürlich nur Schulen derjenigen Confession beaufsichtigen dürfen, zu welcher er selbst sich bekennt: und darin eben liegt die Garantie für die Kirche.

Die Oberschulbehörde würde unter einem weltlichen Präsidenten, aus mindestens 2 Oberschulräthen bestehen, die von der Regierung immer aus den Schulräthen zu wählen wären. Will man einen höheren Geistlichen als Beisitzer zuziehen, so könnte dies geschehen, doch unbedingt nothwendig ist es nicht.

In ausgedehnten Staaten müßte freilich jede Provinz ein besonderes Oberschulcollegium haben. Diese Provinzialbehörden würden dann ihren Centralpunkt in demjenigen Staatsministerium finden, welchem die Oberaufsicht über die sämmtlichen Schulen des Landes obläge, — gleichviel, ob dies das Ministerium des Cultus, oder das Ministerium des Innern sei. Die Schule würde in diesem Ministerio ebenfalls durch einige Ministerialräthe aus allen im Staate gesetzlich anerkannten Confessionen (geheime Oberschulräthe) zu vertreten sein. Nur in der bezeichneten Weise erhält die Schule ihre Selbstständigkeit; der Staat aber und die Kirche bleiben nicht ohne Theilnahme an der Beaufsichtigung, wenn man nur in letzter Hinsicht das Vorurtheil will fahren lassen, daß die Geistlichen die geborenen Vertreter und Vormünder der Kirche seien.

Hiermit glauben wir die Frage: „wie die Schule beaufsichtiget werden soll?" ganz unparteiisch beantwortet zu haben. Um aber den Gegenstand, welchen dieser Artikel behandelt, vollständig zu erschöpfen, ist es nöthig, daß wir nun noch einen Blick auf das wirklich Bestehende werfen, und Einiges über die Schulbehörden der vorzüglichsten Staaten (besonders Deutschlands) sowie über den ihnen vorgezeichneten Wirkungskreis sagen.

Schulbehörden und ihr Wirkungskreis.

Wie wünschenswerth es auch ist, daß die Leitung des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens in jedem Staate zu einem selbstständigen und unabhängigen Theile der Staatsverwaltung erhoben werde; so ist dies bisher doch erst von einigen wenigen Staaten, und zwar vorzugsweise von republikanischen und constitutionellen, versucht worden. In den meisten andern Ländern dagegen ist die Sorge für das Schulwesen immer noch in den Händen derjenigen Behörden, welche auch die kirchlichen Angelegenheiten verwalten, obgleich auch hier auf die in manchen Staaten erfolgte Reorganisation dieser Behörden das Verlangen der Zeit nach Selbstständigkeit der Schule nicht ganz ohne Einfluß geblieben ist. Wir haben demnach die Länder, in Rücksicht der Schulaufsicht in 2 Klassen zu theilen: 1) in solche, welche die Leitung des Schulwesens zu einem selbstständigen Zweige der Staatsverwaltung ausgebildet haben, oder doch auszubilden versuchten; 2) in solche, bei welchen die Schulaufsicht mit der Leitung der kirchlichen Angelegenheiten verschmolzen ist.

I. Unter denjenigen deutschen Ländern, welche die Leitung des Schulwesens in die Hände selbstständiger Behörden gelegt haben, ist besonders das Großherzogthum Hessen zu nennen. Am 6. Juni 1832 erschien das Edict, das Volksschulwesen überhaupt und insbesondere die Organisation der Behörden zur Leitung der Schulangelegenheiten betreffend. Die 2te Abtheilung desselben handelt von den zur Leitung der Schulen angeordneten Behörden und setzt fest: „Die Leitung und Beaufsichtigung des Schulwesens ist übertragen: 1) den Ortsschulvorständen, 2) den Bezirksschulcommissionen und beziehungsweise den Kreisräthen, in der Provinz Rheinhessen der Provinzialdirection; 3) dem Oberschulrathe; 4) dem Ministerium des Innern und der Justiz." (Art. 56.) „Die Aufsicht über den in den Volksschulen ertheilt werdenden Religionsunterricht steht den betreffenden kirchlichen Behörden, unter der obersten Aufsicht des Ministeriums des Innern und der Justiz zu. Die Schulbehörden sind verpflichtet, wenn sie in Beziehung auf Ertheilung des Religionsunterrichtes Anstände oder gar Mißbräuche entdecken, zu deren Remedur sich mit den kirchlichen Behörden zu benehmen, oder nach Um-

ständen, Bericht an das Ministerium des Innern und der Justiz zu erstatten." (Art. 57.)

Der Ortsschulvorstand besteht aus den Ortsgeistlichen, dem Bürgermeister und einigen (in der Regel 2) Gemeindegliedern. Die Ortsgeistlichen und der Bürgermeister sind die ständigen Mitglieder. (Art. 58.) Der Geistliche und der Bürgermeister haben aller 6 Jahre 4 Familienväter aus der Schulgemeinde der Bezirksschulcommission vorzuschlagen, welche daraus die 2 Mitglieder des Schulvorstandes bestimmt. (Art. 59 f.) Befindet sich an einem Orte, wo eine oder mehre Confessionsschulen bestehen, mehr als ein Geistlicher von der Confession dieser Schulen, so sind sie sämmtlich Mitglieder des Schulvorstandes. An Orten, wo mehre Schulvorstände für Schulen verschiedener Confessionen vorhanden sind, ist der Bürgermeister Mitglied der sämmtlichen Schulvorstände. Die unständigen Mitglieder der Schulvorstände für Confessionsschulen müssen stets der Confession, für welche die Schule besteht, angehören. (Artikel 61.) In den Gemeinden, wo Gemeindeschulen bestehen, sind die sämmtlichen Geistlichen derjenigen christlichen Religionsgenossenschaften, welche daselbst einen regelmäßigen Gottesdienst haben, Mitglieder der Ortsschulvorstände. Von beiden unständigen Mitgliedern muß bei Gemeindeschulen jedes einer andern Confession angehören. Besteht die Gemeindeschule für die 3 christlichen Confessionen, so muß aus jeder derselben ein unständiges Mitglied des Schulvorstandes gewählt werden. (Art. 62.) Der Vorsitz in dem Schulvorstande steht dem (ersten) Geistlichen zu. Befinden sich Geistliche von verschiedenen Confessionen darin, so wechselt von Jahr zu Jahr der Vorsitz zwischen denselben. (Art. 65.) Der Wirkungskreis des Schulvorstandes umfaßt folgende Geschäfte:

1) Vollziehung und Ueberwachung der Befolgung der über das Schulwesen erlassenen oder noch erfolgenden Anordnungen, sowohl von Seiten der Lehrer, als der Eltern der schulpflichtigen Kinder; Aufzeichnung der Strafansätze in den von den Lehrern ihnen übergebenen Schulversäumnissen und deren Einsendung an die Bezirksschulcommission; Verwendung der eingehenden Strafgelder zum Ankaufe der nöthigen Schulbücher für arme Kinder, oder zur Anschaffung von Kleidungsstücken für dieselben als Belohnung, letzteres jedoch nur nach den auf die Anträge des Schulvorstandes zu treffenden Bestimmungen der Bezirksschulcommission.

2) Mitaufsicht über Verwaltung des Schulvermögens, besondere Stiftungen für die Schulen und die Schulgebäude; Sorge für Befriedigung der Bedürfnisse der Schule aus der Gemeindekasse oder andern dazu verpflichteten Fonds.

3) Aufsicht über die in der Gemeinde vorhandenen Privat-Elementarunterrichtsanstalten und die in der Gemeinde sich aufhaltenden Schulcandidaten. (Art. 70.)

Die Bezirksschulcommission besteht aus dem Kreisrathe des den Schulbezirk bildenden Kreises als vorsitzendem Mitgliede, und zwei Geistlichen des Schulbezirks als ordentlichen Mitgliedern. *) Sind Schulen von verschiedenen Confessionen im Bezirke, so müssen auch die Geistlichen der einen und der andern Confession angehören. Die geistlichen Mitglieder derselben werden durch das Ministerium auf die Dauer von 5 Jahren ernannt. (Art. 73.) Außerdem kann das Ministerium noch besondere Mitglieder aus der Zahl solcher Staatsbürger ernennen, welche ein lebhaftes Interesse an dem Unterrichte der Jugend nehmen. (Art. 75.) Zu dem Wirkungskreise der Bezirksschulcommission gehören folgende Geschäfte:

1) Aufsicht über die sämmtlichen öffentlichen sowohl, als Privat-Elementarschulen des Schulbezirks im Allgemeinen und Vollziehung, so wie Ueberwachung der gehörigen Vollziehung und Befolgung der das Schulwesen betreffenden Anordnungen von Seiten der Schulvorstände und Schullehrer; daher insbesondere

2) Anordnung periodischer Untersuchungen der Schulen des Bezirkes durch Mitglieder der Commission.

3) Aufsicht über die Schullehrer, Disziplinargewalt, in deren Grenzen sie auf Strafen bis zu 20 Gulden erkennen kann.

4) Sorge für einstweilige Versehung erledigter Schulstellen bis zu desfalls erfolgter Verfügung des Oberschulrathes.

5) Anordnung der Einweisung der neuernannten oder versetzten Schullehrer in ihre Stellen.

6) Ernennung der unständigen Mitglieder der Ortsschulvorstände.

7) Ertheilung der Erlaubniß zum Austritte aus der Schule für Kinder, die das verordnungsmäßige Alter noch nicht erreicht haben.

8) Aufsicht über die im Bezirke wohnenden Schulcandidaten. (Art. 77.)

Den Kreisräthen ausschließlich (in der Provinz Rheinhessen der Provinzialdirection) ist übertragen:

1) Die Aufsicht über die Verwaltung des Schulvermögens, über Schulgebäude und Sorge für Befriedigung der ökonomischen Bedürfnisse der Schule überhaupt.

2) Ausstellung der Besoldungsnoten der Schullehrer.

3) Vollziehbarerklärung der an sie eingesendet werdenden Verzeichnisse der statt gefundenen Schulversäumnisse und Rücksendung derselben an die Bürgermeister.

4) Besorgung der Geschäfte der Schullehrerwittwenkasse. (Art. 78.)

Der Oberschulrath, welcher seinen Sitz in der Residenz hat, besteht aus einem Oberschulinspector, als Dirigenten, einem weltlichen und zwei geistlichen Mitgliedern, wovon das eine der evangelischen, das andere der katholischen Confession angehören muß. (Art. 79 f.) Er stehet unter der unmittelbaren Leitung des Ministeriums des Innern und der Justiz. (Art. 81.) Der Wirkungskreis des Oberschulrathes umfaßt folgende Attributionen:

1) Aufsicht über sämmtliche öffentliche und Privat-Elementarschulen des Großherzogthums, Ueberwachung der gehörigen Vollziehung und Befolgung der über das Schulwesen bestehenden Anordnungen von Seiten der Bezirksschulcommissionen, der Ortsschulvorstände und der Schullehrer.

2) Disziplinargewalt gegen die Schullehrer, vermöge welcher er dieselben provisorisch vom Dienste suspendiren, Disziplinarstrafen von 30 Gulden oder von

*) Befremdend ist es, daß man nicht wenigstens einen Schulmann in der Bezirksschulcommission aufgenommen hat. —

2monatlicher Suspension von Dienst und Gehalt gegen sie erkennen, und nach Umständen auf deren Entlassung bei dem Ministerium antragen kann.

3) Anordnung von Vicariaten für erledigte Schulstellen.

4) Erstattung von Gutachten über Wiederbesetzung erledigter Schullehrerstellen an das Ministerium.

5) Anordnung der Einweisung neuernannter oder versetzter Schullehrer in ihre Stellen.

6) Aufsicht über die Schulcandidaten.

7) Leitung der vorgeschriebenen Prüfungen. (Artikel 82.)

8) Beaufsichtigung der Schullehrerseminarien und der Realschulen. (Art. 83.)

9) Verwaltung der Schullehrerwitwenkasse und des allgemeinen Schulfonds. (Art 86.)

Der Oberschulinspector hat periodische gründliche Untersuchungen der Volksschulen vorzunehmen und von deren Resultate den Oberschulrath in Kenntniß zu setzen, welcher darüber dem Ministerium ausführliche Vorlage zu machen hat. (Art. 84.)

Die oberste Leitung des gesammten Schulwesens gehört zum Ressort des Ministeriums des Innern und der Justiz. Der Entschließung desselben bleibt vorbehalten:

Die Erlassung allgemeinbindender Verordnungen, die Ernennung der Schullehrer, die Bestätigung der zu Schulstellen Präsentirten, die Bestimmung der Gehalte und Bewilligung der Zulagen, die Ausübung der höhern Disziplinarstrafgewalt, namentlich der Dienstentlassung, die Ernennung der Mitglieder der Bezirksschulcommissionen, die Fixation des Budgets für die Seminarien, die Genehmigung zu Errichtung von Schulen, namentlich von Communalschulen ꝛc. —

Noch nähere Bestimmungen enthalten die „Instructionen für die Schulbehörden" (v. 20. Juni und 14. Juli 1832,) die wir jedoch in ihrer Ausführlichkeit hier nicht mittheilen können. Man findet dieselben abgedruckt in der Allg. Schul-Zeit. 1832. Abth. I. Nr. 90 ff.) und die „Instruction für die mit der Untersuchung der Schulen beauftragten Mitglieder des Oberschulrathes" vom 23. Febr. 1838. (Allg. Schul-Zeit. 1838. Nr. 60.)

Vergl. Zimmermann, Dr. E.: Verfassung der Kirche und Volksschule im Großherzogthum Hessen, nach der neuesten Organisation. Darmstadt. 1832.

Sammlung der organischen Edicte, Verordnungen und Instructionen, welche sich auf die neue Verfassung der Administration des Kirchen- und Schulwesens im Großherzogthum Hessen beziehen. Ebend. 1833.

Auch in Bayern erhob man schon vor fast 3 Jahrzehnten die Oberaufsicht über die Schulen zu einem besonderen Theile der Staatsverwaltung; doch gibt sich seit 1825 das Streben kund, das Unterrichtswesen wieder den Geistlichen zuzuwenden. —. Die höchste Aufsichtsbehörde ist das königl. Staatsministerium des Innern, welchem eine eigene Studiensection beigegeben ist. Unter ihm stehen die Kreisregierungen, bei welchen (seit Quieszirung der Schulräthe) ein Regierungsrath mit der Aufsicht und Vorsorge über das Erziehungs- und Schulwesen beauftragt ist. Ueberdies bestehen Districts- und Localschulinspectionen, deren letztere durch den Ortspfarrer und die Gemeindevorstände gebildet werden. Districtsschulinspectoren sind großentheils die Dekane. — Den protestantischen Consistorien gebührt nichts weiter, als die Aufsicht über den Religionsunterricht.

Vergl. Kopp, G. C. L.: Die Volksschulverfassung im Königreiche Bayern. Würzburg, 1816.

Schellinger, Dr. Andr.: Das Volksschulwesen im Königreiche Bayern seit seiner organischen Einrichtung. Erlangen. 1813.

Verordnung über den Wirkungskreis der Consistorien vom 17. Decbr. 1825. — s. Regierungsblatt 1825. Nr. 54.

In Oestreich steht zwar das ganze Unterrichtswesen unter Aufsicht und Leitung der Studienhofcommission, welche unmittelbar von der Hof- und Staatskanzlei abhängt. Aber das Elementarschulwesen ist nichts desto weniger dem Einflusse der Geistlichkeit hingegeben. Was namentlich das protestantische Schulwesen anbelangt, so stehen die Schulen zunächst unter den Ortspfarrern, dann unter Senioren, welche ihrerseits den Superintendenten untergeordnet sind. Die Senioren haben jede Schule wenigstens aller 2 Jahre zu visitiren. In höherer Instanz führt das protestantische Consistorium zu Wien (eröffnet den 1. Juni 1785) die Aufsicht über die Schulen und die Schullehrer in allen deutschen kaiserlich königlichen Erblanden. Dieses Consistorium besteht aus einem weltlichen Präsidenten (katholischer Religion), 2 weltlichen und 2 geistlichen Räthen. — Nach einer Verordnung vom 28. Febr. 1820 soll das Schulwesen der Akatholiken abgesondert von dem der Katholiken behandelt werden. (Vergl. Instruction für die Superintendenten der Kirchengemeinden Augsburgischer Confession in den königl. kaiserl. östreichischen deutschen, böhmischen und galizischen Provinzen — vom 20. Mai 1830. s. Allg. Kirchen-Zeit. 1837. Nr, 65 f.)

Unter den kleinern deutschen Staaten hat Schwarzburg-Sondershausen den ersten Schritt, aber auch nur einen Schritt zur Emanzipation des Schulwesens gethan: denn dort stehen das Lyceum, das Seminar, die Real- und Bürgerschulen nicht mehr unter der Aufsicht des Superintendenten, sondern unter einer besonderen, aus praktischen Schulmännern gebildeten, aber doch dem Consistorium untergeordneten Commission, „weil die tiefe selbstständige Begründung der Schulwissenschaften, die eigenthümlichen vielseitigen Kenntnisse, welche dem praktischen Schulmanne eigen sein müssen, nicht mehr erlauben, die Unterordnung der Schule zur Kirche in dem früheren vollen Umfange beizubehalten." (Worte des fürstlichen Erlasses.)

Noch erwähnen wir das Fürstenthum Reuß-Schleiz, wo zwar die Aufsicht über das Schulwesen ebenfalls in den Händen der Geistlichkeit, aber doch eine besondere Landes-Schulen-Inspection organisirt ist. Diese besteht aus dem Superintendenten und 3 weltlichen Räthen. Zu ihr gehören überdies als außerordentliche Mitglieder 1 Geistlicher und 2 praktische Schulmänner, welche „so oft es nöthig gefunden wird" mit einer berathenden Stimme zuzuziehen sind. Die Districtsschulinspectionen sind an kein bestimmtes Pfarramt gebunden, sondern können dem oder jenem besonders dazu geeigneten Geistlichen übertragen werden. Ihnen untergeordnet sind die Local-

schulinspectionen, welche durch den jedesmaligen Ortspfarrer, durch dem Schulzen und durch ein von dem Pfarrer gewähltes Gemeindemitglied gebildet werden.

Eines ganz selbstständigen Organismus erfreuet sich dagegen das Schulwesen in der Schweiz. Hier leitet in jedem Kanton ein Erziehungsrath (unter Oberaufsicht des großen Rathes, oder resp. Land- u. Regierungsrathes) das sämmtliche Erziehungswesen. Im Kanton Appenzell führ die Oberbehörde den Titel einer Schulcommission, sowie dagegen im Kanton Bern an die Stelle des Erziehungsrathes der Kirchenrath getreten ist. Dort besteht die Schulcommission aus geistlichen und weltlichen Mitgliedern, aus deren Mitte der große Rath einige Schulvisitatoren ernennt. Im Kanton Bern dagegen wirken besondere Schulcommissarien (meistens Landpfarrer) als Bezirksschulinspectoren. Im Kanton Basel-Landschaft werden die Schulen durch einen theoretisch und practisch gebildeten Schulmann beaufsichtiget, der den Titel eines Schulinspectors führt und kein anderes Amt bekleiden darf. — Ueberdies bestehen überall Ortsschulvorstände, (Gemeindeschulpflegen, Schulräthe), in welchen meistens auch die Ortspfarrer Sitz und Stimme haben. — Um auch in die Schulverfassung einer Republik unsere Leser einige Blicke thun zu lassen, geben wir hier noch eine Uebersicht der Bestimmungen, welche das Gesetz über die Organisation des Schulwesens im Kanton Basel-Landschaft vom 6. April 1836 in Bezug auf die Schulbehörden enthält.

Der Erziehungsrath besteht aus 7, frei aus der Gesammtbürgerschaft vom Landrathe gewählten Mitgliedern. (§. 1.) Die Amtsdauer der Mitglieder ist auf 4 Jahre festgesetzt; alle 2 Jahre treten 3 oder 4 Mitglieder aus; die Austretenden sind wieder wählbar; der Landrath wählt den Präsidenten auf 1 Jahr. (§. 2.) Die besondern Verrichtungen des Erziehungsrathes sind:

1) Er wacht über Handhabung des Schulgesetzes und übermacht Klagen wegen Verletzung desselben dem Regierungsrathe zu gesetzlicher Verfügung.

2) Er entwirft Verordnungen und legt solche dem Regierungsrathe zur Genehmigung oder Verwerfung vor. —

3) Er untersucht in Verbindung mit dem Schulinspector die Zeugnisse derer, die sich für erledigte Schulstellen melden, und ordnet die Prüfung derselben an.

4) Er bezeichnet die Lehrmittel, welche die Schulen und die Schüler besitzen sollen, und trifft geeignete Maßregeln zu deren Einführung.

5) Er macht Vorschläge zur Errichtung neuer Schulstellen, zur Anstellung von Unterlehrern und Erweiterung oder zweckmäßiger Einrichtung von Schulhäusern, und trifft die erforderlichen Einleitungen zur Ausführung derselben.

6) Er macht dem Landrathe Vorschläge zur Ertheilung von Stipendien an unbemittelte Jünglinge.

7) Er verlangt, so oft es nothwendig ist, von dem Schulinspector und dem Gemeindeschulpfleger Rechenschaft, und erstattet jährlich dem Landrathe Bericht über den Zustand des Gesammtschulwesens. (§. 6.)

Der Schulinspctor wird vom Landrathe auf 5 Jahre ernannt, nach deren Ablaufe er wieder wählbar ist. (§. 7.) Seine Verrichtungen sind:

1) Er wohnt den Sitzungen des Erziehungsrathes auf geschehene Einladung bei und hat berathende Stimme.

2) Er revidirt jede Primarschule jährlich wenigstens 2 mal.

3) Er ertheilt den Primarlehrern die nothwendigen Weisungen zur Ausübung ihres Berufes und unterstützt sie mit Rath und That.

4) Er hält die jährlichen Schulprüfungen auf einen Tag, an welchem er die Schule besucht.

5) Er nimmt jährlich einmal die durch das Gesetz gestatteten Entlassungen aus der Schule vor.

6) Er beaufsichtigt die Gemeindeschulpflegen, deren Protocolle ihm vorzulegen sind.

7) Er beaufsichtigt die Privatlehranstalten.

8) Er kann angehalten werden, jährlich den Primarschullehrern Unterricht zu ertheilen, dessen Dauer der Erziehungsrath zu bestimmen hat.

9) Er hat dem Erziehungsrathe, so oft es dieser verlangt, jedenfalls alljährlich Bericht zu erstatten. (§. 9.)

Die Gemeindeschulpflege besteht aus 3 bis 5 Mitgliedern, welche auf die Dauer von 2 Jahren aus den Gemeindeeinwohnern durch geheimes absolutes Stimmenmehr zu wählen sind. Der Präsident wird ebenfalls durch die Gemeinde aus der Mitte der Schulpflege gewählt. (§. 10.) Der Gemeindeschulpflege sind folgende Geschäfte übertragen:

1) Ihre Mitglieder besuchen abwechselnd die Schulen und wohnen in ihrer Gesammtheit der Schulprüfung bei.

2) Die Gemeindekassirer haben über Verwaltung der Kasse der Gemeindeschulpflege jährliche Rechnung abzulegen.

3) Sie hält alle 2 Monate wenigstens Sitzung zur Untersuchung der Schulversäumnisse, ermahnet die saumseligen Eltern ꝛc. und überweiset die Straffälligen an das betreffende Bezirksgericht zur Bestrafung.

4) Der Präsident der Schulpflege hat derselben anzuzeigen, wenn der Schullehrer die Schule auszusetzen im Falle ist.

5) Bei Bauten, die einen Aufwand von mehr als 200 Fr. betragen, überschickt die Schulpflege dem Erziehungsrathe den Plan zur Genehmigung.

6) Die Schulpflege befördert die Errichtung von Arbeitsschulen für Mädchen, so wie von Kleinkinderschulen, und beaufsichtiget dieselben.

7) Sie erstattet dem Schulinspector, so oft er es verlangt, auf jeden Fall aber jährlich einmal, sowohl der Gemeinde als dem Inspector Bericht. (§. 11.)

Das Schulgesetz des Königreiches Griechenland (vom 18. Febr. 1833) hat den Schulen ebenfalls eine freiere Stellung gewährt, ohne jedoch die Geistlichen von der Aufsicht über dieselben ganz auszuschließen. Die Localschulinspectionen bestehen aus dem Bürgermeister als Vorstand, aus dem Ortsgeistlichen, und aus 2 bis 4 aus dem Gemeinderathe zu ernennenden Gemeindemitgliedern. (Art. 34.) Diese Localschulinspectionen stehen unter den Bezirks- und Kreisschulinspectionen. In diesen führt der Nomarch, in jenen der Eparch den Vorsitz. Mitglieder der Bezirks- so wie der Kreisschulinspectionen sind nicht blos Geistliche, sondern auch Lehrer. (Art. 38 — 44.) Die Bezirksschulinspectionen haben an den

Nomarchen, die Kreisschulinspectionen aber direct an das Staatsministerium des Kirchen- und Schulwesens zu berichten, welchem die Oberaufsicht über das Gesammtschulwesen obliegt. (Art. 51—55.) Der Director des Schullehrerseminars ist zugleich Oberschulinspector, hat in dieser Eigenschaft die Oberaufsicht über sämmtliche Volksschulen Griechenlands und ist in dieser Beziehung dem Staatsministerium des Kirchen- und Schulwesens beigeordnet. (Art. 70 f.)

Fast gleichzeitig und in gleichem Geiste erschien auch in Frankreich das Primärschulgesetz. Nach demselben (Art. 17 ff.) besteht bei jeder Communalschule ein Localaufsichts-Comité, bestehend aus dem Maire als Präsidenten, dem Pfarrer und mehren von dem Bezirkscomité bezeichneten Bürgern. Mitglieder der Bezirks-Comités sind der Maire des Hauptortes, der älteste Friedensrichter, der älteste Pfarrer, ein Geistlicher von jedem der andern von dem Gesetze anerkannten Culte; ein Lehrer einer höheren Lehranstalt, so wie ein Primärlehrer, die vom Minister des öffentlichen Unterrichts bezeichnet werden; 3 Mitglieder des Bezirksrathes. Den Vorsitz führt der jedesmalige Präfect (oder resp. Unterpräfect). Der königliche Prokurator ist Mitglied aller Bezirkscomités. Der Minister des öffentlichen Unterrichts ist Oberaufsichtsbehörde.

In Nordamerika hat der Prediger nichts mit den Schulen zu schaffen, weil in denselben kein Religionsunterricht ertheilt wird. Die Behörden jedes einzelnen Staates sind auch Aufsichtsbehörden über das Schulwesen; doch haben sich in manchen Staaten besondere Aufsichtscommissionen gebildet. Im Staate Neu-York z. B. stehen die Elementarschulen unter einem Ausschusse, dessen Obervorsteher den Namen „Superintendent of the Common Schools" führt. Auch in Massachusetts besteht ein besonderer Erziehungsrath, der durch den Gouverneur, Vice-Gouverneur und 8 Mitglieder gebildet wird. — Die unmittelbare Aufsicht über die Schule führen in jedem Kreise (town) die sogenannten select men (Ausschußpersonen). Doch bestehen auch für jeden kleinern Bezirk, deren mindestens 4 einen Kreis (town) bilden, Schulcommissionen, welchen die Wahl der Lehrer, die Bestimmung der Lehrmittel ꝛc. überlassen ist, und welchen auch ein Theil der ausgeschriebenen Schulsteuer zu gesetzmäßiger Verwendung überlassen wird.

Aus dieser Uebersicht ergibt sich, daß nur in wenigen Ländern, namentlich in einigen Kantons der Schweiz und in den vereinigten Staaten, die Geistlichen von der Beaufsichtigung des Schulwesens ausgeschlossen sind, und daß sie im Gegentheil in allen übrigen Staaten, von welchen die Schulaufsicht zu einem unabhängigen Zweige der Staatsverwaltung erhoben wurde, einen großen Einfluß auf das Unterrichtswesen ausüben. —

II. In den meisten andern Ländern ist fortwährend die Schulaufsicht in den Händen derselben Behörden, welche mit der Leitung der kirchlichen Angelegenheiten beauftragt sind, ohne daß man practischen Schulmännern irgend eine Theilnahme an der Beaufsichtigung des Unterrichtswesens zugestanden hat. Doch hat man meistens den reingeistlichen Behörden (Consistorien) die Sorge für das Aeußere der Schulen entzogen, so wie man hier und da auch die Nothwendigkeit anerkannt hat, besondere Schulräthe anzustellen. Die Gliederung und Abstufung der Behörden ist übrigens in allen ziemlich gleichmäßig, so wie auch der Wirkungskreis der Ober-, Mittel- und Unterbehörden fast überall auf gleiche Weise normirt ist. Es wird also hinreichen, nur noch über die Schulbehörden eines deutschen Landes ausführlicher zu reden. Für die übrigen werden Andeutungen genügen.

Wir stellen den preußischen Staat an die Spitze aller übrigen.

Die Oberaufsicht über das Schulwesen des preußischen Staates führt das Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. (Wie verlautet, sollen nun, nach dem Tode des Freiherrn v. Altenstein, die Medizinalangelegenheiten einem anderen Ministerium überwiesen werden.) Zugleich steht dieses Ministerium in einer besonderen Beziehung zu dem Staatsrathe, in welchem eine eigene Section für den Cultus und die Erziehung, bestehend aus 2 geistlichen und eben so viel weltlichen Staatsräthen, gebildet ist. — Doch wird zur Erlassung neuer Gesetze, zur Annahme von milden Stiftungen für die Schule und zur Abänderung des ursprünglichen Zweckes solcher Stiftungen die Genehmigung des Königs selbst erfordert; von ihm hängt auch die Anstellung und Entlassung aller mit Leitung und Beaufsichtigung des Kirchen- und Schulwesens beauftragten Behörden ab.

Mittelbehörden sind die Provinzial-Consistorien und die Provinzial-Regierungen. Beide Behörden stehen einander gleich, jedoch so, daß jede einen andern Zweig des gesammten Unterrichtswesens verwaltet.

Der Wirkungskreis der Consistorien erstreckt sich nur auf die innern Angelegenheiten des Volksschulwesens, also: auf die Prüfung und resp. Genehmigung der Statuten neu errichteter Schulanstalten, insofern sie deren innere Verfassung betreffen; auf die Prüfung neuer und die Berichtigung schon bestehender spezieller Schulreglements, so wie der Disziplinargesetze; auf die Bestimmung der in den Schulen zu gebrauchenden Lehrbücher, jedoch nach vorheriger Genehmigung des Ministeriums; auf Abstellung der bei dem Unterrichtswesen eingerissenen Mißbräuche und sich vorfindenden Mängel; auf den Entwurf und die Revision der Plane zur Gründung und innern Einrichtung der Schullehrerseminarien, auf Leitung dieser Anstalten und die Anstellung der Seminarlehrer; auf die Verwaltung derjenigen Schulfonds, deren Bestimmung sich nicht auf einen einzelnen Regierungsbezirk, sondern auf mehre der Provinz erstreckt. (Doch steht es derjenigen Regierung, in deren Bezirk die Fonds sind, zu, die Rechnungen darüber zu führen.)

Den Vorsitz in den Consistorien und die Leitung der Geschäfte hat jedesmal der Oberpräsident der Provinz, als beständiger Commissar des Ministeriums. An ihn sind die Beschwerden über Verfügung der untern Behörden zu richten. Ihm ist auch die Aufsicht über die katholischen Schulen übertragen, während bei der Beaufsichtigung der Schulen für Judenkinder das Consistorium mitwirkt.

Vergl. Instruction für die Provinzial-Consistorien vom 23. Octbr. 1817. (Gesetzsammlung vom Jahre 1817. S. 241 und Allg. Kirchenzeit. 1838. Nr. 23.)

Instruction für die Oberpräsidenten vom 31. December 1825. (Gesetzsamml. 1826. S. 2. Publicanda wegen des Ressorts der Oberpräsidenten und der Provinzialconsistorien, — s. in v. Kamptz Annalen der preuß. innern Staatsverwaltung. 1817. IV. Heft. S. 78 ff.)

In den Provinzialregierungen bildet die erste Abtheilung, mit Inbegriff der bei ihr angestellten geistlichen und Schulräthe, die Schulcommission, — nicht als besondere Behörde, sondern als integrirenden Theil der Regierung. Ihr kommt die Verwaltung aller derjenigen Schulsachen zu, die nicht dem Consistorium überwiesen sind, folglich:

1) Die Ausübung des königl. Patronatrechtes bei allen Schulstellen, sowie die Bestätigung der von Privaten oder Gemeinden ausgegangenen Wahlen.

2) Die Aufsicht über die Amtsführung und den Lebenswandel der Lehrer.

3) Die Aufsicht über sämmtliche öffentliche und Privatschulen und Erziehungsanstalten, besonders über die äußeren Schulangelegenheiten, demnach:

a) Beurtheilung der Nothwendigkeit entstehender Baue und die Repartition der Kosten;
b) Verwaltung des Schul- und Stiftungsvermögens;
c) Regulirung der Schulbezirke;
d) Bestimmung des Schulgeldes.

4) Die Ernennung der Prüfungscommissionen.

5) Ertheilung der Erlaubniß an Schullehrer zur Verheirathung, sowie zur Uebernahme einer Vormundschaft. Vergl.

Instruction für die Regierungen vom 23. Octbr. 1817. (Gesetzsamml. v. 1817. S. 185.)

Die Generalsuperintendenten sind den geistlichen Provinzialbehörden beigeordnet, und stehn, wie diese, unmittelbar unter dem Ministerium der geistlichen Angelegenheiten. Sie sind Vorgesetzte mehrer Superintendentursprengel, und haben die Schulen ihres Bezirkes persönlich zu beaufsichtigen, sind mithin Organe der geistlichen Obern. Sie haben das Recht, der Schulvisitation der Superintendenten beizuwohnen, und die Visitation, wo sie es nöthig finden, ohne Assistenz der betreffenden Ephoren abzuhalten. Auch revidiren sie die Conduitenlisten, welche die Specialsuperintendenten an die Provinzialbehörde einzureichen haben. Vergl. Instruction für die Generalsuperintendenten vom 14. Mai 1829. (s. Allgem. Kirchen-Zeitung 1836. Nr. 192.)

Die den Consistorien und den Provinzialregierungen unmittelbar untergeordneten Schulbehörden sind die Superintendenten, jedoch, was die rein äußerlichen Angelegenheiten betrifft, unter Concurrenz der Landräthe.

Der Specialsuperintendent ist das Organ der dem Kirchen- und Schulwesen vorgesetzten königl. Behörden, und, was Westphalen und die Rheinprovinz anbelangt, zugleich der Synode. Selbst in dem Falle, daß er ausnahmsweise nicht mit der Schulpflege beauftragt sei, sind die alsdann bestellten Schulinspectoren nur als seine Vicarien zu betrachten, und es kommen alle die Schule betreffenden Angelegenheiten durch ihn an die Staatsbehörde und von dieser durch ihn an die Schulinspectoren. Vergl.

Instruction für die Schulinspectoren im Regierungsbezirk Minden, — in Rossel's Wochenblatt für Elementarlehrer 1831. Nr. 9.

Königl. Preuß. Circularrescript des Ministeriums der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten, v. 22. April 1823. — Die Vereinigung der Schulinspectoren mit den Superintendenturen betreffend.

Der Landrath ist in seinem Kreise der beständige Commissar der Regierung in der Aufsicht und Verwaltung sämmtlicher äußerer Kirchen- und Schulangelegenheiten und bei der Oberaufsicht und Verwaltung des Kirchen-, Schul- und Stiftungsvermögens. Es gehören daher Klagen über die Vernachlässigung des Schulbesuchs, worauf sofort verfügt wird, ferner über Vorenthaltung der Kalende, Anfuhr des Deputatholzes, Einleitung der Kirchen- und Schulbauten vor die Landrathsämter, welche darauf berichten. Vergl.

Königl. Verordnung, die Organisation der Kreisbehörden betreffend, vom 30. April 1815. (Gesetzsammlung 1815. S. 911.)

Publicandum der Regierung zu Gumbinnen, die Geschäftsthätigkeit der landräthlichen Behörden betreffend, vom 6. Novbr. 1818. (v. Kamptz Annalen. 1818. Heft IV. S. 951 ff.)

Beschwerden über die Amtshandlungen der Schullehrer sind bei den ihnen vorgesetzten Kreisschulinspectoren stets zuerst anzubringen. (s. Publik. der königl. Regierung zu Danzig, die bei den Lokalbehörden und Landräthen anzubringenden Vorstellungen und das Ressort der Landräthe betreffend, vom 26. Februar 1819. — s. v. Kamptz Annalen 1819. Heft I. S. 24 ff.)

Endlich bestehen auch in den Preußischen Staaten allenthalben Ortsschulvorstände, deren Mitglied und Vorsitzender der Pfarrer ist. Letzterm steht besonders die Sorge für die innern Angelegenheiten der Schule zu, sowie dagegen die weltlichen Mitglieder des Schulvorstandes zunächst das Aeußere des Schulwesens in's Auge zu fassen, demnach die Schulpolizei zu führen, besonders die Schulversäumnisse zu verhindern, und säumige Eltern vorzuladen haben. Sie nehmen Theil an der Verwaltung des Schulvermögens. (Nach der Kirchenordnung für Westphalen und die Rheinprovinz gehört die Verwaltung des Schulvermögens auch mit zum Geschäftskreise des Ortspresbyteriums.) Wo der Gemeinde das Recht zusteht, ihren Schullehrer selbst zu wählen, wird dieses Recht von dem Schulvorstande (in Westphalen und der Rheinprovinz in Gemeinschaft mit dem Presbyterium) ausgeübt. — Sie haben übrigens die Schulen möglichst oft zu besuchen, um sowohl die Unterweisung und Lehrmethode anzusehen, die Befolgung des Lehrplanes und der Schulzucht zu beobachten, als auch den äußeren Zustand der Schulgelasse zu beaufsichtigen. — Der Schulvorstand ist das Organ des Landrathes und des Bezirksschulinspectors und hat an dieselben die erforderten Berichte zu erstatten.

Vergl. Instruction für die Ortsschulvorstände der Provinz Westphalen, vom 6. Novbr. 1829.

Instruction für die Ortsschulvorstände im Regierungsbezirke Trier, vom 9. Septbr. 1836. (s. Allg. Schul-Zeitg. 1837. Nr. 12.)

Instruction für die geistlichen Schulrevisoren der Provinz Schlesien, vom 2. Juli 1836. (s. Amtsblatt 1836. Nr. 30.)

Instruction für Schulvorstände von der Regierung

zu Merseburg im Jahre 1829 ertheilt. (s. Döhner's Lichtfreund. 1831. 1ste Lieferung.)

Instruction für Schulvorstände der Mark. (siehe Amtsblatt der kurmärk. Regierung 1811. St. 15.)

Instruction für die Schulvorstände der Provinz Jülich-Cleve-Berg, vom Juli 1824. (Allg. Schul-Zeitg. 1825. Nr. 9.)

Publicandum des königl. Consistoriums und der königl. Regierung in Stettin, die Verhältnisse der Schulvorstände betreffend. (s. v. Kamptz Annalen 1818. Heft III. S. 740.)

Die Beaufsichtigung des Schulunterrichtes der Militairkinder ist dem Militairprediger übertragen, welcher zugleich Lehrer an der Divisionsschule ist. Vergl.

Ministerial-Instruction für Beaufsichtigung des Schulunterrichtes der Militairkinder, vom 27. September 1834.

Was endlich die Aufsicht über die katholischen Schulen anbelangt, so kommt diese den katholischen Bischöfen und in der untern Instanz den, die Stelle der Superintendenten vertretenden, Erzpriestern zu. Doch bilden die Oberpräsidenten der Provinzen noch eine besondere Aufsichtsbehörde, sowie die äußern Angelegenheiten der katholischen Schulen ebenfalls von den Provinzialregierungen beaufsichtigt werden. — Der Bischof kann über Lehrer angemessene Disciplinarstrafen verhängen, doch steht ihnen Recurs an den Oberpräsidenten, und bei Suspension, an das Ministerium zu. Die Prüfungen katholischer Religionslehrer werden vor Commissarien vollzogen, welche eben sowohl von den Consistorien, als von den Bischöffen ernannt sind.

Ueber Preußens Schulbehörden überhaupt sehe man:

Bielitz, Dr. G. A.: Handbuch des preuß. Kirchenrechtes. Leipzig, 1831.

Hoffmann, Dr. J. A. L.: Praktisches Handbuch des Schulrechts. Dresd., 1836. (§§. 10—24.)

Die Elementarschulbehörden der preuß. Rheinprovinz, — Allg. Schul-Zeitg. 1840. Nr. 4.

Im Königreiche Sachsen ist die Organisation der Schulbehörden auf ähnliche Weise durchgeführt. Die Oberaufsicht steht dem Ministerium des Cultus und öffentlichen Unterrichtes zu. Diejenigen Befugnisse über evangelische Schulen, die dem Regenten selbst zukommen, deren sich aber der König, als der katholischen Confession zugethan, begeben hat, sind den in Evangelicis beauftragten Staatsministern übertragen. Den preußischen Provinzial-Regierungen entsprechen einigermaßen die sächsischen Kreisdirectionen, nur daß die letztern weniger selbstständig sind, als jene. — Die Schulangelegenheiten werden in den Kreisdirectionen durch eine besondere Kirchen- und Schuldeputation, bestehend aus dem Kreisdirector, einem weltlichen und wenigstens einem geistlichen Rathe, collegialisch bearbeitet. — Die Wirksamkeit des Landesconsistoriums, bestehend aus einem weltlichen Director, vier ordentlichen geistlichen Räthen und zwei außerordentlichen geistlichen Beisitzern, erstreckt sich nur auf die Anstellungs- und Beförderungsprüfungen der Schullehrer; doch hat es auch über einzuführende Religionslehrbücher, sowie, wenn gegen die Lehre eines designirten Lehrers Widerspruch erhoben wird oder aus derselben Ursache die Dienstenthebung eines Schullehrers in Frage kommt, — sein Gutachten abzugeben. (s. Gesetz, die veränderte Organisation der evangel. lutherisch kirchlichen Mittelbehörden betreffend, — vom 10. April 1835.) — Districtsschulinspectoren sind die Superintendenten, die zugleich mit einem königl. Justizbeamten (oder beziehendlich mit einem Patrimonialrichter) die Schulinspectionen bilden. Nur in der Oberlausitz ist die Kreisdirection zu Budissin zugleich untere und Mittel-Instanz, da dort keine Ephorieen bestehen; in manchen Fällen jedoch treten die herkömmlicher Weise mit Consistorialbefugnissen versehenen Obrigkeiten und Stadträthe als untere Instanz ein. — Die Obliegenheiten des Schulvorstandes sind überall zugleich dem Gemeinderathe mit übertragen, — eine Combination, die nicht ganz zweckmäßig erscheint, da manches Gemeindeglied sich wohl zu einem Vertreter der Gemeinde in Communangelegenheiten eignen möchte, ohne darum zugleich für die Wahrnehmung der Interessen des Volksschulwesens geeignet zu sein. Auch geräth bei dieser Organisation des Schulvorstandes der Geistliche in eine unwürdige Abhängigkeit vom Gemeinderathe, da er zufolge des Gesetzes bei Angelegenheiten, welche die Schule betreffen, nur beizuziehen ist, also darauf warten muß, bis es dem Gemeinderathe beliebt, den Pfarrer zu seinen Sitzungen einzuladen. (Elementarschulgesetz v. 6. Juni 1835. §§ 69—80. und Verordnung dazu §§. 147—174.) Vergl.

v. Zobel, Dr. J. C. H.: Nachtrag zu dem Geschäfts-Kalender für Prediger im Königreiche Sachsen. Heft 1. Leipzig, 1835. S. 1—12.

Hoffmann: Praktisches Handbuch des Schulrechtes §§. 10 ff.

Regulativ für die Superintendenten und geistlichen Inspectoren, die Schulvisitationen betreffend, vom 17. Mai 1816. (s. Döhner und Otto sächsischen Volksschulfreund. VI. 1. S. 6 ff.)

In Würtemberg ist das Ministerium des Kirchen- und Schulwesens mit dem Ministerium des Innern vereinigt. Die Oberschulbehörde ist für die evangelischen Schulen das evangelische Consistorium und für die katholischen Schulen der katholische Kirchenrath. Bei allen allgemeinen, das Volksschulwesen betreffenden Gegenständen berathen sich beide Collegien im gemeinschaftlichen Zusammentritt und erstatten ihre Anträge an das Ministerium. Der Consistorial-Director und die (6) Generalsuperintendenten bilden die evangelische Synode, die jedes Jahr im October oder November 4—6 Wochen Sitzungen hält. Sie beurtheilt und berathet den Kirchen- und Schulzustand sämmtlicher evangelischer Pfarrgemeinden, das amtliche Wirken und sittliche Verhalten der Lehrer, weshalb die Generalsuperintendenten die Ergebnisse der durch sie und die (49) Decane vollzogenen Schulvisitationen vortragen, und die erforderlichen Zurechtweisungen und Anordnungen in Antrag bringen. Vorbehalten sind ihr die Vorbereitung aller allgemeinen, auf das Volksschulwesen überhaupt einwirkenden Einrichtungen. Reine Verwaltungsgegenstände, oder solche, die ein erst einzuleitendes Verfahren erfordern, werden von der Synode dem (aus 4 weltlichen und 5 geistlichen Räthen zusammengesetzten) Consistorium überwiesen. — Die Pfarrer und die Kirchenconvente sind als Orts-Schulbehörden theils dem Bezirkspolizeiamte, theils dem Bezirksschulaufseher (Decan) untergeordnet.

Vergl. Schulgesetz vom 29. Septbr. 1836. Art. 72—78.

Für das Königreich Hannover ist die beabsichtigte Reorganisation des Schulwesens noch durch politische Verhältnisse aufgehalten worden. Dort besteht zwar (seit d. 4. Juni 1830) ein Ober-Schul-Collegium, dem aber nur die Oberaufsicht über sämmtliche gelehrte Schulen erster und zweiter Classe anvertraut ist, (s. Patent v. 2. Juni 1830, — in Rossel's Monatsschrift Band XIV. S. 532 ff.). Das Elementarschulwesen dagegen steht unter den Consistorien, welchen ebenfalls die Gerichtsbarkeit genommen und nur die kirchliche Administration verblieben ist. — Oberbehörde ist das Ministerium der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten. — Die im Jahre 1836 niedergesetzte Commission zur Begutachtung des Gesetzentwurfes über das Volksschulwesen, beantragte die Einführung von Schulvorständen, und wünschte daß bei allen Fragen, welche Leistungen der Landeseinwohner und die Feststellung der Schulbezirke betreffen, der weltlichen Provinzialbehörde, nach vorgängiger Communication mit der geistlichen Behörde, hingegen bei allen Fragen, welche die innere Einrichtung und Ordnung des Unterrichts betreffen, den geistlichen Behörden die Entscheidung zustehe, diese jedoch bei wichtigeren Fragen zuvor mit der weltlichen Behörde zu communiciren habe.

Vergl. Ministerial-Erlaß über die Organisation der Königl. Consistorien v. 6. Januar und 29. Mai 1837. (Allg. Kirchen-Zeitg. 1837. Nr. 114 ff.)

In Kurhessen, wo das Ministerium des Innern die Oberbehörde für das Schulwesen ist, wurden die Schulen (nach Auflösung des früher bestandenen Oberschulrathes) unter die Leitung der Provinzial-Regierungen gestellt, von welchen die Kreisräthe mit der Aufsicht der sämmtlichen Schulen in ihren Kreisen beauftragt wurden. Durch Ministerial-Erlaß v. 23. Octbr. 1824 wurde den Regierungen aufgegeben, die Provinz in zweckmäßige Schulinspectionen abzutheilen, die höhere Aufsicht auf die Schulen in denselben obern, mit den erforderlichen Eigenschaften versehenen Geistlichen zu übertragen, diese Schulinspectoren mit angemessenen Instructionen zu versehn, und, wenn der eine oder der andere geistliche Obere nicht allen billigen Anforderungen entsprechen sollte, die Beiordnung eines andern fähigen Geistlichen zu seiner Beihilfe zu verfügen.

Vergl. Instruction für die Oberschulinspectoren der Provinz Oberhessen, — v. 2. Mai 1825. (Allg. Schul-Zeitg. 1826. Abthl. 1. S. 307.)

Anweisung für die Pfarrer, über das bei der Aufsicht der Schulen ihrer Pfarreien von ihnen zu Beobachtende, — v. 2. Mai 1825. (Das. S. 308.)

Das Edict, das Volksschulwesen im Großherzogthum Baden betreffend, (v. 15. Mai 1834) handelt im V. Titel von den Aufsichtsbehörden über das Volksschulwesen, (s. Allgem. Schul-Zeitg. 1834. Nr. 74.) Der Ortsschulinspector ist der jedesmalige Pfarrer. Er hat die genaue Beobachtung aller auf den Lehrplan und die Schulordnung bezüglichen Vorschriften zu überwachen und die ganze Dienstführung des Schullehrers so wie einen seinem Berufe entsprechenden Lebenswandel zu beaufsichtigen. (§§ 36 — 38.) Zugleich hat er den Vorsitz in dem Ortsschulvorstande, der aus dem Bürgermeister und den sämmtlichen Mitgliedern des Kirchengemeinderathes besteht. (§§ 39—43.) Für sämmtliche in einem Amtsbezirke befindliche Schulen eines Confessionstheiles wird ein in dem Bezirke angestellter Geistlicher durch die Oberschulbehörde als Schulvisitator, und zwar jeweils auf 6 Jahre, ernannt. (§§. 44 f.) Hinsichtlich der katholischen Volksschulen bleibt dem Erzbischoffe das Recht, über die Ertheilung des Religionsunterrichtes die Mitaufsicht zu führen. (§. 47.) Alles, was die Errichtung einer neuen Schule oder die Aufhebung einer bestehenden, — eine Veränderung in der Zahl des Lehrerpersonales, — die Aufstellung besonderer Ortsschulinspectoren und Schulvorstände, die Ernennung der Schulvisitatoren betrifft, gehört in den Wirkungskreis der Kreisregierungen. Die desfallsigen Anträge sind durch Vermittelung der Aemter und Kreisregierungen an die Oberschulbehörde zu bringen. In allen andern Fällen communicirt diese letztere mit den Aemtern und Bezirksschulvisitatoren unmittelbar, und wendet sich wegen vorkommender polizeilichen und ökonomischen Gegenstände an die Kreisregierungen. (§§. 48 ff.) Die Oberschulbehörde hat unter der unmittelbaren Aufsicht des Ministeriums des Innern die oberste Leitung des ganzen Volksschulwesens und die Dienstpolizei über die Bezirks- und Ortsaufsichtsbehörden. Sie ist in Beziehung auf sämmtliche evangelisch-protestantische Schulen die evangelische Ministerialkirchensection, in Beziehung auf katholische Schulen die katholische Ministerialkirchensection, für israelitische Schulen der israelitische Oberrath. (§§. 51 ff.) Neben diesen Behörden besteht noch eine Oberschulconferenz, zusammengesetzt aus zwei geistlichen Mitgliedern von einer jeden der beiden vorgedachten Kirchensectionen, und aus zwei Schulmännern, deren einen die katholische, den andern die evangelische Kirchensection vorzuschlagen und das Ministerium des Innern zu bestätigen hat. Zum Wirkungskreise derselben gehören: die Berathung und der Entwurf aller das Volksschulwesen betreffenden Verordnungen, so weit solche nicht hinsichtlich des Religionsunterrichtes zum Wirkungskreise der Kirchenbehörden gehören; die Beaufsichtigung und Leitung der Schullehrerseminarien in Bezug auf den Unterricht; die Beaufsichtigung und Leitung gemischter Schulen. (§§. 52—54). In einigen, durch das Gesetz bestimmten, Fällen hat die Oberschulbehörde das Gutachten der Oberschulconferenz zu erfordern, und wenn sie sich damit nicht vereinigen zu können glaubt, die Entscheidung des Ministeriums einzuholen. (§§. 55 ff.) Die Beaufsichtigung und Leitung des gelehrten Schulwesens, sowie der höhern Bürgerschulen ist dem Oberstudienrathe übertragen. (Vergl. Verordnung die Organisation des Oberstudienrathes betreffend, vom 21. April 1836. — Allgem. Schul-Zeitg. 1836. S. 656.)

Nach ähnlichen Grundsätzen, wie in den größern Staaten Deutschlands, sind auch die Schulaufsichtsbehörden in den kleinern Ländern geordnet, und überall ein mehrfacher Instanzenzug hergestellt. In Sachsen-Gotha z. B. ist das Oberconsistorium (dessen Mitglied der Generalsuperintendent) die Oberschulbehörde; Mittelbehörden sind vierzehn Districtsschulinspectoren, (fünf Superintendente und neun Adjuncte). Die Localschulinspection steht dem Ortspfarrer und dem Gemeindeausschusse zu. — Ortsschulvorstände sind auch im Großherzogthume Sachsen-Weimar durch Ge-

setz v. 15. Mai 1821 eingeführt; sie bestehen dort aus dem Ortspfarrer, dem Schullehrer, Schultheißen und dem aus den Gemeindenachbarn gewählten Schulpfleger. — Ueber die Schulaufsicht in Braunschweig (durch die Ortspfarrer, Superintendenten und das fürstliche Consistorium,) s. Allgem. Schul-Zeitg. 1824. Nr. 53. — Die Instruction für die Schulcommissarien des Fürstenthums Hohenzollern-Sigmaringen (v. 13. März 1828), s. Allgem. Schul-Zeitg. 1828. Abth. 1. Nr. 65. — Die Instruction für die Classical-Superintendenten des Fürstenthums Lippe (v. 10. Juni 1839.) s. Allg. Kirchen-Zeitg. 1839. Nr. 130. — In Mecklenburg-Strelitz, wo ebenfalls das Consistorium (dessen Mitglied der Superintendent zu Neustrelitz) die Oberaufsicht führt, sind durch Verordnung v. 26. Febr. 1839 Pröbste (Praepositi) als Mittelbehörden bestimmt worden. — Nur in der freien Stadt Hamburg besteht keine besondere Oberbehörde für das Schulwesen; die Aufsicht über die Schulen eines jeden Kirchspiels steht dem (geistlichen) Scholarchen desselben zu. — In Oldenburg besteht der Schulvorstand in denjenigen Bezirken, die ein ganzes Kirchspiel umfassen: aus dem Amtmann, dem Pastor, dem Kirchspielsvoigt, dem Schullehrer und dem Kirchjuraten; in allen übrigen Schulbezirken aus dem Amtmann, dem Pastor, dem Schullehrer und den Schuljuraten. Letztere werden auf je 6 Jahre durch den Schulachtsausschuß gewählt. Die innern Verhältnisse der Schulen bleiben lediglich den Pastoren unter Oberaufsicht des Consistoriums — der Consistorialdeputation, untergeordnet. (Schulverordnung vom 14. Januar 1836. §§. 2 — 17.) — Auch das Nassau'sche Schulgesetz (v. 24. März 1817.) enthält sub IV. eine Instruction für Ortsschulvorstände.

In Dänemark finden wir die Schulaufsicht fast eben so geordnet, wie in dem stammverwandten Deutschland. Jede Gemeinde hat ihre eigne Unterrichts-Commission, aus dem Ortspfarrer und vier achtbaren Einwohnern bestehend. Jede Probstei hat eine Oberschul-Commission, die durch den vornehmsten Ortsvorstand und den Probst gebildet wird. Durch diese werden die meisten Landschullehrerstellen besetzt. Macht sich in einer Gemeinde eine Erweiterung der Schule nöthig, so prüft die Ober-Commission die deshalb ergangene Anzeige der Ortsbehörde, und trägt das Ergebniß alsdann der königl. Kanzlei vor, welche in letzter Instanz entscheidet.

In den Niederlanden wirken in jeder Provinz besondere Unterrichts-Commissionen, welche der Regierung Bericht zu erstatten haben. Wiederum gibt auch der Minister des Innern (nach Art. 226 der Constitution) den Generalstaaten über den Zustand der Schulen Rechenschaft.

Ueber England schweigen wir, denn dort ist durch Privatvereine zwar viel, von Seiten der Regierung leider noch wenig für das Elementar-Schulwesen gethan worden. — Was Rußland anbelangt, so wurde auf dem Livländischen Landtage v. Jahre 1836 beschlossen, für jeden Kreis einen Schulinspector zu wählen, der mit einem vom Provinzial-Consistorium zu bestimmenden Prediger die einzelnen Volksschulen revidiren und das Resultat dem Oberkirchenvorsteher mittheilen soll.

Praktische Ausbildung der geistlichen Schulaufseher. Schlüßlich müssen wir noch Einiges darüber sagen, wie sich Geistliche, so lange nun einmal die Schulaufsicht in ihre Hände gegeben ist, zu Schulaufsehern vor- und auszubilden haben; denn der gegenwärtige Stand der Pädagogik fordert durchaus, daß sie nicht mehr, wie sonst oft, illotis manibus an's Werk gehn. Die zweckmäßigste Vorbildung zu einem Schulinspector ist es, einige Jahre lang in der Volksschule selbst zu arbeiten, damit man die Schwierigkeiten, mit welchen der Elementarlehrer zu kämpfen hat, aus Erfahrung kennen lerne. Da jedoch dies ein Weg ist, der nicht allen Candidaten des Predigtamtes offen steht, so ist ihnen auf's Dringendste zu empfehlen, recht oft den Lehrstunden tüchtiger Elementarlehrer beizuwohnen und sorgfältig nach deren Lehrplane und Lehrmethode sich zu erkundigen. Damit ist die Lectüre der vorzüglichsten pädagogischen Journale und der Hauptwerke über Erziehung und Unterricht zu verbinden, ganz besonders solcher, die nicht sowohl vom philosophischen Standpuncte aus geschrieben sind, sondern mehr in's praktische Leben selbst eingehn, wie die Schriften Dinter's und Denzel's. Wer es für eine leichte Sache hält, die Volksschule zu beaufsichtigen, der täuscht sich sehr! — Auch viele Regierungen haben dies erkannt und deshalb den Theologiestudirenden zugleich das Studium der Pädagogik zur Pflicht gemacht. In Preußen z. B. müssen die Candidaten jährlich einmal vor ihrem Superintendenten oder vor einem von demselben delegirten Pfarrer über einen aufgegebenen Gegenstand catechisiren und die Catechisation zur Beurtheilung einreichen. In Sachsen müssen Studirende bei den Candidatenprüfungen, sowie Pfarrer bei Probepredigten, Beweise ihrer catechetischen Fertigkeit ablegen. Auch hat man hier dem fühlbaren Mangel der Schulamtscandidaten durch Anstellung der Candidaten der Theologie als Elementarlehrer abzuhelfen gesucht. — Besonders zweckmäßig ist die Einrichtung im Großherzogthume Hessen; dort steht das Schullehrerseminar mit dem Predigerseminare in der genauesten Verbindung, so daß die Zöglinge des letztern an den Uebungen des erstern Theil zu nehmen verpflichtet sind. — In Mecklenburg-Schwerin müssen die Theologen, welche eine Schulstelle übernehmen wollen — leider nur diese! — einen vierteljährigen — leider einen so kurzen! — Cursus beim Schullehrerseminar gemacht haben, und in Anhalt-Dessau müssen zwar alle künftige Pfarrer sich in der Seminarschule geübt haben, aber man begnügt sich, diese Uebungen nur vier Wochen lang zu fordern.

In die einzelnen Obliegenheiten eines Schulaufsehers*) können wir hier nicht eingehen; sie sind theils durch die Gesetzgebungen jedes Landes auf's Bestimmteste vorgeschrieben, theils ergeben sie sich aus einem sorgfältigen Studium der Pädagogik von selbst. Die Lehrbücher der sogenannten Pastoralklugheit enthalten meistens nur kurze Andeutungen über diesen doch so wichtigen Gegenstand.

Für Districtsschulinspectoren besonders ist Dinters Leben lehrreich. Viel Gutes enthält auch die Schrift:

---

*) Hierbei wollen wir nicht unaufgeführt lassen die im Großherzogthume Oldenburg, für die Landprediger als Schulinspectoren recht zweckmäßig verfaßte „Instruction," welche die Allgem. Kirchen-Zeitg. Jahrg. 1840 Nr. 95 enthält.
Der Redacteur.

Schmidt, W. W. J.: Der Wirkungskreis und die Wirkungsart der Superintendenten in der evangelischen Kirche. Mit besonderer Rücksicht auf die Kirchen- und Schulverwaltung im preußischen Staate. Quedlinburg, 1837.

Für Local-Schulinspectoren, zunächst in Baiern, ist bestimmt:

Kraus, J.: Der baier'sche Landgeistliche in der Werk- und Feiertagsschule. 2 Theile. Landshut, 1818.

Das neueste, diesen Gegenstand betreffende Werk ist:

Kirsch, K.: Die Aufsicht des Geistlichen über die Volksschule, nach den Grundsätzen des deutschen Schulrechts. Ein Beitrag zur Pastoralklugheit. Leipzig, 1840.

Ausdehnung. Dieser Ausdruck verdient deßhalb hier eine Erörterung, weil ihn die neuere Psychologie und Pädagogik häufig, theils im eigentlichen, theils im bildlichen Sinne gebrauchen. In der eigentlichen Bedeutung reden sie stets von räumlicher und zeitlicher Ausdehnung der Dinge, statt daß man sonst sagte und noch sagt: die Dinge sind in Raum und Zeit — eine Redensart, welche zu mancherlei Mißverständnissen und Streitigkeiten Veranlassung gegeben hat, und daher als unpassend und ungenau lieber ganz zu vermeiden ist. (s. Raum). Im bildlichen Sinne dagegen verstehen sie unter Ausdehnung einer Vorstellung die Vielheit verschiedenartiger Vorstellungen, welche, weil sie sich alle auf denselben Gegenstand beziehen, zu Einer Gruppe oder zu Einem Gesammtvorstellen vereinigt sind, und so ein Vorstellungsaggregat ausmachen. Ich stelle z. B. ein fremdes Haus, das ich zum ersten Mal wahrnehme, vor, und habe so von demselben zunächst nur eine einzelne Vorstellung. Es fügt sich aber, daß ich dieses Haus zu kaufen und zu bewohnen veranlaßt werde, und meine Vorstellung von demselben wächst in Folge dessen zu einer Menge besonderer und verschiedenartiger Vorstellungen an, die sich alle auf den gleichen Gegenstand beziehn und daher innig zusammentreten. Ich fange an, das Haus umzugestalten, neu einzurichten, zu erweitern, zu verschönern ꝛc., und dies verursacht wieder, daß die Ausdehnung der Vorstellung Haus sich mit erweitert. Ich erlebe in diesem Hause mancherlei Schicksale, die in einem andern mir wahrscheinlich nicht zugestoßen sein würden, z. B. eine theilweise Einäscherung desselben durch Feuer, das vom Nachbarhause herüberschlug, oder einen Proceß, der wegen eines Durchganges durch dasselbe entstand, oder eine offnere Aussicht ins Freie, die durch Abtragung mehrerer Nachbarhäuser entsteht ꝛc. und die Menge der zu der Vorstellung: Haus zusammenfließenden Vorstellungen hat sich abermals vermehrt. So kann jede Vorstellung eine größere oder geringere Ausdehnung gewinnen, und je größer diese Ausdehnung, desto mehr wird uns die Vorstellung, wie man sagt, an's Herz gewachsen sein. Ein Haus, in welchem man Viel erfahren hat, verkauft oder verläßt man nicht mit der Gleichgiltigkeit, mit welcher man aus einem andern, einem fremden scheidet; und hieraus erklärt sich namentlich die Anhänglichkeit, die jeder unverdorbene Mensch an seinen Heimathsort bewahrt, sowie das Interesse, das manche Menschen an ihnen sonst widrigen Personen, selbst an ihren Feinden nehmen. Dies, sowie das Heimweh ist unmöglich, wenn die Vorstellung jener Personen, die Vorstellung des heimischen Bodens, der heimischen Verhältnisse ꝛc. nur eine geringe Ausdehnung im Gemüthe hat.

Wodurch dagegen sehr ausgedehnte Vorstellungen das Gemüth (= die Seele) beherrschen, ist leicht einzusehn. Je größer nämlich ihre Ausdehnung, 1) desto häufiger und in desto größerer Fülle werden sie die Ausgleichungselemente anziehn und in Folge dessen öfter bewußt werden (s. Ausgleichungsproceß); 2) in desto größerer Ausdehnung werden sie allein, mit Verdrängung anderer, das Bewußtsein einnehmen; 3) desto längere Zeit und mit desto größerem Widerstande gegen sonstige Vorstellungen werden sie sich im Bewußtsein erhalten. So übet die Ausdehnung der Vorstellungen den größten Einfluß auf den Charakter des Menschen. Denn da alle unsere Vorstellungen entweder Vorstellungen von sinnlich wahrnehmbaren Dingen und deren Verhältnissen sind, oder Vorstellungen von unserer eigenen Seele, oder von andern menschlichen Seelen, oder endlich Vorstellungen von höhern Wesen, die wir mit diesen ähnlich denken (von Gott, höhern Geistern, Engeln, s. Analogie), so wird und muß der Charakter sich so oder so gestalten, je nachdem diese oder jene Vorstellungen die ausgedehnteren sind. Die Ausdehnungsverhältnisse zwischen den Vorstellungen von uns selber und den Vorstellungen von andern Menschen machen die Grundlage für den sittlichen Charakter des Menschen aus, die Ausdehnungsverhältnisse der Vorstellungen von Gott ꝛc. die Grundlage für den religiösen Charakter, die Ausdehnungsverhältnisse der Vorstellungen vom Schönen den ästhetischen Charakter ꝛc. Die übermäßige Ausdehnung der Vorstellung des eigenen Selbst führt zur Selbstsucht, die größere Ausdehnung der Vorstellungen von Andern zum Wohlwollen, zur Freundschaft, zur Liebe gegen sie ꝛc. Doch kommt hierzu noch Dasjenige, was in der Strebungs- und Gefühlsform im Innern ausgebildet ist, und worüber die einzelnen betreffenden Artikel sich weiter auslassen müssen. Hier stehe nur noch die Bemerkung, daß die Selbstsucht in ihren verschiedenen Gestalten, dem Gesagten zufolge, nie angeboren sein kann, so leicht sie auch sich entwickeln mag. Man sehe Selbstsucht, Personenvorstellungen und Ausdruck.

Mit der Ausdehnung der Vorstellungen ist nicht zu verwechseln, was die neuere Psychologie den Raum derselben nennt, und unter welchem sie die größere oder geringere Menge der Spuren versteht, aus denen eine Vorstellung nach und nach erwachsen ist. S. Raum, Anlage und Anschauung. D—r.

Ausdruck, (sprachlicher, psychologischer, pädagogischer). Die Psychologie und Pädagogik wird, wie die Philosophie, durch nichts mehr erschwert, als durch die menschliche Sprache. Wie die Sprache das größte Beförderungsmittel für das Denken und die gesammte geistige Entwickelung ist, so kann sie mit Recht auch der größte Hemmschuh für das Denken, nämlich für das höhere, genannt werden, und die Philosophie ist hauptsächlich darum noch eine so mangelhafte, unausgebildete Wissenschaft, weil sie die Sprache des gewöhnlichen Lebens, d. i. die Sprache der Unphilosophie sprechen muß. Diese Sprache ist nämlich, wo es auf Bezeichnung nichtsinnlicher Dinge ankommt, eine durchaus unzureichende, eine unbestimmte, denn sie ist nur für

sinnlich Wahrnehmbares gemacht; für das bloß geistig Wahrnehmbare muß sie ihre Bezeichnungen borgen, und so kleidet sie das Unsinnliche in ein sinnliches Gewand, das für Tausende ein Verführer zum Irrthum wird, weil sie die Schaale für den Kern, die Hülle für den Inhalt nehmen, indem sie von Jugend auf an Worte zu kleben sich gewöhnt haben, ja hierin von ihren Lehrern und Erziehern recht geflissentlich bestärkt worden sind. Wie wahr dies sei, sieht man vorzüglich an der Mathematik. Sie hat sich genöthigt gesehn, sich eine von der Umgangssprache ziemlich abweichende Sprache zu bilden, eine Sprache, die der Nichtmathematiker nie vollkommen versteht, und doch bewegt sie sich bloß im sinnlich Wahrnehmbaren, hauptsächlich Sichtbaren — was folgt hieraus für die Philosophie, für die Psychologie und die davon abhängigen Wissenschaften, namentlich auch für die Pädagogik? Hier gilt es, das rein Innere, Nichtsinnliche, Geistige zu beschreiben und klar erkennbar, unterscheidbar zu machen; wie soll dies gelingen, wenn die Ausdrücke so zwitterhafter Natur sind, daß sie stets vom Geistigen zum Sinnlichen hinüberschillern, überall ihren sinnlichen Ursprung, ihr Geborgtsein für's Geistige verrathen, häufig auch, was so betrügerisch ist, nicht verrathen, sondern verdecken? Man nehme z. B. das Wort Vernunft. Es kommt her von vernehmen, müßte also etwas Vernehmendes oder Vernommenes bezeichnen und so ist es auch von gelehrten Männern verstanden und erklärt worden. Der Psycholog, der tiefer eindringt, weiß aber, wie irrig diese Auffassung ist (s. Vernunft), und eben so steht es mit den Wörtern: Verstand, Urtheilskraft, Sinn, Wille, Gefühl und tausend andern. Ja selbst die Ausdrücke für das Moralische, deren jede Sprache noch am meisten gesondert ausgeprägt hat, behalten stets etwas Schwankendes, wie: Liebe, Treue, Mitleid, Wahrhaftigkeit, Großmuth u. s. f.; denn sie bezeichnen eben so oft die sinnlich wahrnehmbaren Aeußerungen dessen, was in der Seele als Grundlage hiervon, als das eigentlich Moralische wohnen muß und was nie mit den Sinnen aufgefaßt werden kann, selbst nicht durch den innern Sinn, denn einen solchen, wenn man das Wort genau nimmt, gibt es gar nicht. Wir nennen daher oft Liebe, Treue, Lüge, Unrecht ꝛc., was nur äußerlich so aussieht, innerlich aber gerade das Gegentheil ist. Eine Menge Irrthümer und Streitigkeiten, z. B. über die Nothlüge, haben ihren Grund in diesen Täuschungen der Sprache. Will man dem entgehen, so ist kein anderer Rath, als sich vom Sprachausdruck gänzlich los zu machen, die Sache ohne Wort, bloß durch Beobachtung, durch psychologische Zergliederung zu ergreifen, und erst hinterdrein den Ausdruck für das Gefundene zu wählen; denn die Nichtbeachtung des Umstandes, daß die Ausdrücke für's Geistige allesammt geborgte, mithin mehr oder weniger uneigentliche, bildliche sind, hat nicht bloß des Federkrieges genug, sondern selbst Schwerterkrieg und Blutvergießen erregt.

Der größte philosophische Denker und Psycholog neuerer Zeit, Beneke, weiß hierüber aus Erfahrung zu sprechen. Nicht nur, daß seine Psychologie — die wahrste, die wir haben — nebst der darauf gebauten Pädagogik bis heute noch wenig verstanden worden sind, sie sind auch oft genug falsch verstanden worden, und namentlich hat Beneke den gänzlich ungegründeten Vorwurf des Materialismus in Bezug auf Forschungen hören müssen, welche in der That die unmaterriellsten, die geistigsten sind, die seit jeher existiren. Aber sehr natürlich. Da Beneke sich für die neuen Resultate seiner tiefdringenden Forschungen auch eine neue Sprache schuf und schaffen mußte, da diese Sprache nur eine geborgte, mithin ursprünglich für das Sinnliche geschaffene, sein konnte, so mußte er bei Leuten, die nur am Worte kleben, wohl als ein Materialist erscheinen, zumal in unsern Tagen, wo man, statt wirklich zu denken, oft nur mit Worten schachert, besonders auf dem Gebiete der Philosophie und der Religionswissenschaft. Je mehr Wortnebel und Kauderwälsch hier, desto tiefsinnigere Wahrheiten meint man häufig zu Tage gefördert zu haben, und je klarer und treffender Jemand redet, desto mehr gilt er für einen Flachkopf und Schwätzer. Diese Krankheit unsers Zeitalters wird vorübergehen, wird namentlich durch Benekes Werke schneller zu Ende kommen. Man lasse sich also nicht irren, wenn in diesen Werken von Elementen des Seelenseins, von Zusammengesetztheit der psychischen Entwickelungen, von Ausdehnung der Seelengebilde, von Vielräumigkeit derselben, von eingewachsenem und angewachsenem Raume, von beweglichen Elementen, von einem Gegeneinander-Ueberfließen derselben, von einem innern (unbewußten) Seelensein, von einem In-einander, Neben-einander, Durch-einander der Seelenthätigkeiten, von Strebungshöhe, von Lustraum und Begehrungsraum, von Gruppen- und Reihengebilden, von Spuren und Angelegtheiten, von sinnlichen Seelenvermögen, von sinnlichen Reizen, von Steigerungs- oder Ausgleichungselementen, von Grundformen, Bildungsformen, von Dichtheit und Lockerheit der Zusammenbildungen, vom Entschwinden der Reize ꝛc. ꝛc. die Rede ist. Denn theils sind diese neugeschaffenen Ausdrücke bloß bildliche, uneigentliche, theils bezeichnen sie neue Entdeckungen, die dem Unkundigen freilich sehr sonderbar vorkommen müssen, weil sie von dem bisher Gekannten so gänzlich abstechen. Dahin gehört namentlich die Zusammengesetztheit des Psychischen, wie sie theils schon bei der Geburt gegeben ist, theils erst im Verlaufe der Entwickelung entsteht. Diese ist freilich von der seither gegoltenen Einfachheit eben so das Gegentheil, wie das Stillestehn der Sonne von dem früher angenommenen Laufe derselben; was kann aber der Entdecker dafür, daß es ohne sein Zuthun so ist? Zusammengesetztsein und Materiellsein sind ja noch himmelweit verschieden; denn Einfachheit findet man auch am Golde, Silber, Platina ꝛc., trotz dem aber keine Unmaterialität; wie hat man diese Verwechselung der Begriffe Beneken zur Last legen und die wirkliche Zusammengesetztheit der Psyche für Materialität derselben ansehn können? In Benekes Werken über die menschliche Seele liegt eine ganz neue Weltentdeckung vor; aber wir möchten denjenigen sehn, der uns nur eine Zeile in denselben nachwiese, welche die unmaterielle Seele zur materiellen stempelte. Nach vielleicht zwanzig Jahren, wo Beneke's Forschungen unter allen Verständigen ihre Anerkennung finden werden, wird man nicht begreifen, wie der nun einmal nicht zu vermeidende sinnliche Wortausdruck der guten Sache so lange hat zur Verkennung gereichen können. Auch die

Erziehungs- und Unterrichtslehre von Beneke erscheint erst im rechten Lichte, wenn man das hier über den psychologischen und pädagogischen Ausdruck Gesagte sorgfältig beherzigt. D—r.

Ausgleichungselemente, s. Ausgleichungsproceß.

Ausgleichungsproceß. Zum Verständniß dieses Processes muß außer dem, was in den Artikeln: Allgemein, Angeboren, Angelegtheit und Anlage, die man deshalb vorher nachsehen wolle, bereits gesagt ist, noch Folgendes vorausgeschickt werden.

Nach der ältern Psychologie, die eine höchst wunderliche Vermögenlehre aufstellt, findet unter den einzelnen Kräften der Seele folgendes Verhältniß Statt. Nur das Gedächtniß ist mehr als Kraft; es ist die Vorrathskammer der Seele; die übrigen Kräfte sammeln nichts in sich an, sondern schaffen jedesmal von Neuem, was sie offenbaren, indem sie den im Gedächtnisse liegenden Vorrath bloß benutzen. Ein Fortbestehen alles in der Seele Entstandenen in der fertigen Form, wie die neuere Psychologie annimmt, gab es daher trotz der Gedächtnißkammer, nicht und konnte es nicht geben, denn was wäre denn dann für die Thätigkeit der übrigen Kräfte noch übrig geblieben? Auch verschwand ja wirklich Alles aus dem Bewußtsein, und Unbewußtsein galt für Nichtsein. Um dem Vorwurf des Materialismus zu entgehen, hielt man überdies die Seele für ein einfaches, unzusammengesetztes Wesen (daß die einzelnen Kräfte doch eine Mehrzahl, folglich das Gegentheil der Einzahl oder Einfachheit ausmachten, ließ man sich nicht stören); wie hätte sie wohl gar in zweifachem Grade Zusammengesetztes in sich tragen können? Denn bliebe jede Vorstellung, jede Begehrung, jedes Gefühl, jedes Urtheil ꝛc. als fertiges Gebilde in der Seele zurück, so gäbe dies schon eine Zusammensetzung in's Unendliche, auch wenn man in spätern Jahren den Geist nicht mit neuen Bildungen bereichert; und sollte jedes einzelne Gebilde wieder aus so vielen Spuren zusammengeflossen sein, als die Anzahl seines Auftretens in der Seele beträgt, so hätten wir eine Vielfachheit zweiten Grades, folglich eine Menge von Gebilden und Spuren, gegen welche unsre größten Zahlen, unsre Millionen, Billionen und selbst Decillionen Nichts wären. Welcher Vernünftige, namentlich welcher reich ausgebildete Geist bemerkt so etwas in seinem Innern? Wem sollte nicht bei dieser Theorie vor dem Zerspringen der Seele bange werden? (s. Einfachheit und Einheit).

Die neuere Psychologie ist so kühn, sich gleichwohl zu dieser Zusammengesetztheit zu bekennen; ja sie glaubt die Erscheinungen des Seelenlebens nur mittelst dieser Hypothese erklären zu können. Ein materielles Wesen würde freilich durch solche Zusammenbildungen ziemlich anschwellen, aber der Geist ist keine Materie, und wenn ich die Paulskirche in London, die ich vor zehn Jahren wirklich anschaute, noch heute innerlich vorstellen kann, sagt mir doch, wie dies zu erklären ist, wenn die Anschauung nichts in der Seele zurückließ, wenn das Zurückgebliebene nicht bis heute fortdauerte? Offenbar liegt zwischen dem ersten Wahrnehmen und der jetzigen Erneuerung desselben etwas Psychisches in der Mitte, und dieses Etwas eben nennen wir Spur. Materiell kann dasselbe freilich nicht sein; denn das Materielle braucht Raum und die ganze Seele nimmt keinen Raum ein; wie sollte das Räumliche im Nichtraume wohnen können? Sei also jedes Seelengebilde mehr als tausendfach zusammengesetzt (s. Anschauung und Bewußtsein), so existirt doch jedes mit seinen Spuren da, wo das andre existirt; sie alle sind einander unmittelbar nahe; die Entfernung zwischen diesem und diesem ist gerade so groß, als die Entfernung zwischen jenem und jenem, d. h. es ist gar keine Entfernung zwischen ihnen, weil Entfernung nur im Raume vorkommen kann. Woher aber wissen wir das? Antwort: Das Selbstbewußtsein lehrt es, und das beobachtete Selbstbewußtsein ist die einzige Quelle für die Psychologie.

Eben dieses Selbstbewußtsein sagt uns ferner, daß die Seele kein starres Eisen sei, daß Bewegungen, d. h. Erregungen und Veränderungen in ihr Statt finden, wie in einer Flüssigkeit, in einem Fluidum. Trotz dem aber fließt doch Nichts in einander; jedes Gebilde existirt einzeln, auch wenn es mit zehn andern zugleich in's Bewußtsein träte, es kommt einzeln wieder zum Vorschein, sobald es einzeln gebraucht wird; keines verliert seine abgeschlossene Existenz, obgleich es sich tausend Nebengebilden als unablöslicher Bestandtheil anschließt und sich bleibend mit diesen zu Gruppen- und Reihengebilden vereinigt. Man denke z. B. an die graue Farbe, die wir mit unzähligen Dingen vereint vorstellen, ohne daß sie aufhörte, ein gesondertes Vorstellungsgebilde zu sein. Was bewirkt nun jetzt die Verknüpfung, jetzt wieder die Nichtverknüpfung?

Aus den Artikeln: Antrieb, Begehrung, Gefühl und andern ist zu ersehen, daß das, was wir Vorstellung, Begehrung und Gefühl nennen, an einem und demselben Seelengebilde Statt finden kann, indem diese drei Erscheinungen nur Formen, nur ein verschiedenes Wie an dem gleichen Was sind. Diejenige Form aber, die ein Seelengebilde gerade hat, muß ihm in Ewigkeit bleiben, wenn nicht ein anderes Gebilde verändernd auf dasselbe einwirkt. Auch in der menschlichen Seele gilt nämlich das allgemeine Naturgesetz, daß jedes Ding in dem Zustande beharren muß (Gesetz der Trägheit oder Beharrung), in dem es sich eben befindet, weil kein Ding und kein Zustand sich selbst verändern kann, und da es nun kein Vorstellungs-, Begehrungs- und Gefühlsvermögen in der seither üblichen Bedeutung gibt, so fragt es sich: was verändert die einzelnen Seelengebilde so, daß sie bald diese, bald jene Form annehmen? was läßt sie bald ganz, bald halb, bald gar nicht in's Bewußtsein treten? was gibt ihnen die Lust- und Unluststimmung, womit sie abwechselnd im Bewußtsein auftauchen, auch wo die Außenwelt augenscheinlich nicht die Ursache davon ist? Könnte jedes Seelengebilde nach Belieben aus sich selbst in's Bewußtsein treten, diese oder diese Form annehmen, diesem oder diesem Nebengebilde sich anschließen ꝛc., Himmel! welch eine Verwirrung müßte das geben! Aber es herrscht glücklicher Weise auch hier, wie in der ganzen Natur, das Causalgesetz; jede Veränderung in der Seele erfolgt aus einer vorangehenden Ursache, und es gibt nie eine Ausnahme von dieser Regel, so viel man auch von einer absoluten Freiheit des Geistes geträumt haben mag (s. Freiheit). Hat man denn dieses Gesetz noch gar nicht darin gesehen, daß nie ein Gebilde allein sich verändert, sondern allemal wenigstens zwei, in der Regel mehrere wechselseitig? Es steht jetzt

eine Vorstellung in meinem Bewußtsein; daneben erscheint eine andere in demselben, und die erste verliert ihr Bewußtsein, wo nicht ganz, doch wenigstens zum Theil; im nächsten Augenblicke ist es umgekehrt, im dritten vielleicht wieder, wie im ersten, oder beide haben ganz andern Gebilden das Bewußtsein eingeräumt. Erhält sich auch die erste Vorstellung bewußt neben mehrern andern, die hintereinander zum Bewußtsein gelangen, so dürfen nur noch einige, namentlich recht verschiedenartige, z. B. Gesichtsvorstellungen zu Tonvorstellungen bewußt werden, und die erste sinkt allemal zum Unbewußtsein zurück. — So wollte ich neulich bei einem Uhrmacher mir dessen Uhren besehen, sie also bloß vorstellen; auf einmal fühlte ich einen Drang, die eine Uhr zu kaufen; ehe wir aber handelseins wurden, fiel mein Begehren auf ein Buch, das ich auf seinem Tische erblickte, und die Uhr wurde mir gleichgiltig. Ich hatte kaum das Buch liebgewonnen, als mir die Nachricht zuging, mein bester Freund N. sei so eben gestorben, und hin war im Nu alle Freude am Buche und ganz andere Begehrungen, Vorstellungen und Gefühle nahmen mein Bewußtsein ein. Ja dieser Eindruck verbreitete sich so über mein ganzes Inneres, daß mir die freundlichen Vorstellungen von der Uhr und dem Buche sogleich widrig wurden, und statt der frühern Luststimmung die nunmehrige Unluststimmung theilten.

Warum zerstört nun erstlich die Kraft des Bewußtseins, die man seither, meist unter der Benennung: innerer Sinn (s. d. Art.), annahm, so abwechselnd sich selbst, was keine andre Kraft in Gottes Welt sonst thut? Warum muß der Wille die Erinnerungskraft zu Hilfe nehmen, wenn er bewußtthätig werden will, da doch das Auge nicht das Ohr braucht, um vollkommen sehen zu können? Warum nimmt die Erinnerungskraft auf dem einen Punkte der Seele gerade um so viel ab, als sie auf dem andern zunimmt? Warum geht es dem Willen eben so? Warum kommen häufig Erinnerungen und Wollungen zum Vorschein, auf die jene beiden Kräfte nicht hingerichtet waren; warum kommt Vieles nicht zum Vorschein, auf das sie doch hinarbeiten? Warum theilt sich, wie schon bemerkt, die Stimmung, die Färbung, welche von einem Punkte der Seele ausgeht, sogar denjenigen Gebilden oft mit, die eine ganz andere, entgegengesetzte Stimmung in sich tragen? Färbt nicht ein einziger verdrießlicher Gedanke oft das ganze Gemüth düster, und umgekehrt? Nehmen nicht im Weinrausche die sonst rein geistigen Regungen ein gewisses thierisches Gepräge an? Werden nicht umgekehrt z. B. die Regungen des Geschlechtstriebes wie vergeistiget und gewissermaßen entsinnlichet und veredelt, wenn die Seele gleichzeitig mit Gefühlen der Hochachtung und Ehrerbietung gegen den reizenden Gegenstand erfüllt ist? Wie kann diese augenscheinliche Uebertragung nicht nur zwischen Geistigem und Geistigem, sondern selbst zwischen Geistigem und Leiblichem Statt finden, wenn die seither angenommenen Kräfte existiren, die doch Nichts, am allerwenigsten etwas ihrem Wesen Entgegengesetztes, von sich ablösen und auf Fremdartiges überleiten können?

So könnten wir noch lange fortfragen, wir würden von der ältern Psychologie nur immer mehr Schweigen zur Antwort empfangen. Alle diese und andere Räthsel lösen sich sehr einfach durch das Ausgleichungsgesetz. Man beherzige Folgendes: Aus wie vielen Spuren auch jedes einzelne Seelengebilde zusammengeflossen sein mag, so besteht doch jede Spur, folglich auch das ganze Gebilde immer nur aus zweierlei Elementen: aus Urvermögen und Reiz. Beide durchdringen einander so, daß sie zum Theil fest, zum Theil weniger fest zusammenhalten, zum Theil unbeweglich, zum Theil beweglich sind. Die beweglichen Elemente (s. d. Art.) nun sind es, die in den vielfachsten Verhältnissen von einem Gebilde unserer Seele auf das andre übertragen werden können. Trotz dem braucht und vermag kein Element seinen Platz zu verlassen, weil jedes dem andern unmittelbar nahe ist; sie vermählen sich mit einander, ohne einander näher oder ferner zu treten; sie geben an einander ab, ohne räumlichen Verlust zu erleiden, denn sie selber sind nichts Räumliches. Die Wechselwirkung zwischen ihnen ist und bleibt eine dynamische, nur daß Reize und Urvermögen, wie die Erfahrung lehrt, immer verschiedene Dienste thun (s. Begehrung und Bewußtsein). Demnach dürfen wir das Ausgleichungsgesetz in folgenden Worten aussprechen: Alle psychischen Gebilde sind in jedem Augenblicke unsres Lebens bestrebt, die in ihnen beweglich gegebnen Elemente gegen einander auszugleichen, und zwar, so weit dies nicht durch andre Verhältnisse gehindert oder beschränkt wird, bis zur völligen Gleichgestimmtheit.

Wie schon erinnert, sind die deutlichsten Belege hierzu die Aufregung, die unser ganzer Vorstellungskreis empfängt, wenn nur einige Vorstellungen zur Freude, zum Enthusiasmus, zur Liebe, zum Zorn gestimmt werden; eben so die Herabstimmung und Lähmung, welche aus Kummer, Furcht, Traurigkeit ꝛc. entsteht. Indeß ist die Ausgleichung nicht bloß in diesen augenfälligen Thatsachen wirksam, sondern sie herrscht so allgemein durch die ganze Seele, daß sich wohl alle innern Entwickelungen möchten darauf zurückführen lassen (s. Entwickelungsgesetze). Wenn die Buchstaben, die ich in einem so eben empfangenen Briefe lese, eine ganze Welt von Vorstellungen, Gefühlen und wohl auch Strebungen in mir lebendig machen, was Anderes ist die Mittelursache davon, als die Reiz- und Vermögen-Ausgleichung? Die Buchstaben können doch weiter Nichts thun, als Eindrücke, Reize auf das Gesicht machen; pflanzen sich diese Reize weiter in der Seele fort, so kann dies doch nur so weit geschehen, als sie Gleichartiges vorfinden, von welchem sie mittelst des auch in der Seele waltenden Attractionsgesetzes (s. Ansteckung und Combinationsgesetz) angezogen und in Beschlag genommen werden. Dieses Gleichartige sind aber hier nur die in den angesammelten Spuren von früherher aufbewahrten gleichen Buchstabenreize; diese werden durch die neuen verstärkt und erregt und die Gebilde so zum Bewußtsein gesteigert; es entsteht somit eine Verstärkung in der Seele, wo vorher keine war, folglich eine Ungleichheit, und so muß der Ausgleichungsproceß augenblicklich beginnen. Worauf aber wird er sich zunächst weiter erstrecken? Was wird und muß an der begonnenen Verstärkung am unmittelbarsten Antheil nehmen? Offenbar dasjenige, was von früherher in der engsten Verbindung mit den jetzt verstärkten Gesichtsreizen des Wortes steht, weil es ebenfalls in besondern Spuren aufbewahrt ist,

und das können nur die Schallreize, nämlich die Reize des gesprochenen und gehörten Wortes sein. Mit ihnen werden die Gesichtsreize jetzt inniger Eins, denn sie theilen ihnen von ihrer Erregtheit mit, gleichsam wie Saiten einander ihre Erschütterung und ihr Dröhnen mittheilen, sie greifen, so zu sagen, erregend in die Reize des verwandtesten Nachbargebildes ein, und so erhebt sich das hörbare Wort aus der Schwäche des Unbewußtseins zur Stärke des Bewußtseins, während das sichtbare schon wieder halb in's Unbewußtsein sinkt. Dasselbe geschieht nun drittens mit der Vorstellung, die an das hörbare Wort geknüpft ist, geschieht viertens mit derjenigen Vorstellung, Begehrung ꝛc., die wieder mit dieser in der engsten Verbindung von früher steht, und so schreitet die Verstärkung und Erweckung unaufhaltsam von Gebild zu Gebild in der Seele fort, während die zuerst erregten ihre Erregtheit immer wieder verlieren und in's Unbewußtsein sinken (s. Associationsgesetze). Wie schnell oder wie langsam dies geschieht, hängt von dem Grade der Lebendigkeit ab, welcher den Urvermögen angeboren ist, und da dieser Grad in jedem Vermögensysteme verschieden sein kann, so wird die Ausgleichung in diesem Systeme schneller, in jenem weniger schnell erfolgen oder umgekehrt. Betrachten wir aber den Wechsel zwischen Bewußtsein und Unbewußtsein im Allgemeinen, so bemerken wir eine Schnelligkeit, gegen welche die Geschwindigkeit des Blitzes Nichts ist. Denn man übersehe nicht, daß die Uebertragung, wenn sie ein ganzes Gebilde anregen soll, sich auf die 1000 und aber 1000 Spuren verbreiten muß, aus welchen es besteht, und obschon häufig nur die Hälfte, häufig auch noch weniger Spuren eines Gebildes erregt werden, weil manches nur halb, manches nur zum 3ten, 4ten, 10ten ꝛc. Theile bewußt wird, manches kaum leise aufblickt im Bewußtsein, so wird man dennoch über die Schnelligkeit der Fortpflanzung erstaunen müssen.

Da dieses Ausgleichungsgesetz vom ersten Lebensaugenblicke an in der Seele wirksam ist, da von diesem Gegen-einander-überfließen der beweglichen Elemente ebenfalls Spuren im Innern zurückbleiben, so erklärt sich hieraus eine Erscheinung, die auf keinem andern Wege begreiflich wird. In unserer Seele finden wir nämlich Verknüpfungen der ungleichartigsten Vorstellungen, Begehrungen, Gefühle ꝛc., die an sich gar Nichts mit einander gemein haben, und daher in diesem Individuum so, in jenem anders zusammengeordnet sein können. Was hat z. B. der Ton eines musikalischen Instrumentes gemein mit der Form des Instrumentes, mit der fremden Person, die den Ton hervorbringt, mit dem Orte, wo dies geschieht? ꝛc. Und dennoch tritt mir Alles dieses zugleich in's Bewußtsein, wenn ich z. B. an den Org. Schneider mich erinnere, den ich nur einmal gesehen habe. Ich sehe ihn allemal an der Orgel der Leipziger Paulinerkirche sitzen, höre die Töne, die er hervorzauberte, sehe die Orgel mit dem Orgelchore, sehe die Personen auf demselben und im Schiff der Kirche, empfinde die freudigen Gefühle, die ich damals empfand, empfinde sogar den Aerger, den mir ein paar Verliebte durch ihre störenden Plaudereien hinter meinem Rücken verursachten ꝛc., und so reproduciren sich in allen solchen Fällen unzählige solcher Gruppen- und Reihenvorstellungen mit ihren ungleichartigen Gliedern in meinem Innern, so bald nur das eine Glied angeschlagen wird. Natürlich. Sie alle sind verknüpft durch die Ausgleichungselemente, die als Spuren von dem ersten Zugleich-angeregt-werden derselben zurückgeblieben sind; es sind diese Spuren gleichsam der Kitt, der jene Gebilde zusammenband; das Ungleichartige ist Eins geworden durch sie, und somit zusammenhangend, gleichsam verschmolzen, und so kann die bewegliche Bewußtseinstärke (die beweglichen Elemente, welche das Unbewußte zum Bewußtsein verstärken) noch so sehr nach allen Seiten hin in der Seele sich ergießen, es wird immer nur dasjenige bewußt werden, was durch die früheren Verknüpfungen am meisten mit einander Eins wurde. Sonach reduciren sich die seither angenommenen Associationsgesetze auf ein einziges, welches so lautet: Von jeder bewußten Entwickelung aus werden die beweglichen Elemente stets auf Dasjenige übertragen, was am stärksten mit derselben verbunden oder Eins ist. Die Verknüpfung des Ungleichartigen zu Gruppen und Reihen mag nun objectiv oder blos subjectiv begründet sein, in jedem Falle erklärt dieses einzige Gesetz alle hierher gehörigen Erscheinungen. (S. Associationsgesetze. Was sonst noch auf das Ausgleichungsgesetz zurückzuführen ist, kommt in den betreffenden Artikeln zur Sprache.

Uebrigens bedarf es wohl kaum der Erinnerung, daß alle Wechselwirkung zwischen Seele und Leib auf dem Ausgleichungsgesetze beruht, mag sie eine willkührliche oder eine unwillkührliche sein; man denke an den Schreck, den Aerger, den Weinrausch, die Muskelbewegungen aller Art, wie Gehen, Sprechen, Greifen u. s. f. (s. Leib). Aber auch innerhalb des Leibes selbst herrscht dieses Gesetz; denn der ganze Blutumlauf ist dadurch bedingt, eben so die Ernährung aller Theile vom Magen aus, die Fortpflanzung der Wärme von einem Leibestheile zum andern, der Reize überhaupt aus einem Nerven, Muskel ꝛc., auf den andern; ferner das Fortrücken der Krankheiten auf vorher noch gesunde Gliedmaßen, das Bleibendwerden von zufälligen Verknüpfungen leiblicher Zustände (die Verdauung ist bei Manchem an das Kaffeetrinken gebunden, die Leibesöffnung an das Tabakrauchen ꝛc.); ja selbst zwischen dem Psychischen und Leiblichen kommen solche durch Zufälligkeit bleibend gewordene Verknüpfungen vor. So konnte Schreiber dieses, als er noch Geistlicher war, keine Predigt anders, als im Zimmer auf- und abgehend memoriren, bloß weil er die ersten so memorirt hatte.

Daß endlich, wie in der leiblichen, so in der ganzen äußern Natur das Ausgleichungsgesetz eine große Rolle spielt, ist jedem Naturkenner hinlänglich bekannt (vergl. Entwickelungsgesetze). Hier durchlaufen die beweglichen, übertragenen Elemente einen Raum, in der Seele dagegen nicht, weil keiner da ist, und die Furcht vor Materialismus, den man durch Annahme des Ausgleichungsgesetzes in die Seele einführe, ist daher gänzlich ungegründet (vergl. Ausdruck). — Wem dieses Gesetz noch nicht einleuchtet, bedenke noch Folgendes: Der Zornige, der Verzweifelnde fühlen eine bedeutende Erleichterung, wenn sie den Tumult, der zunächst in ihrem Geiste entstanden ist, durch heftige körperliche Bewegungen, durch klagende und scheltende Rede ableiten oder sich, wie man im gewöhnlichen Leben zu sagen pflegt, Luft machen können. Ist dies un-

möglich, so wächst der Tumult immer drohender an und wirkt meist nachtheilig auf die körperliche Gesundheit zurück. Woher nun aber jene Verminderung des Ueberreizes, wenn derselbe nicht von den geistigen Thätigkeiten auf die leibliche übertragen, und durch diese Ausbreitung für jede einzelne Thätigkeit vermindert worden ist? Ganz derselbe Fall ist es bei der Aufregung durch Freude. Der von der Freude tief Ergriffene muß durchaus gegen irgend Jemanden sich aussprechen, oder jauchzen und springen, die Hände zusammenschlagen ꝛc., wenn die Reizfülle, die immer höher in ihm steigt, nicht zum Ueberreiz werden und in Schmerz und Verwirrung sich verkehren soll. Ja selbst in den Fällen, wo unser Geist nicht in einem so hohen, sondern nur in einem ungewöhnlichen Grade erregt ist, wie bei der dichterischen Begeisterung, bei geweckterem Nachdenken ꝛc. fühlen wir das dringende Bedürfniß, durch irgend welche andere Thätigkeiten die zu große Spannung abzuleiten, und Manche sprechen daher laut mit sich selbst, wenn sie Niemanden haben, dem sie ihr volles Inneres mittheilen können. Andre springen vom Stuhle auf, rennen, ohne daß sie es vielleicht selbst deutlich wissen, in der Stube auf und ab, werfen sich bald auf das Sopha, bald an's Fenster und dgl. Das Umsichschlagen der Kinder, ihr Strampeln mit den Füßen, ihr Schreien und Weinen ꝛc., wenn sie heftig innerlich aufgeregt sind, erklärt sich demnach sehr einfach durch das Ausgleichungsgesetz, das in der Kindesseele, wo noch Alles unfester, gleichsam flüssiger ist, weit rascher wirken muß, als in der Seele des mehr und fester durchgebildeten Erwachsenen. — Alle Erklärungen, die man statt des Ausgleichungsgesetzes für diese Erscheinungen versuchen mag, werden und müssen an dem Umstande scheitern, daß die Erregung auf dem Punkte, wo sie anfing, gerade in dem Verhältnisse abnimmt, in welchem sie auf andere Punkte sich ausbreitet. Man sehe vorzüglich: Bewegliche Elemente.

Trefflich ist das Ausgleichungsgesetz entwickelt von Beneke in dessen „Psychologischen Skizzen" Band I. S. 335 ff., verglichen mit Bd. II. S. 59, 147, 235 und anderwärts. Ganz besonders gehört aber hierher Benekes Schrift: „Ueber das Verhältniß von Seele und Leib," namentlich von S. 129 an, wo die Wechselwirkung zwischen Leib und Seele mittelst des Ausgleichungsgesetzes auf eine Weise erklärt ist, der sich wohl nur aus Hirngespinnsten etwas scheinbar entgegensetzen läßt; die Erfahrung stimmt ganz damit überein. Auch in seinem „Lehrbuch der Psychologie" ist von diesem Gesetz gehandelt S. 37, 47, 73 ff., vergl. S. 181, 198. D—r.

Aussage, s. Prädicat und analytisches Urtheil.

Ausscheidung, (sinnlicher Elemente), s. Formen, Entwickelungsformen und Ideen.

Auswahl des Lehrstoffs. Wir nehmen bei diesem Gegenstande den Probst Dr. Zerrenner zum nächsten Führer, der in seinen bewährten „Grundsätzen der Schulerziehung ꝛc." (2te Aufl. 1833) S. 272 §. 163—171. sich also darüber ausbreitet:

Die Didactik im engeren Sinne beantwortet die Frage: „was soll gelehrt werden?" oder stellt die Regeln für die Auswahl des Lehrstoffes auf. Es enthält dieser Zweig der Unterrichtswissenschaft eine größere oder geringere Ausdehnung, je nachdem man, wie es einige Pädagogen thun (Schwarz), die formale Bildung oder Erziehung als Lehrobject behandelt, oder unter Lehrstoff blos die Materie des Unterrichts versteht, die den Schülern mitgetheilt, und an denen ihre Kraft geübt und gebildet werden soll. Diejenigen, welche die formale Bildung als Lehrobject annehmen, ziehen die Regeln für die Bildung der Sinne und aller einzelnen Geisteskräfte hierher, dahingegen Andere diese Regeln in der Erziehungslehre vortragen, da sie nicht blos für die Erziehung beim Unterrichte und durch Unterricht gelten.

Nothwendigkeit der Auswahl des Lehrstoffes.

Die Menschenkraft kann bis zu einem hohen Grade in allen ihren verschiedenen Thätigkeiten ausgebildet werden, und groß ist die Summe und Mannigfaltigkeit der Kenntnisse und Geschicklichkeiten, welche sich der Mensch erwerben kann. Aber dennoch, die Kraft eines Jeden ist beschränkt, nicht Alle können Alles lernen, das Leben ist kurz, die Verhältnisse, in denen der Mensch lebt, und für die er erzogen werden soll, sind sehr verschieden; wer Alles erlernen will, erlernt Nichts oder Weniges recht, und nicht jeder Gegenstand ist in gleichem Maße wichtig und nöthig, nicht jeder ist in gleichem Grade dazu geeignet, an ihm die Kraft zu üben und zu bilden. Es ist daher sehr nöthig, daß aus dem unermeßlichen Gebiete dessen, was der Mensch lernen kann, mit Weisheit das ausgewählt werde, was der Schüler lernen, was in dieser oder jener Schule, unter diesen oder jenen Umständen gelehrt werden soll.

Leitende Grundsätze bei der Auswahl des Lehrstoffs.

Der Hauptgrundsatz der Didactik oder Unterrichtswissenschaft ist ohne Zweifel folgender: Führe den Lehrling von dem Standpunkte seiner Kraft, seiner Bildung, seines Wissens und Könnens in einer weisen Stufenfolge und auf eine seine Gesammtkraft bildende zweckmäßige Weise dahin, daß er gründlich und vollkommen den Grad der Kraft, der Bildung, der Kenntniß und Geschicklichkeit erlange, den er seiner Bestimmung zufolge erreichen soll, (s. Zerrenners „Grundsätze ꝛc." §. 130 S. 223). Wenn wir dieses Grundgesetz der ganzen Unterrichtswissenschaft in's Auge fassen, so ergeben sich aus demselben für die Auswahl des Lehrstoffes folgende Grundsätze als Regeln:

1) Wähle den Lehrstoff dem Zwecke des Unterrichts gemäß.
2) Wähle ihn dem Grade der Kraft und Bildung des Schülers angemessen.
3) Ziehe bei der Auswahl das Nöthige dem blos Nützlichen und Angenehmen vor.
4) Berücksichtige bei der Auswahl die Neigung, mehr aber noch die Anlagen der Schüler.
5) Beschränke den Lehrstoff, soweit es nöthig ist, um Oberflächlichkeit und Halbwisserei zu verhüten.

Der Lehrstoff soll den Zwecken des Unterrichts gemäß ausgewählt werden.

Aller Unterricht hat einen zwiefachen Zweck, den formalen, oder die Bildung der Menschenkraft, und den materiellen, oder die Mittheilung gewisser Kenntnisse und Geschicklichkeiten. Es muß also der Lehrstoff

einmal als Gegenstand und Stoff der bildenden Thätigkeit der Schüler zweckmäßig sein, und zugleich als Materie einen Werth haben, es müssen die Kenntnisse und Geschicklichkeiten für den Schüler brauchbar und nützlich sein.

Der Zweck des Unterrichts ist, wie der der ganzen Erziehung, kein anderer, als der, die Schüler ihrer Bestimmung entgegen zu führen. Diese ihre Bestimmung ist aber eine dreifache: die Bestimmung, möglichst vollkommne Menschen, durchaus gute, treue Bürger, und wahrhaft fromme Christen zu werden. Fassen wir diese dreifache Bestimmung des Schülers, und nach ihr den sich aus ihr ergebenden dreifachen Zweck des Unterrichts in's Auge, so ergeben sich für die Auswahl des Lehrstoffs folgende Regeln:

1) Wähle den Lehrstoff so aus, daß durch ihn und seine Verarbeitung im Unterrichte der Schüler als Mensch möglichst vollkommen gebildet werde.
2) Wähle den Lehrstoff mit weiser Rücksicht auf die bürgerliche Lage und Bestimmung deiner Schüler.
3) Wähle den Lehrstoff, der nöthig ist, deine Schüler zu in aller Absicht würdigen Gliedern des kirchlichen Bundes, dem sie angehören, zu bilden.

Wähle den Lehrstoff dem Grade der Kraft und der Bildung des Schülers angemessen.

Zur Auffassung und zweckmäßigen Verarbeitung eines jeden Lehrstoffs wird ein gewisser Grad von Kraft und Bildung erfordert, und ehe der Schüler diese Kraft und diesen Bildungsgrad nicht erreicht hat, darf ihm auch der Lehrstoff nicht vorgelegt werden. Der Lehrer muß es beurtheilen, wann der Schüler für diesen oder jenen Lehrstoff die nöthige Reife, Kraft, Vorkenntniß und Bildung erlangt hat, und bei Anordnung des Lehrplans für Schulen ist es eine Hauptrücksicht, daß kein Lehrgegenstand zu früh oder zu spät in den Kreis des Unterrichts gezogen, daß der Schüler in den untern Classen und Abtheilungen gehörig für die Auffassung und Bearbeitung des für die oberen Ordnungen bestimmten Lehrstoffs befähigt werde. Bei dem früheren Elementarunterrichte wurde, besonders in Volksschulen, der Lehrstoff zu sehr beschränkt, man trieb nichts als Buchstabenlernen und Buchstabiren, wodurch Unterricht und Bildung höchst einförmig und mangelhaft wurden; allein man findet auch Schulen, wo man einen viel zu schweren Lehrstoff den Schülern darbietet. Wie unzweckmäßig ist z. B. in dieser Hinsicht oft der erste Religionsunterricht!

Ziehe bei der Auswahl des Lehrstoffs das Nöthige dem blos Nützlichen und Angenehmen vor.

Nöthig ist, was zur Erreichung eines Zweckes nicht entbehrt werden kann, hier also, was durchaus erforderlich ist, um den formalen und materiellen Unterrichtszweck gehörig zu erreichen, oder, wenn wir die dreifache Bestimmung des Schülers berücksichtigen, was erforderlich ist, um den Zweck zu erreichen, aus dem Schüler das zu bilden, was er als Mensch, als Bürger und Christ werden soll.

Als Mensch und Christ hat jeder Schüler eine und dieselbe Bestimmung, und daher nennt man die für diese zwiefache Bestimmung nöthigen Gegenstände **allgemein nöthige**, im Gegensatze der **hypothetisch nöthigen**, d. h. der unter der Bedingung dieses oder jenes Standes und Berufes durchaus erforderlichen Lehrgegenstände. Daß die verschiedenen Berufsarten und Stände der bürgerlichen Gesellschaft einen verschiedenen Grad von Bildung, und sehr verschiedene Kenntnisse und Geschicklichkeiten erfordern, leuchtet ein, und Thorheit wäre es, von allen Schülern ohne Unterschied zu fordern, sich alle in den verschiedenen Verhältnissen des Lebens nöthigen Kenntnisse und Geschicklichkeiten zu erwerben. Ueber das Streben, Alles zu lernen, würde am Ende Nichts, wenigstens Nichts recht erlernt werden.

Was zu den allgemein nöthigen Gegenständen des Unterrichts zu zählen sei, darüber sind die Pädagogen verschiedener Meinung. Es sind die Gegenstände, welche die Volksschule, die für Alle ist, und keinem besonderen Berufe vorarbeitet, in ihren Lehrplan aufnehmen muß. Wir rechnen dahin: Religion und Vertrautheit mit der Bibel und die Hilfskenntnisse, die zum erbaulichen Lesen der heil. Schrift durchaus unentbehrlich sind (Bibelkunde), Lesen, Schreiben, Rechnen, die Muttersprache, so weit, daß man sich in ihr mündlich und schriftlich verständlich und richtig ausdrücken kann, und die wissenschaftlichen Kenntnisse, welche man, eben wegen ihrer Allgemeinnöthigkeit, gemeinnützliche Kenntnisse nennt, und besser gemeinnöthige nennen sollte. Zu diesen Gegenständen gehört noch der Gesang, besonders der Gesang der Kirchenmelodieen und guter Volkslieder, und für Knaben Formenlehre und Zeichnen. Zu den gemeinnöthigen Kenntnissen rechnet man: Kenntniß des menschlichen Geistes und Körpers (Anthropologie), so weit sie zur richtigen Ansicht und Benutzung des Lebens und zur Erhaltung der Gesundheit nothwendig ist; — Kenntniß der Natur, soweit sie erforderlich ist, um vor Aberglauben gesichert zu sein, um Gott in seinen Werken zu finden, und um das Schädliche zu vermeiden, das Nützliche gehörig benutzen zu können; — Kenntniß der Erde, und besonders des Vaterlandes und der vaterländischen Geschichte, so weit sie für jeden verständigen Bürger zum gewöhnlichen Geschäftsleben und zur Erweckung und Belebung der Vaterlandsliebe nöthig ist; — Kenntniß der Gesundheitslehre und des verständigen Verhaltens in eigenen oder den Gefahren, besonders den Lebensgefahren Anderer; — Kenntniß der Maaße, Gewichte und Münzen, die im gewöhnlichen Verkehr vorkommen; — Kenntniß des Kalenders; — Kenntniß der allgemeinen Landesgesetze, soweit sie Jedem Noth thut u. dgl. Die Formenlehre und das Zeichnen ist erst seit Kurzem unter die allgemein nöthigen Lehrgegenstände aufgenommen, um für die Gewerbe besser vorbereitete und fähigere Lehrlinge zu bilden.

Der Standpunkt und der Wirkungskreis der Menschen in der bürgerlichen Gesellschaft sind höchst verschieden. Er ist uns theils, wie dem weiblichen Geschlechte, von der Natur, oder durch Umstände angewiesen, oder er wird von uns frei erwählt. Um aber die Pflichten seines Standes gehörig erfüllen, die Geschäfte seines Berufs zum eigenen und zum allgemeinen Besten gehörig verrichten zu können, werden neben den allgemein nöthigen Kenntnissen und Geschicklichkeiten noch andere erfordert, die ebenfalls, wenigstens zum Theil, schon in der Schule gelehrt und erworben werden müssen. Diese heißen die **hypothetisch nöthigen**.

Außer den nöthigen Gegenständen gibt es aber auch solche, die, wenn auch nicht geradezu für die Bestimmung des Schülers und die Zwecke des Lebens erforderlich, doch nützlich und angenehm sind. Das Nöthige ist dem Nützlichen, das Nützliche dem blos Angenehmen vorzuziehen.

Hierbei wollen wir anführen, wie sich der originelle Pädagog Dr. Harnisch in dem mehrgedachten „Handbuch für das deutsche Volksschulwesen ꝛc." (3te Auflage, Breslau, 1839) in Beziehung auf die Lehrgegenstände der Volksschule §. 22. S. 87 ff. ausspricht:

Das, worin der Schüler unterrichtet oder woran er in Kenntnissen und Fertigkeiten ausgebildet wird, nennt man den Lehrgegenstand. Jeder Lehrgegenstand kann entweder mehr die Thatkraft oder mehr die Erkenntnißkraft, oder beide gleichmäßig in Anspruch nehmen, muß nothwendige Beziehungen auf die Lernkräfte des Schülers haben, aber kann nie seinen Inhalt aus den Lernkräften selbst entlehnen, sondern nur aus den Beziehungen des Menschen zu seinen Umgebungen. Darum ist es auch falsch, die Lehrgegenstände nach den Kräften des Menschen bestimmen oder benennen zu wollen. So ist es z. B. falsch, daß man Uebungen der Anschauung, des Verstandes oder des Gedächtnisses zu Lehrgegenständen macht, wie Schweizer in seiner Methodik für Elementarlehrer (Zeitz, 1833) will.

Betrachten wir den Menschen in seiner Stellung zu seinen Umgebungen, so muß uns diese Betrachtung nothwendig auf folgende Lehrgegenstände führen.

I. Der Mensch kann sich der Welt entgegenstellen, und er findet in diesem Gegensatz, daß er den Geist Gottes, den ewigen Hauch, in sich trägt, während in der Welt vorzugsweise die Größe in der Form entgegentritt. Daraus entstehen zwei Lehrgegenstände, nämlich die Geistlehre und die Körperlehre. Der Geist äußert sich im Menschen durch Sprache und Gesang, der Körper stellt sich dar in der Größe und in der Form. So entstehen vier Lehrgegenstände, nämlich Sprache, Gesang, Größe und Form, und zwar können alle vier Gegenstände entweder der Erkenntniß- oder der Thatkraft als Gegenstände dargeboten werden. Es bilden sich so folgende acht Gegenstände:

1) Sprachlehre und Sprachkunst,
2) Gesanglehre und Gesangkunst,
3) Größenlehre (Mathematik), Größenkunst (Rechnen und Messen),
4) Formlehre (Plastik) und Formkunst (Zeichnen, Malen und Rundbilden).

Die vielseitige Verzweigung dieser Gegenstände und die Vielfachheit ihrer Wechselbeziehungen kann hier nur angedeutet werden. Die Sprachlehre, in der Tiefe erfaßt, ist die Lehre vom menschlichen Geist, die Psychologie, und die Lehre von den Denkgesetzen (Logik). Die Lehre von den Gesammtwissenschaften gibt praktisch eine Encyclopädie der Wissenschaften, theoretisch eine Wissenschaftslehre. Die Auffassung der Kunstregeln führt zur Aesthetik u. s. w.

II. Der Mensch kann sich zwischen Gott und die Welt stellen, aus welchen Doppelbeziehungen mehrere Unterrichtsgegenstände sich ergeben. Faßt er seine Beziehung zu Gott als eine Erkenntniß im Glauben auf, so kommt er zur Religion (zur Gottesfurcht und Gottseligkeit), faßt er sie in der That auf, so kommt er auf die Tugendlehre (auf die Moral, Sittenlehre — Lebenslehre). Faßt der Mensch im Glauben an Jesus Christus sein Verhältniß zu Gott auf, so vereinigt sich seine Religion und sein Wandel in Christus und heißt Christenthum. Faßt er sein Verhältniß zu der Welt mit dem Erkenntnißvermögen auf, so tritt ihm die Weltkunde entgegen; die Auffassung der Welt in der That führt zu den mannigfaltigen Gewerbthätigkeiten. So gesellen sich zwei, oder, wenn man will, vier andere Lehrgegenstände den acht vorher aufgestellten hinzu, und diese letzteren lassen sich eben so vielfältig verzweigen wie die ersteren, besonders die Weltkunde, welche eine ganze Sippschaft von Gegenständen in sich enthält, als die Erdkunde (Geographie) mit ihren vielen Zweigen, die Naturkunde mit ihren vielen Zweigen, die Gewerbskunde, die Völker- und Staatenkunde, sowie die Geschichte. Die tiefere Erfassung der Weltkunde führt zur Metaphysik und zu andern Gegenständen. Doch überhaupt:

1) Die Unterrichtsgegenstände sind herzuleiten:
   a) aus dem Wesen des Menschen (Sprache, Gesang),
   b) aus dem Wesen der Welt (Größenlehre und Formlehre),
   c) aus dem Verhältniß des Menschen zu Gott und zur Welt (Christenthum und Weltkunde).

2) Es müssen bei jedem allgemeinen Unterrichte diese Gegenstände vorkommen, und bei jedem besondern Unterrichte die einzelnen Unterrichtsgegenstände sich auf diese zurückführen lassen. — So weit Harnisch, die Lehrgegenstände betreffend.

Berücksichtige bei der Auswahl des Lehrstoffs die Neigung, mehr aber noch die Anlagen des Schülers.

Die allgemein nöthigen Lehrgegenstände muß Jeder kennen lernen, sobald er dazu Fähigkeit hat; allein bei der Auswahl der an sich nicht allgemein nöthigen Gegenstände muß, wie bei der Berufswahl, auf die Anlagen und die Neigung des Schülers Rücksicht genommen werden. Besonders nöthig ist die Berücksichtigung der Anlagen. Bei Schülern, die überhaupt wenig Anlage haben, muß man sich hüten, die an sich geringe Kraft noch durch mehr Lehrgegenstände, als die allgemein nöthigen, zu zersplittern, und von den hypothetisch nöthigen, noch mehr aber von den blos nützlichen und angenehmen, nur dann Gegenstände hinzunehmen, wenn man sicher ist, daß das Allgemeinnöthige gehörig erlernt wird. Kinder zur Erlernung von Gegenständen zu nöthigen, zu denen sie nur sehr geringe Anlagen haben, ist thörigt. Lehrer und Schüler verwenden Mühe und Zeit umsonst.

Weniger darf, besonders bei noch eigentlichen Kindern, auf die Neigung Rücksicht genommen werden; denn diese ist in der Kindheit sehr veränderlich, und beruhet oft auf Mangel an gehöriger Kenntniß der Gegenstände, ihrer Nützlichkeit, und der Schwierigkeiten, welche das Erlernen und Benutzen derselben mit sich führen. Bei Jünglingen wird der Lehrer auf dauernde Neigungen mehr Gewicht legen, ihren Gründen nachforschen, für gehörige Belehrung über den Gegenstand der Neigung sorgen, und beurtheilen, in wie weit es

sich mit der Bestimmung derselben verträgt, ihrer Neigung Gehör zu geben.

Beschränke den Lehrstoff so weit, als es nöthig ist, um Oberflächlichkeit und Halbwisserei zu verhüten.

Oberflächlichkeit und Halbwisserei in einem Lehrfache sind oft schlimmer, als völlige Unbekanntschaft mit demselben, denn sie führen zur Seichtheit und zum Irrthume im Denken, und zur Halbheit und Verkehrtheit im Handeln. Alles kann nicht Jeder erlernen, und wer seine Schüler mit einer Menge von Lehrgegenständen überhäuft, der bildet aus ihnen anmaßende und ekelhafte Schwätzer, wie es jetzt deren unter den jungen Leuten viele gibt, die über Alles raisonniren, deraisonniren, aber nichts gründlich verstehen. Wie die Ueberladung des Magens für das körperliche Gedeihen, so ist das Ueberladen des Geistes für das geistige Gedeihen von den nachtheiligsten Folgen. Non multa, sed multum. Lieber wenig, aber das Wenige gründlich, tüchtig, recht.

Nur zu häufig wird gegen diese Regel gefehlt, und die nöthige Rücksicht auf die Fassungskraft der Schüler, sowie die auf ihre körperliche Gesundheit, vergessen. Ein kränkelnder Mensch ist nur ein halber Mensch. Lieber halb so viel gelernt, und dabei gesund und kräftig, als den Kopf voll Gelehrsamkeit und keine Kraft in Nerven und Muskeln. Selbst in unsern Elementarschulen wird hier häufig gesündigt, noch mehr aber bei den studirenden Jünglingen, (Lorinser). Die mehrsten Schulen überhäufen ihre Schüler, wenn auch nicht mit Lehrgegenständen, doch mit zu vielem Stoff in jedem einzelnen Fache, und wollen, indem sie, und das mit Recht, zur gründlichen Gelehrsamkeit vorbilden, auch zur Vielwisserei in wissenschaftlichen Gegenständen führen. Welche Thorheit!

Auswendiglernen, s. Gedächtnißübungen.

B.

Basedow (Johann Bernhard), war einer von den Männern, die zu jener Zeit in Deutschland, wo ein neuer Bildungsgeist thätig geworden war, vor andern das große Wort nahmen. Er war in Hamburg 1723 geboren und starb 1790. Sein Vater, ein Friseur, gab ihm nicht die beste Erziehung und hielt ihn so strenge, daß ihm der Knabe fortlief und Bedienter wurde. Doch brachte man ihn wieder zurück und ließ ihn das dasige Johanneum besuchen. Hier klagte er abermals über Strenge und zugleich über Unmethode, aber er bewies ausgezeichnete Fähigkeiten, indem er seinen Mitschülern Gedichte und andre Schularbeiten fertigte, wofür er sich bezahlen ließ. Das Geld wandte er zu Ausschweifungen an. Hierin liegt die ganze Geschichte dieses Mannes vorgebildet, mit seinen pädagogischen Klagen und Bestrebungen. Er kam 21 Jahre alt nach Leipzig, um Theologie zu studiren, aber die Vorlesungen gefielen ihm nicht, wie Jedem, der sich lieber für ein Genie hält, als etwas Tüchtiges lernen mag. Nach zwei Jahren nahm er eine Hofmeisterstelle an. Hier machte er seine ersten Versuche zu einer besseren Methode, besonders bei dem Sprachunterrichte. Seinem Zöglinge suchte er Alles spielend und gelegenheitlich beizubringen, und das wußte er auch Alles der Welt auf das Kleinste anzupreisen. So erzählt er in einer Dissertation (De inusitata et optima honestioris juventutis erudiendae methodo. Kilonii, 1752), mit Selbstgefälligkeit, daß er das Fahren benutzt habe, um bei dem Rade den Begriff von Cirkel beizubringen. Von alten Sprachen hatte B. selbst wenig gelernt, die lateinische erlernte er erst während seiner Anstellung als Hofmeister bis zu einigem Sprechen und Schreiben. Von neueren verstand er gar keine, die französische erlernte er von der Gouvernante des Hauses, mit der er sich vermählte. Diese Vermählung aber ist fast eine symbolische Vignette, sowie auch die von Rousseau, sagt Schwarz in seiner „Geschichte der Erziehung."

Basedow wußte sehr beredt von dem zu sprechen, was er Großes leiste, und wer so sprechen kann, gewinnt, nach einem bekannten Sprichwort, auch Beifall. Im J. 1753 wurde er Professor der Moral und schönen Wissenschaften auf der Ritteracademie in Soröe. Hier schrieb er eine praktische Moral für alle Stände. Sein Trieb zu populariſiren und zu reformiren brachte ihn bald in den Geruch der theologischen Ketzerei, wohl nicht ganz unerwünscht. Denn obgleich er deshalb an das Gymnasium nach Altona (1761) versetzt und daselbst, nachdem er seine Philalethie geschrieben, sogar mit seiner Familie excommunicirt wurde, so gelangte er doch in jener Zeit, wo der Theologie der Stab gebrochen werden sollte, zu desto mehr Ansehen, und da jetzt Rousseaus Periode begann, und um dieselbe Zeit der Emile in Paris verbrannt wurde, so mußte einem B. auch so ein kleines Märtyrerthum willkommen sein. Er legte sich von jetzt an mehr auf die Pädagogik. Sein Enthusiasmus, der den elenden Schlendrian bekämpfte, und der wohlbegründete und damals allgemeine Wunsch für eine Verbesserung der Schulen verschaffte ihm Eingang bei den edelsten und thätigsten Männern.

Der Minister v. Bernstorf nahm seinen Plan zu einer solchen Verbesserung sehr günstig auf und dispensirte ihn mit einem ansehnlichen Gehalte von allen Arbeiten am Gymnasium. Seine wirklich menschenfreundliche Begeisterung wurde durch solche Theilnahme der Edlen mit veredelt. In solchem achtungswürdigen Eifer schrieb B. 1768 eine Vorstellung an Menschenfreunde, um sie für die Noth des Erziehungswesens zu gewinnen, hierauf sein Elementarbuch, das nachmals in der zweiten Auflage als das berühmte Elementarwerk erschien, und endlich sein Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker.

Dabei machte er mit der Idee, eine Erziehungsanstalt zu errichten, Reisen in Deutschland, besuchte mehrere Anstalten, machte Bekanntschaften und äußerte den Wunsch, daß ein Fürst ihn zur Errichtung einer Musterschule begünstigen möchte. Nun ward eben jetzt das Bedürfniß allgemein gefühlt, auch waren nunmehr die beiden pädagogischen Hauptschriften, die von Locke und Rousseau, in Deutschland verbreitet worden. Da fand sich also gerade einer der edelsten deutschen Fürsten, welcher in diese Idee einging. Der ehrwür-

dige Fürst von Dessau, Franz, that das Beste, was ein edler Trieb damals thun konnte; er gab Gebäude und Geld für die neue Anstalt im J. 1771, welche Basedow unter dem anmaaßenden Namen Philanthropin (Werkstätte der Menschenliebe) im J. 1774 eröffnete. Daß aber sein Fürst die Idee reiner aufgefaßt hatte, als sie Basedow in sich trug, und überhaupt über ihm stand, beweiset die unermüdliche Sorgfalt dieses Regenten für das Bestehen und bessere Gedeihen der Anstalt, die noch heute mit Dank genannt zu werden verdient, die aber durch Basedow's Niedrigkeit und Ungeschicklichkeit schon im Anfange einen großen Stoß erhielt. Und eben jenem Edelsinne allein sind die schönen Früchte zuzuschreiben, welche aus dem Dessauischen Philanthropin bei allen seinen Gebrechen hervorgewachsen. Da Basedow indessen jene Schriften überall hinschickte, um besonders die Großen für sein Vorhaben zu gewinnen, so erhielt er auch noch von mehrern Regenten und Gesellschaften ansehnliche Beiträge. Bis gegen das Jahr 1771 waren so 37,000 Thaler in seine Hände gekommen. Ganz Europa war auf das Werk gespannt. Die erste feierliche Prüfung fiel günstig aus. Man wußte nur zu bewundern, denn es waren ja die Zuschauer aus der Zeit, wo man nur verdrießliche Schulprüfungen kannte. Besonders wirkte Basedow's Rednergabe unter der freundlichen Umgebung, und ein artiges Mädchen, seine Tochter Emilie, bezauberte durch ihr Lateinsprechen die Anwesenden vollends für die neue Methode.

So weit war er der Mann, aber nicht weiter. Denn sein heftiger Character und seine Lebensweise vertrugen sich nicht mit solchem reinen und erhabenen Geschäfte. Sein Gehülfe Wolke, gestorben als der ehrwürdige Senior unter den deutschen Pädagogen, that das Beste und Meiste. Noch einige junge Männer traten hinzu, welche als die vorzüglichsten Erziehungsmänner in Deutschland gefeiert wurden. Die Namen Campe, Salzmann, Olivier, Iselin, Schweighäuser, Simon, Kolbe, welche in dem Dessau'schen Philanthropin lehrten, behaupten ihren Ruhm. Auch wurden manche treffliche Männer dort gebildet, sowohl Künstler als Gelehrte und Kaufleute, die mit Dankbarkeit und Liebe von jener Anstalt sprachen.

Basedow selbst verließ bald sein Institut, und nicht zu dessen Schaden. Er hielt sich meist in Magdeburg auf, wo er in einigen Schulen mehrere Stunden des Tages Unterricht im Lesen gab und auch ein Buch über das Lesenlehren schrieb. Das ABC suchte er durch Buchstaben von Lebkuchen beizubringen, Alles characteristisch. So waren die deutschen Lebkuchen kyriologische Bilder für die liebe Schuljugend, wie sie einst von der gütigen Hand der „Lehrfrau" symbolische gewesen waren, — und so waren die Kinder in der anziehenden Süßigkeit doch zur Sache selbst gekommen!

Basedow starb am 25. Juli 1790 zu Magdeburg in Armuth. Er war mehr bedauernswerth als anzuklagen; denn er hatte guten Willen und einen lebhaften Thätigkeitstrieb, war aber unglücklich genug, zu den Halbgebildeten zu gehören; wozu ihn also seine Lebhaftigkeit trieb, dabei verließ ihn die Kraft. Einen großen Theil der Schuld, die man ihm beilegt, daß er, das Gediegene umstürzend, die Seichtigkeit in dem Erziehungswesen befördert habe, fällt weniger auf ihn, als auf die Zeit. Verstand man doch kaum sein Werk historisch zu würdigen. Denn während ein großer Theil Alles als neu lobpries, weil man weder einen Comenius noch viel weniger einen Bacon dabei in's Auge faßte, und von den vielen andern methodischen Bemühungen nichts zu wissen schien, sahen Andere das Meteor nur mit Verdruß an, als verkündige es allem soliden Studium den Untergang, und dachten nicht daran, auch den bessern Grund darin aufzufinden. Nur Wenige erkannten das eigenthümliche Gute in der Idee Basedows an, so gering es freilich war, und eben so Wenige wußten es zu benutzen. Seine Idee war nämlich folgende:

Die Verstandescultur ist die Hauptsache, denn auch der Weg zum Herzen geht hauptsächlich durch den Kopf. Die Gedächtnißcultur macht leicht dumm. Die Religion wird nur durch einen aufgeklärten Unterricht bewirkt, und die Sittlichkeit durch eine faßliche Moral. Das Sprachstudium ist nur da für das Sachstudium, und die Sachen, die zur Bildung dienen, bestehen nicht in den übersinnlichen, sondern in den alltäglichen Dingen des gemeinen Lebens. Diese, die Realien, sind die Hauptlehrgegenstände. Alles Lernen muß von dem Anschaulichen ausgehen; es muß so leicht wie möglich gemacht werden, und die Kinder sollten eigentlich nur nach Lust und spielend lernen. Dabei ist die Gesundheit und körperliche Kraft zu berücksichtigen. Hiernach sollten nun alle Schulen eingerichtet werden, und überhaupt müßten diese mehr Erziehungsanstalten sein, als sie es sind. Eine solche Anstalt bildet mehr den Menschen als den Bürger und Gelehrten, und das Allgemeine der Menschheit ist doch mehr als der besondere Stand; bis in das funfzehnte Jahr behandelt sie den Knaben nur noch blos als Weltbürger. Der Mensch ist von Natur gut, Gott liebt Alle als Allvater; die Kinder lieben auch von Natur die Menschen, sie sollen daher zu Menschenfreunden und Weltbürgern erzogen werden. Eine solche Anstalt heißt alsdann mit Recht Philanthropinum*). Eine solche Anstalt mit dem Lehrencyklopädismus führt das goldene Zeitalter herbei.

Basedow hatte nach diesen Grundsätzen sein Elementarwerk ausgeführt, und die Regeln für den Unterricht in seinem Methodenbuche umständlich angegeben. Wer einen Montaigne, Bakon, Comenius, Locke und Rousseau kennt, findet darin wenig oder nichts Belehrendes. Basedow stand zwar auf den Schultern dieser Männer, und das, was durch sie nun einmal verbreitet war, wußte er zu Flittern breit zu schlagen, aber er hatte weder ihren Geist noch sie selbst studirt.

Es fehlte nicht an Gegnern. Als ein gründlicher trat der Rector Schlegel zu Heilbronn in zwei Programmen 1770 auf: „Freimüthige Anmerkun-

*) Schon der Name gefiel, und die Anstalt fand bald Nachahmung. Zuerst errichtete der edle Ulysses von Salis eine solche Anstalt zu Marschlins in der Schweiz im J. 1775, angeregt von dem unruhigen, halbgelehrten Theologen C. Fr. Bahrdt, welcher einer der ersten Lehrer daselbst wurde, und im J. 1776 den Erziehungsplan ꝛc. herausgab, aber bald selbst ein Philanthropin zu Heitersheim in der Pfalz von kurzer Herrlichkeit anlegte. — Zur Carricatur wurde endlich dieses Treiben durch die ernstlich gemeinte und mit hübschen Kupfern ausgestattete Verhältnißlehre von Ziegenhagen, 1790.

gen über die Basedow'sche Schulreformation." Desgleichen der Herausg. des „Magazin für Schulen und die Erz.," welcher triftige, „die Religionsgleichgiltigkeit" weissagende Einwürfe machte gegen Basedow's Vorschlag, die Religion für alle Religionspartheien gleich zu lehren. Unter diesen Gegnern zeichnete sich ein Franzose aus: Louis René de Caradeuc de la Chalotais, General-Procurator im Parlamente zu Bretagne, den pädagogischen Grundsätzen Rousseaus so ziemlich zugethan, in seinem „Versuch über den Kinderunterricht," wie der deutsche Titel der Uebersetzung von 1771 heißt, mit Anmerkungen über die Unbrauchbarkeit und Schädlichkeit der Basedow'schen Erziehungsprincipien. Derselbe Verf. hatte 1763 herausgegeben: „Essai d'Education nationale ou Plan d'Etudes pour la jeunesse," worin er gegen Machthaberei, besonders des Jesuitism, auftritt.

Allein die Sache wurde eben so engsinnig von der einen als von der andern Seite angesehn. Statt auf die Grundidee aller Bildung einzugehen, kämpfte man lieber für das Einzelne und wider das Einzelne, und setzte wunderlich genug einen Pedantismus dem andern entgegen, denn die Philanthropisten waren nicht weniger Pedanten als viele Humanisten, nur gehaltloser und mithin dünkelvoller, und des schönen Namens eben so unwürdig. Jene waren einmal an der Zeit, und darum siegten sie auf einige Jahrzehende.

Noch eins! Basedow's Aeußere hatte etwas Zurückschreckendes. Er war stark und grob organisirt. Ein vorzüglich wildes Ansehn gaben ihm seine schwarzen borstigen, gerade vom Kopfe wegstehenden Augenbrauen.

Siehe die so eben mitgetheilten, nicht eben günstigen „Bemerkungen über Basedow und seine Wirksamkeit" in K. N. Dr. Schwarz „Geschichte der Erziehung" 1sten Bds. 2te Abthl. S. 460 ff. — Eine sehr lobpreisende Biographie Desselben findet sich in Schlichtegrolls „Nekrolog" 2r Bd. auf das Jahr 1790. S. 114 ff. — Auch soll Mayer sein Leben beschrieben haben. (Hamb. 1791 u. 1792. 2 Bde.)

Basedow schrieb im Ganzen 70 Schriften. Wir nennen hier nur folgende:

Elementarbuch für die Jugend und für ihre Lehrer und Freunde in gesitteten Ständen. 3 Thle. u. 1ster Bd. mit Kupfertafeln. 8. Altona u. Leipzig. Die zweite Auflage dieses Buchs erschien unter dem Titel:

Elementarwerk. Ein Vorrath der besten Erkenntnisse zum Lernen, Wiederholen und Nachdenken. 3 Bände mit 100 Kupfert. (von Chodowiecky). Leipzig, 1774 u. 1785. Die französische Uebersetzung: Manuel élémentaire d'éducation 1774. Die lateinische Opus elementare Basedovi. Interprete Mangelsdorf 1774.

Nach Lockischer Weise war diese Encyklopädie eingerichtet, nur noch mehr modernisirt, in folgenden Abtheilungen: 1) Elementarische Behandlung; 2) Seelenkunde und etwas vom menschlichen Körper; 3) Logik; 4) natürliche Religion; 5) Sittenlehre; 6) Beschäftigungen der Menschen; 7) Elemente der Geschichtskunde, die Lehren vom Staate, von Mythologie ꝛc.; 8) Naturkunde; 9) mathematische Physik, übergehend in eine encyklopädische Uebersicht der theoretischen Philosophie. Wie Basedow die Philosophie ansahe, ersehen wir aus der ersten Vorrede in der zweiten Auflage, wo er sagt: „Denn was ist Philosophie anders, als wahre oder wahrscheinliche für einen Gelehrten gemeinnützige Sachkenntniß?" (!)

Kleines Buch für Eltern und Kinder als Elementarwerk für das Volk; und damit Niemand von ihm vergessen würde,

Agathokrator, oder: Ueber Erziehung künftiger Regenten.

Unerwartlich große Verbesserung in der Kunst, lesen zu lehren. 8. Leipzig, 1785. W. Vogel. (3 Gr.) 2te Auflage mit dem Titel:

Geschenk an Bürgerschulen, oder neues Werkzeug zum Lesenlehren. 8. Ebendas. 1785. (4 Gr.) 3te Aufl. mit dem Titel:

Neues Werkzeug zum Lesenlehren. 8. Ebend., 1787. (4 Gr.)

Baumgarten (Johann Christoph Friedrich), Rector der Volksschule für Töchter in Magdeburg, wurde daselbst im Jahre 1773 den 8. Septbr. geboren. Nachdem er bis zu seinem sechszehnten Lebensjahre das dortige Dom-Gymnasium besucht hatte, nahm er als Präparand Theil an dem Unterrichte in dem Landschullehrer-Seminar des damaligen, der Stadt nahe liegenden, jetzt aber gänzlich niedergerissenen, Klosters Bergen, und wurde 1791 in dieses Seminar aufgenommen. Seine Bildung zum Schulmanne verdankt er besonders dem Unterrichte des damaligen Klosterpredigers Rathmann, bekannt als Geschichtschreiber der Stadt Magdeburg, und dessen Nachfolger Heidmann, dessen Wohlwollen ihm auch in vieler andern Hinsicht nützlich wurde. Im Jahre 1797 erhielt B. die Cantor- und Schullehrerstelle in dem Klosterdorfe Dodendorf, wo bekanntlich der Major von Schill mit den Westphälischen Truppen in ein Gefecht gerieth. Hier verehelichte B. sich mit der Tochter seines Amtsvorfahren und hier begann auch seine schriftstellerische Laufbahn mit dem kleinen Briefsteller für Landschulen, von welchem bereits die 6ste Ausgabe erschienen ist. Als 6 Jahre später die Lehrerstelle an der Erwerbschule in Magdeburg, welche der um das Armenwesen dieser Stadt so hoch verdiente Präsident v. Vangerow gestiftet hatte, erledigt war, bewarb sich B. um dieselbe und erhielt sie auch. Er hatte das Glück, sich bald die Gewogenheit des genannten edlen Mannes in dem Grade zu erwerben, daß auf dessen Vorschlag B. von dem Consistorium dem jetzt verstorbenen König Friedrich Wilhelm III. zu einer Vicarie am Domstift empfohlen wurde, welche der König zu vergeben, aber zugleich bestimmt hatte, daß sie einem verdienten Schullehrer zukommen solle. Der huldvolle Monarch bewilligte sie dem B.; späterhin aber statt derselben, eine jährliche Gehaltszulage von einhundert Thalern, die B. bis jetzt noch bezieht.

Nach v. Vangerow's Tode übernahm der Magistrat die Sorge für die Erwerbschule, sowie für alle Armen-Anstalten der Stadt; im Jahre 1819 aber begannen der für das Wohl derselben so überaus thätige Herr Oberbürgermeister Francke und der so verehrungswürdige und berühmte Herr Propst Zerrenner, damals Prediger an der Kirche zum heiligen Geiste — die früher schon sorgfältig vorbereitete Organisation des Magdeburger Stadt-Schulwesens, dessen Oberaufsicht

und höhere Leitung Zerrenner übernahm und bis jetzt beibehalten hat. Die bisherige Erwerbschule ward nun 1823 in eine Volksschule für Töchter umgeschaffen, und B. mit erhöhetem Gehalte zum Oberlehrer an derselben ernannt. Bald hatte sich jedoch die Zahl der Schülerinnen so sehr vermehrt, daß man mit den neun Classen derselben nicht mehr ausreichte, und sich genöthigt sahe, ein neues Schulhaus zu erbauen. Die in diesem geräumigen und schönen Hause, vor dem sich ein großer Hof ausbreitet, befindlichen zwölf großen, hohen und hellen Lehrzimmer wurden auf das Zweckmäßigste mit neuen Subsellien, Kathedern, Schulschränken ꝛc. und dem nöthigen Schulapparate versehen, und das neue Schulhaus ward am 27. Octbr. 1823 feierlichst eingeweihet. Doch auch diese 12 Lehrzimmer vermochten bald nicht mehr die immer noch anwachsende Zahl der Schülerinnen aufzunehmen, und so wurde denn in dem einen großen Saale eines Nebenhauses noch eine dreizehnte Classe, und im Jahre 1834 in einem zweiten ausgedehnten Saale desselben Nebenhauses eine Schule mit wechselseitigem Unterrichte zubereitet und eingerichtet. In diesen 14 Lehrzimmern werden jetzt 1108 Schülerinnen von 14 fest angestellten und besoldeten Lehrern und 9 Lehrerinnen unterrichtet, die ganze Schulanstalt aber, sowie eine Morgenschule und eine Sonntagsschule für solche Mädchen, welche die gewöhnliche Tagesschule zu besuchen behindert werden, desgleichen eine Sonntagsschule für Handwerker, an welcher B. selbst Unterricht ertheilt, wurde bisher zunächst von B., dem, wie den andern städtischen Oberlehrern der Rector-Titel ertheilt ward, beaufsichtiget und geleitet. Seit der Errichtung des hiesigen königl. Schullehrer-Seminars, und so lange Zerrenner Director desselben war — bis 1835 — unterrichtete B. auch als Gehülfslehrer an diesem Institute.

Er lebte 41 Jahre lang in einer sehr glücklichen Ehe, und wurde in derselben Vater von 15 Kindern, von denen noch 10 leben, von denen ihm vier bereits 14 Enkel geschenkt haben. — Im Jahre 1837 sah er sich, an Unterleibsbeschwerden, Gicht- und Steinschmerzen leidend, genöthigt, in Teplitz Brunnen und Bad zu gebrauchen. So wohlthätig diese Cur und ein späterer Gebrauch eines Soolbades auf seine Gesundheit einwirke, so fühlte er doch bald nachher so entkräftende Folgen seines zunehmenden Alters, daß er sich dadurch bewogen fand, bei dem Magistrate darauf anzutragen, ihn in den Ruhestand zu versetzen, was ihm denn auch „in dankbarer Anerkennung seiner vieljährigen verdienstlichen Wirksamkeit als Schulmann," wie sich das Magistratsschreiben ausdrückte, mit einer jährlichen Pension bewilligt worden ist. So hat er denn mit dem 1. October 1840 das Lehramt, das er 43 Jahre lang mit großer Liebe und, wie er es sich wohl sagen darf, auch mit regem Eifer und redlicher Gewissenhaftigkeit, sowie zur völligen Zufriedenheit seiner Obern und Vorgesetzten, gewiß nicht ohne reichen Segen, verwaltet hat, niedergelegt, um nach so langer und mühevoller Arbeit den Abend seines Lebens in Ruhe zu genießen.

Baumgarten hat viele Schriften herausgegeben; sie können hier nicht alle genannt und aufgeführt werden. Es genüge diejenigen namhaft zu machen, von welchen neue Ausgaben nöthig geworden sind. Zu diesen gehören: der sogenannte kleine „Briefsteller für Landschulen," 6te Ausg., ein anderer für „Bürgerschulen," 2te Ausg., und ein dritter für „Mädchenschulen," 3te Ausg. — Die „orthographischen Vorlegeblätter" sind erschienen in der 9ten, die „Vorlegeblätter zu schriftlichen Aufsätzen" in der 6ten, die für „Rechenübungen und die vorzüglichsten Regeln der Orthographie" in der 4ten Ausg. — Die „Aufgaben zu Denkübungen" in der 3ten Ausg. — Die „Entwürfe und Materialien zu Katechisationen," einige Bücher für die „Uebungen des Kopfrechnens," die „Anleitung zur Abfassung schriftlicher Aufsätze," ein Bändchen „Katechisationen," die „Uebungsaufgaben und Materialien zu Briefen," der erste Theil des „Stoffs zu angenehmen Denkübungen," die „kurzen Sätze zur Einübung der Sprachregeln" u. a. m. in der 2ten Ausgabe. Mehrere Schriften des geachteten Selbstbiographen sind in Hergang's „Handbuch der pädagog. Literatur" ꝛc. verzeichnet.

Bauriegel (Johann Christoph), geboren den 21. August 1773 zu Kesselshayn bei Borna in der Parochie Eyla, besuchte nach seiner 1787 erfolgten Confirmation noch einige Jahre die Schule der Parochie, um sich, da er selbst Volkslehrer zu werden fest entschlossen war, unter Anleitung des Schulmeisters Saupe in der Unterrichtskunst zu üben, und nach den Schulstunden in der Musik einige Kenntniß und Fertigkeit sich zu erwerben. Da sein Vater, Johann Christoph Bauriegel, ein armer, aber höchst religiöser und gottesfürchtiger Mann, der sich durch Wollkämmen und Garnvertrieb nährte, nicht zu bewegen war, die Unterrichtsstunden in der Musik für den Sohn zu bezahlen, noch viel weniger, demselben ein Klavier zu kaufen; so wußte sich der letztere durch Strumpfstricken so viel zu verdienen, daß er die Musikstunden sich ertheilen lassen und ein altes Klavier sich kaufen konnte. Dennoch mußte er endlich, um seinem Vater nicht länger beschwerlich zu fallen, sich bequemen, als Schreiber in die Dienste des Herrn Prof. Dr. Johann Christian Gottlieb Ernesti zu treten. Während seines mehrjährigen Aufenthalts im Hause des gelehrten Ernesti gab er jedoch Plan und Hoffnung, einst als Lehrer des Volks wirken zu können, nicht auf; vielmehr besuchte er jeden Sonntag die öffentlichen Katechesen, welche die ausgezeichneten Pädagogen Plato und Dolz in der Freischule zu halten pflegten, prägte sich die Hauptgedanken derselben ein, schrieb darüber im Laufe der Woche eine vollständige, meist in Fragen und Antworten abgefaßte Abhandlung, und suchte auf solche Weise eben so wie durch das Lesen der pädagogischen Schriften aus Dr. Ernesti's Bibliothek sich fortzubilden. Endlich bewirkte ein Hausfreund des Herrn Professors, der Superintendent Dr. Unger in Borna, jetzt in Chemnitz, daß Bauriegel, dessen Liebe für den Beruf eines Volksschullehrers ihm bekannt geworden war, von dem Pfarrer M. Gustav Friedrich Dinter in Kitzscher als Zögling aufgenommen wurde. Ein Jahr drei Monate hatte er Dinter's vortrefflichen Unterricht genossen, als sein väterlicher Lehrer nach Dresden als Seminar-Director berufen ward. Bauriegel sollte mit ihm nach Dresden ziehen. Da kam wenige Tage vor der Abreise der Obristlieutenant v. Wurmb auf Mede-

witzsch und verlangte von Dintern einen Lehrer für die vacant gewordene Schulstelle zu Medewitzsch, Ephorie Pegau. Sogleich ward nun Bauriegel dazu vorgeschlagen und berufen. Michaelis 1797 trat er sein neues Amt in Medewitzsch an. Sein Pfarrer Meinhof bewies sich ihm sogleich und immer als ein warmer Freund, suchte ihm auf alle Weise das Leben angenehm zu machen, und förderte durch täglichen, fast stündlichen Umgang seine wissenschaftliche Fortbildung. 1803 veranlaßte ihn der Leipziger Stadthauptmann Rummell auf Peres, Collator der Schulstelle zu Pulgar, durch das edle Anerbieten einer jährlichen lebenslänglichen Zulage von 100 Thalern, den Ort seiner bisherigen Wirksamkeit mit dem nahen, zum Stifte Merseburg gehörigen Pulgar zu vertauschen. Obschon Pulgar zu den geringsten Kirchschulstellen im Lande gehören mochte und wenigstens 100 Thaler weniger Einkommen hatte, als die zu Medewitzsch, so trug doch Bauriegel, Rummells edeln Sinn ehrend, kein Bedenken, Substitut des Schulmeisters zu Pulgar zu werden, zumal da Rummell dem Emeritus Dorn die demselben zukommende Hälfte des Diensteinkommens aus eignen Mitteln gewährte und eben so den Miethzins für des Substituten Wohnung bezahlte. Kein Wunder daher, daß Rücksichten gegen seinen Patron Rummell, der ihm auf alle Weise Freude zu machen bemüht war, und ihm noch auf dem Todtenbette ein Legat von 500 Thlrn. ausgesetzt hatte, ihn immer bestimmten, alle Berufungen zu andern Aemtern auszuschlagen. Von 1805 an versammelte Bauriegel die Kinderlehrer der Umgegend wöchentlich mehre Male um sich, ihre und seine Fortbildung durch verschiedene Uebungen befördernd. 1810 aber bewirkte der Stiftssuperint. Dr. Baumgarten-Crusius durch wiederholte Aufforderungen, daß sich Bauriegel zu dem Versuche entschloß, junge Leute zu Lehrern zu bilden. Da seine ersten Zöglinge eine schnelle Versorgung erhielten und zur Zufriedenheit ihrer Vorgesetzten in ihren Aemtern wirkten, so wurden ihm nach und nach immer mehre Knaben zur Ausbildung für den Lehrerberuf (einige auch zu höherer Ausbildung für das bürgerliche Geschäftsleben) anvertraut. Die Zahl derer, die in dem Zeitraume von 1810 bis 1840 von ihm gebildet worden sind und zum Theil noch gebildet werden, beträgt 150. Davon haben sich 101 dem Lehrerberufe, die übrigen verschiednen bürgerlichen Geschäften gewidmet. Viele derselben haben von ihm ganz unentgeltlich, die andern gegen eine den Zeit- und Familienverhältnissen angepaßte, immer höchst niedrige Vergütigung, Unterricht, zum größten Theile auch Kost und Wohnung empfangen. Neben der Unterweisung so vieler jungen Leute, die ihn noch gegenwärtig jeden Tag 14 Stunden beschäftigt, hat Bauriegel noch in den freien Sonntagsstunden folgende Schriften verfaßt:

1) Das Leben Jesu und seiner Apostel. 1ste Auflage. Neustadt a. d. Orla, 1810. 2te Aufl. 1825.
2) Elementar-Fibel. Ebendas. 1813.
3) Ein Jahr aus Dinters Leben, oder Dinter nach seinen verschiedenen Verhältnissen als Pfarrer in Kitzscher dargestellt 1831. Ebendas.
4) Das Lesen zu lehren in Verbindung mit dem Schreiben. Ebendas., 1831.
5) Anweisung dazu für Lehrer. Neust. a. d. Orla, 1831.
6) Wandtafeln zum Lesenlehren. Ebend., 1831.
7) Auszug aus Dinters Katechisationen. 3 Theile. 80 Bgn. 1ste Aufl. Ebendas., 1833. 2te Aufl. 1833. 3te Aufl. unter der Presse.
8) 1000 Aufgaben zum Rechnen auf der Tafel, für die ersten Anfänger bestimmt. 1 Cursus. Leipzig, bei L. Fort. 5ter Plattenabdruck. 1839.
9) 2000 Aufgaben zum Rechnen auf der Tafel. 2ter Cursus. Ebendas. 5ter Plattenabd. 1839.
10) 1500 Aufgaben zum Rechnen auf der Tafel. 3ter Cursus. Leipzig, bei Reclam. 1837. Mit 150 neuen Aufgaben vermehrt. 1840.
11) Vollständiges Choralbuch für das Dresdner Gesangbuch. Leipzig, bei Fort. 1835. 3ter Plattenabdruck.
12) Religionsbuch zum Hausgebrauche für Schulkinder. 1ste Auflage 1835. 2te Auflage 1840. Neustadt a. d. Orla.
13) Handbuch des Wissenswürdigsten aus der Geographie. Ebendas., 1836.
14) Der Unterricht in der christlichen Religion ein Religionsbuch für die Mittelclasse. Ebendas. 1837.
15) Katechisationen über Gottes Wesen, Werke und Willen, wie sie mit einer Mittelclasse zu halten sind. 8 Hefte. 88 Bgn. Ebend., 1838, 1839
16) Anleitung zum ersten Unterrichte im Kopfrechnen Grimma, Verlag des Verlags-Comptoirs. 1839.
17) Die Bibel für Schule und Haus. Ebendas. 1839.
18) 1200 neue Aufgaben zum Rechnen auf der Tafel. 1ster Cursus. Leipzig, bei Reclam, 1840.
19) 2000 neue Aufgaben zum Rechnen auf der Tafel mit Berücksichtigung der neuen Münz-, Maaß- und Gewichtsverhältnisse im Königreiche Sachsen. Leipzig, bei Reclam. 1840.

Becker (Carl Ferdinand). Unter den Sprachforschern, selbst auch mit Hinsicht auf das Volksschulwesen, ist dieser Mann mit Verehrung und Dankbarkeit zu nennen. Er wurde im Jahre 1775 zu Liser in Westphalen geboren. Nach seiner Erziehung und Bildung war er zum geistlichen Stand bestimmt, und trat auch wirklich in das Prediger-Seminar zu Hildesheim ein. Seine Neigung zog ihn zum Lehrstande hin. Da aber damals, wie meistens noch jetzt, die Lehrstellen an höhern katholischen Anstalten aus dem geistlichen Stande besetzt wurden, und Becker nicht in diesen Stand treten wollte, so wurde er veranlaßt, in Göttingen Medizin zu studiren. Er that dies nicht ohne Auszeichnung, indem (1802) seine lateinische Abhandlung über die Wirkungen der äußern Wärme und Kälte auf den menschlichen Körper mit dem Preise gekrönt wurde. Im J. 1803 begann er seine Laufbahn als praktischer Arzt in Höxter an der Weser und als er 1806 in Folge der eingetretenen politischen Veränderungen die mit seiner Anstellung verbundene Besoldung verlor, ward er 1810 im Königreiche Westphalen als Unter-Director der Pulver- und Salpeterbereitung für die Departements der Leine und des Harzes zu Göttingen angestellt. Auch in diesem Gebiete trat er als Schriftsteller auf. Im J. 1813 folgte er

dem Rufe der Central-Hospitalverwaltung für die verbündeten Heere und stand mehren Militairhospitälern in und um Frankfurt vor; als aber 1815 die Central-Hospitalverwaltung aufgelöst wurde, ließ er sich als praktischer Arzt in Offenbach am Main nieder. Vater einer zahlreichen Familie übernahm er selbst den Unterricht seiner Kinder, und zwar mit so gutem Erfolge, daß seit 1823 mehre seiner Freunde und Bekannten in dem benachbarten Frankfurt ihm den Antrag machten, ihre Kinder mit den seinigen zu erziehen. Becker glaubte in seinen Verhältnissen den Antrag nicht ablehnen zu dürfen, und so bildete sich in seinem Hause allmählich eine Erziehungsanstalt, die er mit vieler Umsicht leitet.

Jetzt, wo er sich nun wieder mit dem Sprachunterrichte beschäftigen mußte, wurde auch die Liebe zur Sprachforschung, der er sich schon 25 Jahre früher als Schulmann mit Vorliebe zugewendet hatte, wieder lebendig. Durch seine naturwissenschaftlichen Forschungen war er aber auf einen Standpunkt gestellt, von welchem aus die Sprache bisher entweder gar nicht oder doch nur obenhin und auf eine nicht in das Innere derselben eingreifende Weise war betrachtet worden. Er erkannte in der Sprache eine durch die geistige und leibliche Natur des Menschen nothwendig gegebene organische Verrichtung, und versuchte demnach, die Sprache in ihrem ganzen Umfange und in allen ihren Verhältnissen als Product einer organischen Entwickelung darzustellen. Diese organische Entwickelung der Sprache war der Grundgedanke, aus welchem er auf einfache Weise ein System entwickelte, welches alle Theile der Sprache umfaßt und zu einer organischen Einheit verbindet.

Im Jahre 1824 erschien (zu Frankfurt) sein erstes Sprachwerk: „Die deutsche Wortbildung;“ alsdann erschien der erste Theil seiner „Deutschen Sprachlehre“ (Frankf. 1827), der den „Organismus der Sprache“ behandelt. Diese Becker'sche Schrift ist im Buchladen vergriffen und man erwartet eine zweite Auflage. Die in dem letzten Werke entwickelte Ansicht mußte, auf die Grammatik angewendet, nicht etwa blos andere Bestimmungen einzelner Theile derselben, sondern eine ganz neue Gestaltung der ganzen Grammatik herbeiführen, wie er sie in der größern „Deutschen Grammatik,“ welche den zweiten Theil der „Deutschen Sprachlehre“ (Frankf. 1829) bildet, und die er statt einer zweiten Auflage als „Ausführliche deutsche Grammatik“ (Frankf. 1836 bis 1839) 1ste, 2te u. 3te Abthl. (4 Thlr. 18 Gr.) erscheinen läßt, sowie in der „Schulgrammatik der deutschen Sprache“ (Frankf. 1839. 4te Auflage, 1 Thlr.) geliefert hat. Nächstdem ist noch zu erwähnen seine Schrift: „Das Wort in seiner organischen Bedeutung“ (Frankf. 1833) und sein „Leitfaden für den ersten Unterricht in der deutschen Sprachlehre“ (Frankfurt a. M. 3te Aufl. 1838. 8 Gr.). Ein Lehrer, der Beckers Leitfaden in der Schule gebrauchen will, muß sich — was der Verf. selbst als eine nothwendige Bedingung voraussetzt — ganz in die Ansichten Desselben, wie sie in seinen übrigen Werken aufgestellt sind, hineingedacht und sie zu seinem geistigen Eigenthume gemacht haben. Doch Diesterweg (s. Rhein. Blätter ꝛc. 20sten Bds. 1s Heft 1839) mag diesen Leitfaden den Elementarschulen nicht empfohlen wissen, findet ihn aber für höhere Schulen in den Händen methodisch-gebildeter, folglich methodisch-gewandter Lehrer vorzüglich brauchbar, besonders wenn der in diesen Anstalten ertheilte Unterricht in fremden Sprachen sich auf den Muttersprachunterricht gründet und die Fremdsprachlehren sich an die Deutschsprachlehre anschließen. Becker selbst hat denjenigen Lehrern der Volks- und Bürgerschulen, welche entweder durch eigene Studien oder durch den Unterricht in einem Schullehrerseminar mit den Grundsätzen der Methodik überhaupt vertraut sind und sich zugleich mit der grammatischen Ansicht, welche der „Schulgrammatik“ und dem „Leitfaden“ zum Grunde liegt, bekannt machen wollen, folgende Schrift gewidmet:

Ueber die Methode des Unterrichts in der deutschen Sprache, als Einleitung zum Leitfaden ꝛc. Frankf. a. M. 1833. (6 Gr.)

Anfangs war Beckers System Vielen sehr befremdlich. Doch fanden sich bald unbefangene, hellblickende Schulmänner, welche mit Erstaunen und Bewunderung in seinen Werken eine Auffassung und Darstellung der Sprache erblickten, wie sie eigentlich in der Natur des menschlichen Geistes und im geselligen Leben gegründet ist. Das ganze System der älteren deutschen Grammatiker fiel nach wenigen Jahren über den Haufen und was Becker, nach seiner eigenen Aussage, selbst nicht erwartet hatte, — in kurzer Zeit fanden seine Principien sogar Anwendung in den kleinern deutschen Schulbüchern für die Volksschulen. Den ersten Versuch machte hierin der vormalige, jetzt aber leider! seines Amtes entlassene, aber höchst achtbare Seminar-Director Scherr in Zürich. Einen weitern Versuch machte der damalige St. Gallische Seminar-Director, R. J. Wurst (1835), und im J. 1839 ist von dem, nach Aarau an die Cantonschule berufenen Lehrer Kurz eine „Grammatik der deutschen Sprache, nach Becker, zunächst für höhere Real- und Industrie-Schulen“ (Zürich, 20 Gr.) herausgegeben worden. Dr. Lorberg in der Allgem. Schul Zeitung 1839. Nr. 89 und 165 macht jedoch gegen Kurz mancherlei Ausstellungen.

Wie sehr auch anfangs die Anhänger des Adelung'schen Systems gegen die Einführung der Becker'schen Lehre eiferten, die allgemeine Ueberzeugung von der Richtigkeit seiner Grundsätze hat so tief und allgemein Wurzel gefaßt, daß es schon jetzt kaum ein Schulmann mehr wagen dürfte, nach dem ältern Systeme zu unterrichten. Becker arbeitet unterdessen in seinen Forschungen weiter fort, und sein Commentar zur Schulgrammatik (s. Hergang's „Handbuch der pädagogischen Literatur“ ꝛc. S. 172 ff.) oder seine „ausführliche Grammatik,“ zeugt von eben so tiefem Blicke, als umfassender Sachkenntniß. Schon haben sich seine Bestrebungen auch auf fremde Sprachen wirksam geäußert. An der Universität London wird nach seinem System Sprachunterricht getrieben.

Es besteht in Norddeutschland ein Verein, um den ganzen grammatischen Unterricht in neuern und ältern Sprachen nach Beckers System zu bearbeiten. Er selbst ist noch ein ziemlich rüstiger Mann. In seinem Hause besteht eine kleine Unterrichtsanstalt, die namentlich in der deutschen Sprache die meisten Fortschritte macht. In seinem Benehmen ist er freundlich, frei von Dünkel und Anmaßung. Von der Wahrheit sei-

ner Grundsätze ist er auf's Innigste überzeugt, und darum macht er es sich zur besondern Aufgabe, dem, der hierüber mit ihm spricht, mit eben soviel Klarheit als Nachsicht Aufschlüsse zu gewähren.

Bedingen und Bedingung. Die Dinge wirken auf einander ein und bestimmen einander, mögen es nun wirkliche (reelle) oder bloß gedachte (logische) Dinge sein. denn das Merkmal der gegenseitigen Abhängigkeit können wir auch von den blos eingebildeten Dingen nicht gänzlich wegdenken. Somit erscheint von zwei Dingen, die mit einander in Wechselwirkung stehn, das eine als das Bedingte, d. h. als das Abhängige, das andere als die Bedingung zu diesem, welche wir Grund nennen, wenn die Dinge gedachte, und Ursache, wenn sie wirkliche sind. Das abhängige Ding ist dann in jenem Falle die Folge, in diesem die Wirkung von dem erstern, und so erhellet, daß die Begriffe: Bedingung und Bedingtes — die übergeordneten sind, welche die Begriffe: Grund und Folge, Ursache und Wirkung als untergeordnete umfassen. Was von den Dingen selbst, das gilt auch von ihren Aeußerungen, Thätigkeiten, Zuständen ꝛc., so weit sie einander gegenseitig bestimmen; nur ist zu bemerken, daß der Sprachgebrauch oft Grund nennt, was eigentlich Ursache, und Folge, was Wirkung heißen sollte, folglich die Ausdrücke Grund und Folge im weitern Sinne gebraucht, wo sie mit Bedingung und Bedingtes fast gleichbedeutend werden. Indeß versteht man unter Bedingung meist einen solchen Grund, eine solche Ursache, die innerhalb des Umkreises menschlicher Thätigkeiten liegt, wie wenn man z. B. sagt: ich nehme dich in meinen Dienst unter der Bedingung, daß du fleißig und ehrlich seiest, u. dgl. Mehr hierüber sehe man in dem Art. Zweck und Mittel.

Hierher gehört nur noch das bekannte Naturgesetz, daß die Seele nicht ohne den Leib und der Leib nicht ohne die Seele bestehen und wirken kann. Beide bedingen einander fortwährend, woraus man den falschen Schluß gezogen hat, als seien Theile des Körpers die Ursache von gewissen Seelenverrichtungen, z. B. der Sehnerv die Ursache des Sehens, der Hörnerv die Ursache des Hörens ꝛc. Wäre dies wahr, so würde nothwendig folgen, daß die Seele nach der Trennung vom Leibe unthätig und unbewußt fortleben müßte, wofern sie dann überhaupt noch fortbestehen könnte, und es müßte die Seele allemal sehen, hören ꝛc., wenn der Sehnerv ꝛc. durch die auf ihn einwirkenden Reize getroffen würde. So verhält es sich aber bekanntlich nicht, denn die Seele sieht, hört, riecht, schmeckt und fühlt; die äußern Organe mit ihren Nerven sind bloß gleichzeitig thätig, und wo diese Organe verletzt sind, da hört blos die Seelenthätigkeit nach außen hin auf; innerlich dauert das Sehen, Hören ꝛc. ungestört fort, wenn die Seh-, Hörkräfte ꝛc. nur einmal vor der Organenverletzung ausgebildet worden. Das gesunde Auge, Ohr ꝛc. ist also nicht Ursache, sondern nur Bedingung des Sehens, Hörens ꝛc., d. h. zum Sehen, Hören, Riechen ꝛc. gehören zweierlei Kräfte: psychische und körperliche, die eben ungestört zugleich oder zusammen erregt werden müssen, wenn die Seele sehen u. s. w. soll, gerade so, wie die Luftströmung und die Trompete zusammen wirken müssen, wenn ein Trompetenton entstehen soll. Es findet demnach keine Uebertragung der Licht-, Schall-, Geruchs-Eindrücke ꝛc. mittelst der Nerven auf die Seele Statt, wie man seither angenommen, sondern die Nerven sind bloß die Bedingung, d. h. die Nebenursache der Seelenverrichtungen, wie die äußern Reize eben solche Bedingungen oder Nervenursachen sind. Die Hauptursache ist die Seelenkraft selbst. Daher sieht, hört, riecht ꝛc. das neugeborne Kind noch durchaus nicht so, wie der Erwachsene, denn seine Seelenvermögen sind noch unausgebildete, leere, die dem Eindrucke nichts Gleichartiges entgegen bringen, das nur der Anregung durch den jetzigen Eindruck bedürfte, um ein bewußtes Sehn, Hören ꝛc. zu sein, wogegen der Erwachsene das fertige Sehn ꝛc. schon aus sich selber dem neuen Sehn ꝛc. so weit hinzubringt, als er Spuren von frühern gleichartigen Sehacten ꝛc. bewahrt. Bleiben diese Spuren unangeregt, weil die Seele auf andern Puncten, in andern Spurenregionen schon stark erregt ist, folglich keine Ausgleichungselemente (s. Ausgleichungsproceß) auf die anzuregenden Spuren übertragen werden (denn eben die bereits stärker erregten Spuren anderer Seelengebilde nehmen alle Ausgleichungs- oder Bewußtseinselemente in Beschlag), so fällt auch jede sogenannte Sinnenthätigkeit weg und es findet kein Hören ꝛc. Statt. Somit erklärt sich die häufig vorkommende Unempfänglichkeit der Seele für gewisse Eindrücke, für die sie zu anderer Zeit sehr reizbar ist, und es erhellet, daß die körperlichen Organe eigentlich nichts dabei vermitteln oder übertragen, sondern bloß eine unzertrennliche Nebenursache zum Bestehen und zur Thätigkeit der Seele sind. Man hat Beispiele, daß taube Musiker den leisesten Musikton hörten, während sie die stärksten Worte, das stärkste Geräusch wenig oder gar nicht vernahmen — ein deutlicher Beweis, daß das Beste beim Sehen ꝛc. aus den Angelegtheiten (s. d. Wort) der Seele kommt und somit die Nerven nur die Träger der Kraft sind, welche der Seele angehört und als eine raumlose durch den ganzen Körper hin verbreitet sein muß, denn nur ihre Thätigkeit ist an die Thätigkeit der betreffenden einzelnen Nerven gebunden. M. s. Auffassung.

Ueber die bedingten Urtheile s. Urtheil.

D—r.

Begehren und Begehrungsvermögen. Streben, Begehren, Wollen, Geneigtsein (Neigung zu Etwas haben) und Widerstreben sind Begriffe, die der Erzieher sorgfältig unterscheiden muß, wenn ihm seine Aufgabe gelingen und er das Thun und Lassen seines Zöglings wirklich in die Gewalt bekommen soll. Denn sind auch jene Ausdrücke ursprünglich nicht zur Bezeichnung derjenigen Unterschiede gebildet, die Beneke als zwischen den praktischen Seelenthätigkeiten vorkommend entdeckt hat, so kommt doch Alles auf die richtige Erkenntniß und Behandlung dieser Thätigkeitsunterschiede bei der Erziehung an, und jene Ausdrücke sind von Beneken so passend für die Begriffe von jenen Thätigkeiten festgestellt, daß schwerlich Etwas daran zu verbessern sein möchte. Es versteht nämlich die Beneke'sche Psychologie unter Begehren denjenigen Seelenact, welcher seinen Grund in dem dritten Reizungsverhältnisse, dem Verhältniß der Lustreizung, hat, folglich allemal Lusteindrücke voraussetzt. In Folge des Reizentschwindungsprocesses (s. d. Wort und Angeboren) geht ein Theil dieses Reizes verloren, und so wandelt sich das vorher allgemeine Stre-

ben in das besondere um, das auf Ersatz dieses verlornen Reizes gerichtet ist und nun Begehren genannt wird. Bei den übrigen praktischen Seelenvorgängen kommt es nicht immer gerade auf Lust an und beim Widerstreben fehlt sie entschieden (man s. das Genauere in dem Art. Antrieb).

Um jedoch die Natur des Begehrens vollkommen zu verstehen, ist es nöthig, sich von folgenden althergebrachten Irrthümern durchaus loszusagen. 1) Es giebt kein angebornes besondres Begehrungsvermögen in der menschlichen Seele, das man nur in Thätigkeit zu setzen brauchte, um die Praxis des Zöglinges zu bilden, sondern jedes Begehren ist ein Act für sich, der nur in der Form mit den übrigen Begehrungsacten übereinkommt und mit andern Begehrungsacten in eine reelle Verbindung treten kann (s. Associationsgesetze). Eben so zerfällt 2) das Begehren nicht in ein niederes und höheres in dem bekannten Sinne, wo man von einem sinnlichen Begehrungsvermögen sprach und dasselbe Trieb nannte, so wie von einem vernünftigen, das als freier Wille betrachtet wurde, sondern alles Begehren ist ein psychisches, das sich nur nach den verschiedenen psychischen Vermögenssystemen abstuft (man sehe bes. Ansteckung, auch Antrieb, Angeboren, Begierde u. s. w.), und die wahre Freiheit muß in jedem Vermögenssysteme erst entstehn (s. Freiheit). Es ist ferner 3) nicht wahr, daß der Mensch mit einer starken, vorherrschenden Neigung zum Sinnlichen, d. h. dem Sittengesetz Widersprechenden, also mit Keimen zum Bösen geboren werde, mithin lebenslänglicher Kampf zwischen der sittlichen und sinnlichen Menschen-Natur hierdurch bedingt sei, der es zur ersten Pflicht mache, die Macht der Sinnlichkeit zu brechen. Im Gegentheil: das Geistige (die höheren Vermögenssysteme) ist schon von Natur das Mächtigere in jedem gesunden Menschenkinde, und nur den Anfang in der Entwickelung machen die niedern Systeme, welche fort und fort ihr anfängliches Uebergewicht von selbst verlieren, je mehr für die Entwickelung der höheren in der rechten Weise gesorgt wird (s. Bildung). Nicht minder ist es 4) unrichtig, daß man das Begehren durch bloße Vorstellungen begründen könne, wie sie der Unterricht, der mündliche oder schriftliche, giebt, sondern das Begehren wurzelt in den Neigungen und (was die Widerstrebungen betrifft) in den Herabstimmungen, die durch die Einwirkung der wirklichen Dinge entstehn (s. Antrieb und: Belehrung erzeugt keine Triebe, kein Thun); der Unterricht kann diese bloß reproduciren, hierdurch verstärken und mittelst der Begriffe, die er zu geben vermag, zur Haltung und Festigkeit, überhaupt zur Klarheit bringen. Wenn man endlich 5) die Gefühle als die Quelle des Begehrens und Verabscheuens angesehn hat, so ist auch hier viel Falsches mit Wahrem vermischt, namentlich inwiefern man ein angebornes Gewissen (= Gefühl für Recht und Unrecht) behauptet. Alle Gefühle entstehn erst in und mit den Vorstellungen und Begehrungen, sind gar nicht als etwas Besonderes neben und außer denselben gegeben, vielmehr nur Etwas an denselben (s. Gefühl), nämlich der Abstand (Abstich) unter den einzelnen Seelenvorgängen, der sich unmittelbar mit ankündiget, wenn die Vorgänger sich selbst unmittelbar ankündigen, d. h. bewußt werden. (S. Entwickelungsformen.) Wie nun z. B. der Grundton C, sobald er einmal sich angekündigt hat, eine Norm, einen Maßstab abgiebt für die übrigen Töne, indem diese in Bezug auf Höhe und Tiefe sich nach ihm richten müssen; wie ferner jeder andere Ton ein solches Maaß für sonstige Töne werden kann, so verhält es sich auch mit den Gefühlen. Sie bestimmen das Thun und Lassen bloß insofern, als sie dem Werdenden ein Muster, ein Vorbild vorhalten, und nur so weit, als sie selber vorhanden sind, weshalb das Gewissen (so nennen wir eben diese Mustergefühle) durch und mit ihnen entsteht. Aber freilich können sie hierbei keinen Zwang ausüben, sondern es kommt immer darauf an, ob die neuen Vorgänge so gemäßigt sind, daß sie die Auctorität jener Musterbilder sich überlegen finden und demnach anerkennen.

Etwas anders verhält es sich mit den Unlustgefühlen, mit den Herabstimmungen, die im ersten, vierten und fünften Reizungsverhältnisse entstehn, weil diese im Ausgleichungsproceß zu Widerstrebungen führen und so zu ganz eigenthümlichen Antrieben werden (s. Widerstrebungen). Von ihnen läßt sich mit Recht sagen, daß sie das negative Begehren (das Verabscheuen) bestimmen, obschon es nicht eigentlich die Unlust, sondern die Schwäche dieser Gebilde ist, die hier den Ausschlag giebt. Der Mensch wird überhaupt nur durch Stärke und Schwäche zur Rückwirkung gegen die Dinge der Außenwelt, d. h. zum Handeln bestimmt, und insofern allerdings durch Gefühle, weil diese Stärke und Schwäche sich unmittelbar ankündigt und im gleichzeitigen Sichmessen gegen die übrigen Entwickelungen als Lust und Unlust auftritt. Je mehr nun Lust- und Unlustgebilde in einer Seele sich ansammeln, desto mehr wächst auch die Quelle des positiven und negativen Begehrens, und da uns fast Alles steigert oder herabstimmt, was auf uns einwirkt, da dies namentlich von den Einwirkungen anderer Menschen auf uns gilt, gleichviel ob wir uns derselben klar bewußt werden oder nicht, so empfangen wir mit diesen Steigerungen und Herabstimmungen eine Summe von Antrieben, die häufig als bewußtlose Ansteckung sich überträgt namentlich bei kleinen Kindern (s. Ansteckung). Ein Vorstellen muß aber mit und in ihnen soweit gegeben sein, als der aufgenommene Reiz festgehalten wird, und so wird in allen Entwickelungsproducten das Begehrte und Verabscheute zugleich vorgestellt und immer klarer vorgestellt, je mehr die wiederholten Einwirkungen Spuren zurück lassen, die sich nach Maßgabe ihrer Gleichartigkeit vereinigen. Das Vorstellen stammt daher eben so wenig aus einem besondern Vorstellungsvermögen, als das Begehren und Widerstreben (s. Bestrebungsvermögen).

Hieraus fließt für die Bildung des Begehrens die einfache Regel: Was dein Zögling begehren soll, das laß so auf ihn einwirken, daß es ihn steigert, d. h. Lustempfindung in ihm verursacht; was er fliehen soll, das mache ihm als herabstimmend kund, verschaffe ihm Unlusterfahrung davon, und was gar nicht erst begehrt werden darf, das laß auch gar nicht auf ihn einwirken. Die meisten Erzieher glauben, das Wollen und Thun des Kindes durch Ermahnungen, Drohungen, überhaupt durch Vorstellungen bewirken zu können und wissen sich keinen Rath, wenn der Ermahnte und Bedrohte dennoch seinem Gelüste folgt. Schon der berühmte Salzmann aber hatte den Grund dieser Er-

scheinung eingesehn, und das rechte Verfahren bei der Begehrungsbildung ist von ihm trefflich in der bekannten Schrift dargestellt worden: Ueber die besten Mittel, Kindern Religion beizubringen. Er trifft hier ganz mit Beneke's Grundsätzen zusammen.

Hieher gehört noch das ganze 6te Capitel in Beneke's Lehrbuch der Psychologie. Von den Seelenthätigkeiten als Strebungen S. 127 und ff., so wie das zweite Kapitel in Dessen Erziehungs- und Unterrichtslehre, Theil I S. 207 und ff.: Ueber die Gemüths- und Characterbildung.

D—r.

Begierde ist nach dem seitherigen Sprachgebrauch ein solches Begehren, das entweder zu stark, folglich unsittlich ist, oder das angeblich in der körperlichen Natur wurzelt, welche man ebenfalls als den Sitz des Bösen zu betrachten sich gewöhnt hat. Wie falsch die letztere Ansicht ist, sehe man in den Art. Antrieb und Begehren, und in Bezug auf die erstere Bedeutung sei erinnert, daß in dem Worte selbst kein Grund liegt, es auf unsittliche Begehrungen einzuschränken, wie denn der Sprachgebrauch wirklich sich hierin nicht gleich bleibt und zuweilen auch von edlen Begierden redet. Allerdings hängt es, wie man bemerkt hat, nicht von uns (d. h. von den Ausbildungen in den höheren Systemen) ab, ob wir Speise und Trank begehren wollen, wenn wir hungrig und durstig sind; und ebenso hängt es nicht von uns ab, ob wir Schmerz, Krankheit und Tod verabscheuen wollen. Die Triebe machen sich hier aus sich selbst ohne unser Zuthun und Davonthun geltend. Wenn man aber hieraus gefolgert hat, daß es in den höheren Systemen wesentlich anders sei, so beruht dies auf einer optischen Täuschung. Die Vermögen in den höheren Systemen sind eben so gut Triebe, als die in den niedern und sie kommen von sich selbst eben so wenig los, als jene. Der einzige Unterschied besteht bloß darin, daß die niedern sich zuerst und bei allen Menschen entwickeln, die höheren später und bei Vielen wenig oder gar nicht. Wo sie aber entwickelt sind, lassen sie sich eben so wenig, ja noch viel weniger gänzlich unterdrücken, als die niedern, und sinnliche müssen sie mit gleichem Rechte heißen, denn sinnlich bedeutet bloß so viel als: der Außenwelt (durch gewisse Organe) offen stehend — was bekanntlich bei allen Seelenvermögen der Fall ist. Körperliche oder materielle sind sie freilich gar nicht; versteht man also unter sinnlich, wie Viele thun, etwas Materielles, so können auch die niedern nicht sinnliche Vermögen oder Triebe heißen, denn sie sind eben so gut psychische, als die höheren (s. sinnlich und Sinn). Der Gegensatz von sinnlich ist eigentlich: innerlich, weil die Seele theils nach außen, theils nach innen hin sich thätig erweist; für innerlich kann man aber auch geistig sagen, und so erhellet, daß man von der althergebrachten Eintheilung der Triebe und Begierden in sinnliche und geistige sich loszumachen hat. Die wahrhaft körperlichen Triebe, die der Mensch ebenfalls besitzt, sind ganz andere, als die gewöhnlich gemeinten, und fehlerhaft sind sie nur, wenn sie krank sind.

D—r.

Begreifen, s. Verstehen und Denken.

Begriff ist eine Vorstellung, welche aus verschiedenen andern Vorstellungen (oder sonstigen psychischen Gebilden) durch die Vereinigung der gleichen Bestandtheile entsteht. Diese Wahrheit ist in den Art. abstract und Abstractionsproceß in ihr volles Licht gesetzt. Alle Begriffe entstehn, und zwar auf die im letztern Art. bezeichnete Weise; angeborene Begriffe giebt es nicht. Wie aber die Seele von selbst aus den in ihr vorhandenen Gebilden die Begriffe hervortreibt, so thut sie dies auch auf ihr von außen gegebene gefließentliche Anregung. Wer mir z. B. die Begriffe: schwarz, Mensch, krauses Haar, aufgeworfene Lippen ꝛc., die ich bereits in mir trage, zum Bewußtsein ruft und mit einander vereiniget, der wird mir den Begriff (nicht die Anschauung) Mohr verschaffen, also früher, als ich einen Mohren gesehen zu haben brauche. Der Erfolg ist aber ganz derselbe, als wenn die Anschauung eines Mohren jene Anschauungen und Begriffe zusammen zum Bewußtsein erhöbe, woraus erhellet, daß die Entstehung der Begriffe durch Determination (so nennt man die Begriffbildung durch gefließentliche Zusammensetzung von Merkmalen, d. h. höheren Begriffen) erst möglich ist, nachdem die Begriffe sich schon reichlich von selbst entwickelt haben (s. analytisches Urtheil). Den Inhalt empfangen also die Begriffe stets durch die Grundvorstellungen, die ihre gleichen Elemente zu ihm beigesteuert, nicht eigentlich durch die höheren Begriffe, die an diese Grundgebilde sich anschließen. So sind die Elemente in dem Begriff Mohr, den ich durch Determination gewann, doch ursprünglich Anschauungselemente (nämlich: schwarz, krauses Haar ꝛc.), obschon sie bereits zu Begriffen in der Seele verarbeitet existiren, und wiewohl man mich zunächst an diese Begriffe erinnerte, so setzte sich der neue Begriff Mohr doch eigentlich aus Anschauungselementen zusammen, empfing also nicht aus den Begriffen: schwarz, aufgeworfene Lippen ꝛc. seinen Inhalt, sondern aus jenen Anschauungen, die nur zugleich die Begriffsform an sich tragen. Wenigstens können ursprünglich keine Begriffe durch höhere Begriffe entstehn und von diesen ihren Inhalt empfangen, aus dem einfachen Grunde, weil es keine angeborenen Begriffe giebt, sondern die höhern und höchsten immer aus den niedern sich erst entwickeln (s. abstract). Ueber die Gefühls- und Begehrungsbegriffe insonderheit vergleiche man den Art. ästhetische Begriffe und Urtheile, und über die Formenbegriffe, wodurch wir uns selbst auffassen, und welche Begriffe den innern Sinn ausmachen, s. innern Sinn und Formenbegriffe.

Es fragt sich nun: worin besteht der Vorzug der Begriffe vor den concreten Gebilden, die wir Anschauungen oder Sinnenwahrnehmungen nennen, und welches ist ihre Grundform, d. h. die eigenthümliche Art ihres Bewußtseins und ihrer Existenz in der Seele, namentlich der innern oder unbewußten Seele?

Das Vorstellen des Begriffes ist 1) ein klareres, als dasjenige Vorstellen, das in den Grundgebilden enthalten ist, seien diese nun Anschauungen oder schon selbst Begriffe. Denn das Vorstellungselement, das z. B. in der Anschauung Nelke einmal gegeben ist — Stiel — findet sich in dem Begriff Nelke so viel Mal vereiniget, als dieser Begriff aus verschiedenen Nelkenanschauungen abstrahirt worden ist. Da nun alle Klarheit in der Seele aus der Vervielfachung gleichartiger Elemente entsteht (s. Bewußtsein), so muß auch die Klarheit der Begriffe um so mehr zuneh-

men, je mehr die Anzahl der concreten Gebilde sich vermehrt, die ihnen Elemente liefern. Die höchsten Begriffe müssen daher auch die allerklarsten sein, weil die schon ziemlich klaren niederen als Bestandtheile in sie eingehn, und wenn die Erfahrung lehrt, daß bei den meisten Menschen die höchsten Begriffe gerade die unklarsten sind, so kommt dies bloß daher, daß sie dieselben gar nicht haben, sondern nur die Wörter dafür, mit denen sie schachern, so gut es geht. — Der Qualität nach sind also die Begriffe einfacher, als die Grundgebilde (die besonderen Vorstellungen), der Quantität nach aber zusammengesetzter, als diese — eine Zusammensetzung, die sich uns freilich unmittelbar nur in der größern Stärke und Klarheit ihres Bewußtseins kund thut.

Die Begriffe sind 2) ein festeres und dauerhafteres Besitzthum unseres Geistes, als die concreten Gebilde, die wir vielleicht zum größten Theil lange wieder vergessen (das heißt aber nicht: aus der Seele verloren) haben, wenn der aus ihnen abgezogene Begriff noch ungeschwächt zum Bewußtsein sich erheben läßt. Der Grund dieser Dauerhaftigkeit ist eben die größere Stärke (Vielfachheit) und die innigere Ineinanderbildung der Begriffselemente (s. ästhetische Begriffe und Urtheile). Hierdurch werden die Begriffe zugleich

3) ein Mittel, auch die besonderen Vorstellungen vollkommner festzuhalten und leichter zu reproduciren. Die Begriffe sind bei ihrer Ausscheidung aus den verschiedenartigen besondern Vorstellungen nicht losgerissen worden aus diesen, sondern die gleichen Elemente, die eben den Begriff ausmachen, sind nur besonders angeregt, d. h. bewußt gemacht, und so kann das Bewußtwerden von ihnen aus sich auch wieder auf jene Vorstellungen verbreiten; mithin vermögen diese Vorstellungen mit größerer Sicherheit und Leichtigkeit sich zum Bewußtsein zu steigern, als dies ohne Hilfe der Begriffe möglich gewesen wäre.

Endlich 4) wird auch die Bildung neuer besonderer Vorstellungen durch die Begriffbildung erleichtert. Zur Bildung jeder Vorstellung nämlich gehört ein gewisses Maaß von geistiger Kraft. Was aber schon einmal gebildet ist und fertig im Innern der Seele aufbewahrt wird, braucht nicht noch einmal gebildet zu werden, sondern geht als fertiger Bestandtheil in die neuen Vorstellungen ein, zu denen es paßt (s. Angelegtheiten). Die Kraft kann also den völlig neu zu bildenden Vorstellungselementen um so voller zugewandt werden.

Welche Vorschriften folgen nun hieraus für den, der sich oder Andere reiche und vollkommene Begriffe verschaffen will?

Er muß 1) für eine möglichst reiche und vollkommene Bildung der besonderen Vorstellungen (der Grundgebilde der Begriffe) Sorge tragen. Durch alle sogenannte Denkbewegungen läßt sich kein neuer Inhalt des Vorstellens erzeugen, sondern lediglich klarer ausbilden, was wir an äußern oder innern Wahrnehmungen erworben haben. Blos der Schein eines Besitzes von Begriffen entsteht, wenn wir die Gewinnung besonderer Vorstellungen vernachlässigen und sie durch Denkoperationen ersetzen wollen. Eben so beruht alles Ableiten des Besondern aus dem Abstracten (dessen sich mehrere neuere Philosophenschulen so keck rühmen) auf Selbsttäuschung. Man schiebt in unbewußter Reproduction das früher durch Erfahrung Gewonnene unter. Auf der andern Seite hüte man sich aber auch vor Ueberfülle und Zerstreutheit der Vorstellungsbildung. Die Bildung der Begriffe gelingt nur, wenn wir unser Vorstellen fleißig concentriren, namentlich diejenigen Vorstellungen, die sich auf die innere Welt beziehn, da hier der Abstractionsproceß größern Schwierigkeiten unterliegt. Hierin liegt auch der Grund, warum so viele ausgezeichnete Denker gerade aus den niedern Ständen hervorgegangen sind, weil diesen Ständen gewöhnlich ein geringerer Reichthum von Anschauungen für die klare Begriffbildung zu Gute kommt. Was ist demnach von der jetzt Mode gewordenen Ueberschüttung der Jugend mit Unterrichtsgegenständen zu halten?

Die in hinlänglichem Reichthume gewonnenen Vorstellungen müssen aber auch 2) kräftig und treu aufbehalten werden. Hierzu ist nichts förderlicher, als ruhiges Beobachten, Lesen ꝛc., besonders aber eigene (mündliche oder schriftliche) Darstellungen des Beobachteten ꝛc., und darum sind Aufsätze in Schulen über den Kindern genugsam bekannte Gegenstände nicht hoch genug anzuschlagen. Denn hier muß das Aufgefaßte reproducirt und somit verstärkt werden — das Hauptmittel, Erlerntes unverlierbar zu machen.

Sollen die Begriffe aus den kräftig und treu aufbehaltenen Vorstellungen wirklich hervorgehn, so müssen diese 3) nach ihrer Gleichartigkeit fleißig combinirt werden. Die Außen- und Innenwelt giebt uns die Vorstellungen in der Regel vereinzelt, selten so aneinandergereiht und gruppirt, daß wenigstens die ähnlichen zusammentreten. Das Letztere müssen wir meist durch eigene innere Anregung bewirken, weshalb wir wohlthun, unsre Vorstellungen unter gewisse Rubriken zusammen zu ordnen und unsern gesammten Vorstellungskreis in dieser Beziehung von Zeit zu Zeit durchzusehen, auch unmittelbar oder mittelbar Aufregungen für unsern Geist zu veranlassen, wenn wir finden, daß eine gewisse Trägheit der Vorstellungsentwickelung Platz greifen will. In beiderlei Hinsicht ist der Erzieher und Lehrer verbunden, dem noch ungeübten Kinde hierzu unverdrossen die Hand zu bieten und Uebersichten, Klassificationen, Aufheiterungen des Gemüths bei jeder schicklichen Gelegenheit zu vermitteln. Nichts hemmt die Begriffsentwickelung mehr, als Zersplitterung des Vorstellens und Ermattung, Einschläferung des Geistes (s. Dummheit).

Die so combinirten Vorstellungen müssen sich endlich 4) kräftig durchdringen im Abstractionsprocesse. Das werden sie, wenn sie nur ursprünglich gleich kräftig gebildet sind. Indeß kommt es hierbei auch noch darauf an, daß die Vorstellungen erstens die rechte Mitte halten zwischen sinnlicher Frische (oder Angeregtheit) und todter Verblichenheit, und daß zweitens dem Abstractionsprocesse die gehörige Dauer gegeben werde. Es giebt Menschen, die wegen übermäßiger Lebhaftigkeit stets an einer gewissen Unklarheit der Begriffe leiden, so reich und anschaulich auch dieselben sonst sind, und die Gefühlbegriffe fallen häufig sehr unvollkommen aus, weil die Gefühle selbst entweder überreizt oder halb todt sind. Namentlich wirken Sorgen und Zerstreuungen störend und hemmend auf den Abstractionsproceß, so wie überhaupt alle

zu lebendigen Gemüthsinteressen ihn nicht fördern. Eben so muß ununterbrochene oder auch nur überwiegende Gedächtnißbeschäftigung der Begriffbildung in den Weg treten, weil das Bewußtsein sich hier immer zu sehr auf die verschiedenartigen, und zu wenig auf die gleichartigen Vorstellungen und Vorstellungselemente zu verbreiten veranlaßt ist.

Weiter ausgeführt sehe man diese Bemerkungen in dem Art. Verstandesbildung und Denken.

Will man über die Begriffe etwas Treffliches lesen, so vergleiche man Beneke's „Lehrbuch der Logik als Kunstlehre des Denkens" S. 14 u. ff., wo man noch über den Inhalt der Begriffe, über das Nichtangeborensein derselben, über deren Uebertragung, so wie über die Gliederung des Begriffssystemes im menschlichen Geiste die lehrreichsten Entwickelungen finden wird. Zugleich sei bemerkt, daß von Beneken nächstens ein größeres Werk über die Logik zu erwarten steht.

Ferner gehört hieher, was in Beneke's „Erziehungs- und Unterrichtslehre" B. I, S. 155 u. ff. „über die Natur der Verstandesbildung," so wie S. 160 u. ff. als „Vorschriften für die Verstandesbildung" enthalten ist. D—r.

Begriffsvermögen. Als solches galt seither der Verstand, den aber Beneke als einen angebornen und Begriffserzeuger vom Throne gestoßen hat. Im Gegentheil: der Verstand ist selbst erst eine Folge der Begriffe, denn er ist die Gesammtheit, die Summe derselben, entsteht und wächst lediglich mit ihnen. Der wahre Urheber der Begriffe ist der Abstractionsproceß (s. d. Art.) Indeß ist er darum noch nicht das alleinige Begriffsvermögen, sondern als solches muß jedes Gebilde gelten, mit dessen Hilfe dieser Proceß Begriffe ermöglicht. Alle Vorstellungen, Begriffe, Begehrungen, Gefühle, Urtheile, Schlüsse, selbst ganze Reihen und Gruppen solcher Gebilde erweisen sich als Begriffsvermögen, sobald das Gleichartige in ihnen zusammenfließt und so für ein gesondertes Vorstellen, d. i. eben als Begriff sich ausscheidet aus dem Bewußtsein, d. h. gesondert bewußt wird. Die Begriffe: angenehm, recht, unrecht, möglich, nothwendig, zufällig ꝛc. sehen freilich beim ersten Anblick eben so leicht und einfach aus, wie die Begriffe: lang, breit, hoch, süß, schwer ꝛc., weil wir sie meist mit eben so einfachen Worten bezeichnen. Bei genauerer und tiefer dringender Zergliederung findet sich aber, daß ganze Haufen, ganze Reihen verschiedenartiger concreter Vorstellungen zu ihnen beisteuern mußten, weshalb sie Beneke mit Recht Gruppen- und Reihenbegriffe nennt. Es giebt daher so viele Begriffsvermögen in der menschlichen Seele, als es Factoren in derselben zu Begriffen giebt, denn Vermögen heißt in der Psychologie Alles, was als Grundlage, als Grundgebilde für Folgegebilde sich geltend macht. Angeboren ist hiefür nichts weiter, als die Kräftigkeit der Urvermögen, und diese Kräftigkeit allein macht das angeborne Begriffsvermögen aus. Man s. noch Begriff, abstract, Verstand, Gruppen- und Reihenbegriffe und Denken.*)

Beispiel (Exempel) ist eigentlich jeder einzelne Fall, der unter einer allgemeinen Behauptung oder Regel steht. Die Beispiele lassen sich logisch und pädagogisch betrachten. In logischer Hinsicht nennt man ihre Aufzählung Induction (m. s. d. Wort); in pädagogischer Beziehung kommt vorzüglich die Macht des Beispiels in Frage. Verba monent, exempla trahunt (Worte mahnen, Beispiele ziehen) — ist ein alter Satz, dessen Wahrheit sich täglich von Neuem bestätigt. Der Grund ist einleuchtend. Das Todte kann nicht wirken, was das Lebende wirkt und Worte sind in Vergleich mit Beispielen etwas Todtes. Bei den Worten kommt es stets darauf an, ob der Schallreiz, der in ihnen liegt, die Vorstellungen in der Seele des Hörers vorfinde, deren bloße Zeichen die Worte sind, und ob diese Vorstellungen wirklich zum Bewußtsein angeregt werden (s. Aufmerksamkeit). Beides ist oft nicht der Fall, und wo es geschieht, da hängt der Erfolg wieder davon ab, in welcher Stärke, Lebendigkeit und Frische die Reproduction vor sich geht, und wie weit sie sich auf andre Seelengebilde fortpflanzt (s. Ausgleichungsproceß). Das Letztere gilt allerdings zum Theil auch von den Beispielen; sind diese aber sinnlich wahrnehmbare, nicht blos erzählte, so ergreifen sie die Seele jedenfalls ungleich tiefer, indem sie erstlich eine viel größere Reizfülle, als im Wortlaute liegt, gewähren, und zweitens meist zwei oder mehrere Sinne zugleich treffen. Die meisten Beispiele erregen überdies den Gesichtssinn, als den kräftigsten und an Ausbildungen reichsten (s. Auffassung), finden also die vollkommensten Empfängnißthätigkeiten (Angelegtheiten) vor und so müssen sie schon um deswillen mächtiger sein, als die auf den schwächern Gehörsinn, der größtentheils nur Zeichen aufbewahrt, einwirkende Rede. Anders verhält es sich jedoch mit den Worten, Tönen, Schällen ꝛc. alsdann, wenn sie nicht Zeichen, sondern selbst Sachen sind, wie in der Sprachlehre, Musik ꝛc. Hier sind sie ebenfalls mächtiger, als die Zeichen, an welche sie geknüpft werden, selbst wo diese Zeichen sichtbar sind, z. B. Noten. Denn der gehörte Ton (das lebendige Beispiel) ist jederzeit ergreifender, als der gesehene Ton (die bezeichnende Note); und so erhellet, daß die Beispiele allemal die Sache selbst sein müssen, um die sichs handelt, wenn sie sich wirklich mächtig erweisen und vollen pädagogischen Werth haben sollen. Beispiele, die der Zögling erst aus Zeichen mit Hilfe der Phantasie gewinnen muß, wie solches immer in der Geschichte (der biblischen und allgemeinen Weltgeschichte) oder in erdichteten Erzählungen der Fall ist, können nur so weit ergreifenden Eindruck machen, als der Darsteller seinen Worten Geist und Leben einhaucht, als er sich namentlich selber ergriffen und erregt zeigt, und mehr diese Erregtheit des Erzählers ergreift und zieht an (s. Ansteckung), als das Erzählte und Geschilderte selbst, es wäre denn, daß der Zögling sonst wie für das Dargestellte schon interessirt wäre. Wenn die Erfahrung lehrt, daß besonders böse Beispiele einen gewaltigen, verführerischen Einfluß äußern, so begreift sich dies, der gegebenen psychologischen Entwickelung

*) Wenn Herr Dr. Mager in seiner „Pädagogischen Revue" (Juliheft 1840) diese und andere psychologische Auseinandersetzungen, wie sie in der „Pädag. Real-Encyklopädie" bisher gegeben worden sind und fortgesetzt werden sollen, nicht am rechten Platze findet, auch meinen kann, die Psychologie der Pädagogen sei etwas Andres als die Psychologie der Philosophen, so befremdet das uns nicht. Die Red.

gemäß, sehr leicht. Das Böse fällt stärker auf, als das Gute, weil es das vom Gewöhnlichen Abweichende ist; es wird, um vollzogen werden zu können, mit mehr Kraftaufwand, mit mehr Kampf gegen Schwierigkeiten und Hindernisse ins Werk gesetzt, und so muß sein Anblick natürlich reizvoller und die Sinne bewältigender sein. Das Fluchen z. B. (s. Apathie) tönt in der Regel viel stärker in die Ohren als das Beten; das Verläumden, Betrügen, Stehlen und dergl. bietet häufig mehr Seiten der Auffassung dar, als die entgegengesetzten geräuschlosen Tugenden, zumal für Diejenigen, die bereits in gleicher unsittlicher Richtung sich zu entwickeln angefangen haben, oder wenigstens noch zu leer an moralischen Ausbildungen sind, durch welche sie bösen Beispielen ein Gegengewicht bieten könnten. Denn, wohl zu merken! Tugend und Laster wird selten durch diejenigen Eindrücke erzeugt, die wir Worte nennen (s. Belehrung erzeugt keine Triebe, kein Thun), sondern durch Steigerungen und Herabstimmungen, wie sie das Leben, die Dinge und Verhältnisse desselben, herbeiführen, und zu diesen Dingen gehören namentlich auch die Beispiele. In ihnen ist häufig die Grundlage zu dem zu suchen, was die Worte nur reproduciren und somit verstärken können. Daß übrigens die Nachahmung der Beispiele keinen besondern Nachahmungstrieb voraussetzt, der vornehmlich in Kindern wirksam wäre, darüber sehe man Ansteckung und Nachahmungstrieb.

Hiernach ist es leicht, die Regeln zu finden, die der Erzieher in Bezug auf Beispiele zu befolgen hat.

1) Die moralischen Beispiele müssen sinnlich wahrnehmbare, also lebende, unmittelbare sein, und ohne begleitende Empfehlung gegeben werden. Was sich der Zögling aufgedrungen sieht, das nimmt er leicht unwillig auf und kehrt sich dagegen. „In der Umgebung eines reinen Aethers, welcher durch alle Poren eindringt und mit jedem Athemzuge eingesogen wird, gesundet der Kranke doch viel eher, als wenn ihr ihm eine künstliche Lebensluft zubereitet, und von Stunde zu Stunde nach der Vorschrift einathmen lasset. Umgebt nur den Zögling mit dem Edlen und Guten, damit es ihm wie dem Bergbewohner unerträglich werde, in der erstickenden Ausdünstung der Niederungen auszudauern: er wird die reine Atmosphäre ohne euer Zuthun suchen. Allein wenige Erzieher können es über sich erhalten, die Natur gewähren zu lassen."

2) Wo man in Ermangelung lebender moralischer Beispiele zu geschichtlichen greift, da berechne man doch sorgfältig, wie weit die Fassungskraft des Zöglinges reicht, damit man nicht Unnachahmbares vorhalte und so verbilde oder wenigstens fruchtlos arbeite. Teuflische Bosheit liegt eben so fern von der Sphäre der Kindheit, als ideale, erhabene Tugendgröße, und man versündigt sich an der kindlichen Unschuld, wenn man sie ohne Noth in die Nähe des schändlichen Lasters und Verbrechens führt. Man muntre also auf und schrecke ab durch das, was dem Kinde weder zu hoch noch zu tief steht.

3) Zu häufiger Gebrauch der Beispiele muß insofern nachtheilig wirken, als er dem Zöglinge die Selbstständigkeit verkümmert, die sich durch den Werth und die Güte der Sache, um die sichs handelt, bestimmt, und den gefährlichen Vergleichungsneigungen (s. d. Wort) Nahrung giebt. Wer immer an die erinnert wird, die mehr leisten, als er, wird leicht und genug Andre finden, die ihm nachstehn. Besser ist die Nachweisung: du leistest weniger, als du (nicht Andre) leisten könntest. Dies macht bescheiden, und läßt doch auch Trost in dem Gedanken finden, man habe gethan, was man vermochte, so bald man seiner Kraft das Möglichste abzuringen bemüht war. Daher sind in Familien die Vergleichungen mit Geschwistern selten rathsam, und höchst verderblich ist die parteiische Vorliebe der Eltern zu einzelnen Kindern, auch wenn sie die Günstlinge nicht, wie Manche thun, laut und öffentlich als solche darstellen. Die Beispiele müssen blos durch ihren natürlichen Eindruck wirken; alle künstliche Verstärkung desselben ist gefährlich.

4) Wie in moralischer Hinsicht geschichtliche oder ganz erdichtete Beispiele (die aber vollkommen naturgemäß sein müssen) zuweilen den Vorzug haben, daß das Gute idealischer erscheint, das Schlechte nicht durch eine glatte Außenseite erträglicher wird, als es an lebenden Personen oft der Fall ist, so verhält es sich auch mit den Beispielen anderer Art; auch sie empfehlen sich besser, wenn sie Beispiele aus zweiter, dritter Hand sind, als wenn sie Producte des Erziehers wären. Man denke an die Beispiele in der Grammatik, in der Musik, im Zeichnen ꝛc. Doch darf auch hier die Bedingung der Richtigkeit und Naturgemäßheit nicht aus den Augen gesetzt werden.

Der Satz, daß Beispiele verhaßt oder unangenehm seien (exempla sunt odiosa), bezieht sich nur auf Beispiele des Schlechten, die von Lebenden oder kürzlich Verstorbenen hergenommen sind, und an welchen natürlich leicht Anstoß genommen wird. Die Menschenfreundlichkeit verlangt, daß man in dieser Beziehung so schonend als möglich verfahre.

Man vergleiche Niemeyers „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts" B. I §. 115, wo über den Gebrauch der Beispiele sehr viel Beherzigenswerthes beigebracht ist. D—r.

Beispiele, katechetische. Zu den vorzüglichsten Versinnlichungsmitteln gehört außer den Vergleichungen und Erzählungen das Beispiel. Wenn dieser Ausdruck, welcher schon der Abstammung nach das andeutet, was gleichsam zur Erheiterung und zur Erholung von der Beschäftigung mit dem Abstrakten eingereiht wird, im weitesten Sinne jede Darstellung des Allgemeinen durch das Besondere, im engsten einen Fall des sittlichen Handelns bezeichnet, so ist ein katechetisches Beispiel überhaupt eine Anschauung oder ein niederer Begriff, welche im Zusammenhange mit einem höhern zur Verdeutlichung des letztern gedacht werden. Beispiele sind darum beim Katechisiren unentbehrlich, weil sie die Aufmerksamkeit fesseln, zur klaren Einsicht in den Inhalt und Umfang der Vorstellungen verhelfen, den Beweis vorbereiten, die Urtheilskraft schärfen, von der Möglichkeit der Ausführung überzeugen, dadurch die Wirksamkeit der Lehre auf Herz und Willen erhöhen, zur Anwendung der Kenntniß veranlassen. Je nachdem Beispiele dazu dienen, daß der Katechet vermittelst derselben Begriffe und Urtheile entlockt oder die bereits aufgefundenen zu einem höhern Grade der Deutlichkeit erhellt, werden Hinleitungs- und Erläuterungsbeispiele unterschieden. Gebraucht man Beispiele, um durch dieselben eine Ansicht zu widerlegen, so erhalten sie den Namen: Ge-

stanzen. Dergleichen wählte Christus nach Matth. 6, 25—31. 9, 11. 12. 15. 10, 29. 11, 16—19. 12, 1. 2. 16, 1—4. 19, 16—22. Luc. 9, 18. 19. 14, 1—11. Bei der Wahl von Beispielen hat der Katechet darauf zu sehen, daß sie unanstößig, richtig, deutlich, passend, bestimmt ausgedrückt seien. Als ein dem Zwecke der Katechese widerstreitender Mißgriff erscheint es, wenn der Lehrer geschmacklose Beispiele anführt oder sich nicht scheut, durch Abschildern der Vergehungen erwachsener Personen aus den nächsten Umgebungen sich und Andere in Verlegenheit zu bringen. Das Beispiel soll richtig, d. h. unter dem daraus abzuleitenden Begriffe und Urtheile enthalten sein; denn einseitige Beispiele, welche nur auf einzelne Bestandtheile des zu versinnlichenden Satzes hindeuten, veranlassen Irrthümer. Da der Schüler das Allgemeine durch Hilfe des Beispiels finden soll, so darf ihm der beispielsweise angeführte Gegenstand wenigstens in der Beziehung nicht fremd sein, auf welcher die Verdeutlichung beruht. Darum ist es rathsam, die Beispiele aus dem Erfahrungskreise der Lehrlinge zu entlehnen. Insofern ein Beispiel dem Orte angemessen und zeitgemäß erscheint, heißt es passend. Selbst ein solches erhält erst volle Deutlichkeit durch die rechte Einkleidung. Obgleich der Lehrer, um die Theile des im Beispiele erwähnten Gegenstandes leicht bemerkbar zu machen, selbst die an sich unbedeutenden Verhältnisse nicht übergehen darf, so weit sie zur Aufhellung der Hauptidee beitragen, so würde doch durch das Anführen überflüssiger Bestimmungen Dunkelheit entstehen. Dagegen wird das Verständniß durch Kürze und Einfachheit des Ausdrucks erleichtert. Die Undeutlichkeit eines einzigen Beispiels für einzelne Schüler, der zu große Umfang eines Begriffes, die Absicht, das Gemüth zu ergreifen, macht das Anführen mehrerer Beispiele nothwendig. Eine Reihe von Beispielen, welche der Katechet zur Beweisführung benutzt, heißt: Induction. Wie es nicht rathsam ist, Beispiele ohne Grund zu häufen, so wird andrerseits der Vortrag durch die Mannigfaltigkeit derselben anziehend. Doch kann das Wiederholen eines Beispiels sehr bildend werden, wenn der bereits bekannte Gegenstand von einer neuen Seite dargestellt wird. Die von dem Schüler oder Lehrer angeführten Beispiele sind dadurch gehörig zu benutzen, daß dieser jenen durch Fragen veranlaßt, die Theile des Beispiels zu bemerken und aus denselben das Allgemeine zu finden. P.

Belehrung erzeugt keine Triebe, kein Thun. Bekanntlich ist es eine unter den Pädagogen herrschende allgemeine Meinung, daß man durch Unterricht das Wollen und Thun des Kindes nicht nur aufklären und ordnen, sondern auch erzeugen und begründen könne. Namentlich verspricht man sich vom Religionsunterrichte in dieser Beziehung die wichtigsten Erfolge, und je mehr die vernachlässigte und verkehrte Erziehung in unsern Tagen sittliche Uebel aller Art hervorgerufen hat, desto mehr soll die Schule mit ihrem Unterrichte diese Gebrechen heilen, desto mehr hierdurch der fromme Sinn zurückgerufen werden, den unsere unwissenden Vorältern vor uns voraus hatten. Ob man nur bedacht hat, was man mit dieser Forderung eigentlich will? Offenbar Unmögliches. Das weiß alle Welt, daß durch bloßen Schreibunterricht, und wenn er der beste gewesen wäre, noch Niemand ein Schreiber, durch den bloßen Clavierunterricht noch Niemand ein Clavierspieler geworden ist, und doch soll unsere Jugend durch bloßen religiösen und moralischen Unterricht moralisch und religiös werden. Sitzet still! rühret euch nicht! hört vielmehr aufmerksam zu! — heißt es in unsern Schulen beim Religionsunterrichte, und dieses An- und Zuhören soll das Mittel sein, dem Feinde vergeben zu lernen, den Trieb zur Abhilfe fremder Noth sich anzueignen, die Lust zum Verzichtleisten auf sinnliche Genüsse zu gewinnen, den Eifer für Gemeinwohl sich zu erwerben ꝛc. Ist es nicht, als hörte man einen Claviermeister seinem Lehrlinge befehlen: Still, keinen Finger geregt! Sieh diese Noten; sie heißen A, F, D ꝛc., betrachte diese Tasten, sie machen bis hierher eine Octave, bis hierher den Baß, bis hierher den Discant aus ꝛc.; horch, diese klingt so, diese so, jene dort zusammen so ꝛc. ꝛc. Und nun beschreibt er seinem Schüler Alles mit einer Genauigkeit und Ausführlichkeit, daß kein Unterricht es besser vermag; nur Uebung, Anwendung des so Gelernten darf nicht hinzukommen, denn es ist nun einmal geboten worden: Ruhig gesessen, kein Glied, keine Kraft geregt; wo nicht, so liegt hier die Ruthe! Daß man in unsern Schulen fragt und antworten läßt, ändert im Wesentlichen nichts; sie gleichen, was den Religionsunterricht betrifft, ganz jener Clavierunterrichtsstube, wo bloß der Meister activ, der Schüler ein passiver Zuhörer ist, dessen Kräfte sich, das Auffassen abgerechnet, ruhig verhalten müssen. Ein solcher Unterricht wird dagegen ein ganz zweckmäßiger sein, wenn der Clavierschüler bereits fertig geübte Kräfte mitbringt und bloß klares Regelwerk über sein unaufgeklärtes Thun wünscht. Da wird sich der Meister mit Recht begnügen, z. B. zu sagen: diese drei Töne zusammen machen den Dreiklang aus, den man C-dur nennt, diese, den Sextenaccord davon; diese Tonreihe heißt die Amolltonleiter u. dergl. Erst die Uebung, Stärkung und Befestigung der Kraft, dann die Einsicht in die Regeln und Gesetze, die sie zu einer musikalisch-gebildeten machen. Wer diese natürliche Ordnung umkehrt, wer nicht wenigstens *gleichzeitig* die Kraft übt, die beim Clavier*spielen* (nicht beim Regelverstehen) gebraucht wird, der erntet mit Recht Tadel, denn er spricht allen Entwickelungsgesetzen Hohn. Wie die Menschen erst Clavier *gespielt*, ehe sie Regeln dazu erfunden haben, so haben sie auch erst *sittlich gehandelt*, ehe sie sittliches Regelwerk erfanden, und so muß auch die sittliche Bildung ewig zu Werke gehen, wenn sie die Tugend nicht in die Luft, sondern auf Kraft bauen will. Wie zum Schreiben, zum Clavierspielen nicht blos Wissen und nicht blos Kraft, sondern speciell *entwickelte*, und in dieser speciellen Entwickelung *gefestigte Kraft gehört*, so zu jeder Praxis, so namentlich auch zur sittlichen und religiösen Praxis. Vom Vorstellen zum Thun giebt es wohl einen *Reproductionsweg*, aber keinen *Entstehungsweg*, d. h. durch Vorstellungen, Regeln ꝛc. kann man wohl das in der Kraft wurzelnde Thun reproduciren, wecken, nie aber schaffen (entstehn machen) — s. *Besonders* —; man kann durch Unterricht Aufklärung, Licht zu den blinden Krafttrieben hinzugeben und so ihr rechtes Gelingen außerordentlich unterstützen; wo aber die Kraftentwickelung fehlt, da hat auch das hellste Licht nichts zu erleuchten, die klarste

Regel nichts zu ordnen, und die treibende Kraft geht ihren Weg für sich, wenn die vorstellende Kraft außer ihr liegt, so sehr auch beide sonst entwickelt sein mögen.

Man muß nämlich wissen, daß das Vorstellen sich jedesmal mit erzeugt, wenn die Kräfte zum Thun, zum Handeln ausgebildet werden, denn das Vorstellen ist nur eine zweite Form, ein zweites Wie neben demjenigen Wie, das wir Trieb, Streben nennen (das Nähere sehe man in den Artikeln Entwickelungsformen, Antrieb, Ansteckung, Begehrung, Begriff, Vorstellung ꝛc.), wie auch das Fühlen nur ein solches Wie, eine solche Form der entwickelten Vermögen ist (s. Gefühl und Angeboren.) Was wir begehren, wollen, thun, stellen wir zugleich in und mit derselben Kraft, die da begehrt, vor, und nur die höhere Klarheit des Vorstellens kommt nebenher dazu, nämlich aus den Begriffen, die im Abstractionsprozeß entstanden sind und mit den Begehrungsgebilden zusammen angeregt, zusammen zum Bewußtsein erhoben werden (s. analytisches Urtheil und ästhetische Begriffe und Urtheile.) Wie nun Worte und Sätze keine Vorstellungen geben, sondern diese nur aus der Wahrnehmung der Dinge gewonnen werden können, so können sie noch weniger Begehrungen erzeugen, denn diese setzen ganz andere Einwirkungen voraus (s. Antrieb.) Nur im dritten Reizungsverhältnisse entstehen die Antriebe zum Handeln, die uns zu den Dingen hintreiben, in den übrigen (außer dem zweiten) Widerstrebungen, obschon diese mehr vermittelt (s. Widerstrebung), und so kann Keiner begehren und widerstreben, dessen Vermögen nicht durch die einwirkenden Dinge gesteigert oder herabgestimmt worden sind, und der diese Erfolge nicht in Spuren aufbewahrt. Somit bewahrt er aber theils Vervollkommnungen, theils Beschädigungen (Schwächungen) — die einzigen beiden Quellen alles Thuns und Lassens der menschlichen Seele, aus welchen Millionen zum Handeln getrieben werden, ohne eine Belehrung, einen Unterricht dafür empfangen zu haben. Freilich muß man sich, um diese Theorie zu verstehen, gänzlich losmachen von der falschen Ansicht über das sogenannte Ich (s. d. Wort), von den Hirngespinnsten über die absolute Willensfreiheit (s. Freiheit), von der Annahme Eines Willens ꝛc. Die Seele begehrt, widerstrebt, kurz: handelt nicht, weil das Ich sie dazu vermöchte, oder weil Ein Wille in ihr waltete u. dergl.; vielmehr geschieht Alles dies einzeln in ihr aus einzelnen Kräften und nur hinsichtlich der gleichen Form machen dieselben eine Gesammtheit aus (s. Begehren, Neigung.) Den Trieb zum Begehren und zum Verabscheuen in die angebornen Vermögen zu bringen, giebt es kein anderes Mittel, als die Einwirkungen der Dinge selbst, und ohne Trieb giebt es wohl ein Vorstellen, aber kein Wollen und kein Handeln.

So weit nun die Schule steigernd und herabstimmend auf ihre Zöglinge einzuwirken vermag (und das vermag eine gute Schule allerdings in vielfacher Beziehung, namentl. durch ächte Schuldisciplin), so weit kann sie auch das Thun derselben begründen, schaffen, und die Belehrung wird die so entstandenen Antriebe unterstützen; so weit sie aber auf bloße Belehrung sich beschränkt sieht, ist sie, handelnde Kräfte zu erzeugen, unfähig. Hier muß die Erziehung ihr Amt verwalten; sie allein hat die Dinge und deren Einwirkungen in der Gewalt; sie allein vermag Uebung im Kraftgebrauche zu vermitteln, denn sie ist das Gegentheil des bloßen Horchens und Stillschweigens, des bloßen Redens und Urtheilens, und der echte Erzieher erfüllt seine Aufgabe oft um so besser, je mehr er Regeln und Gebote vermeidet. Wie der Schwimmlehrmeister wirft er seine Zöglinge mitten in's Wasser, mitten in's handelnde Leben hinein, sorgt blos dafür, daß sie keinen Schaden nehmen, und findet hinterdrein mit dem Schüler zusammen die Vorschrift, die aus der versuchten Praxis resultirt. Hätten Christus und die Apostel so verfahren können, hätten sie sich nicht, weil sie es mit schon verzogenen, verbildeten Erwachsenen zu thun hatten, auf Belehrung und Beispiel beschränken müssen, sie würden ganz andere Erfolge gesehen haben, denn sie waren Menschenbildner, wie sie sein sollen. Da sie aber hauptsächlich nur lehren konnten, so mußte freilich ihr Same auf drei Theile schlechten Landes (man denke an das Gleichniß von vierlei Acker) fallen, und nur der vierte Theil ihrer Bemühungen konnte gelingen, denn zur Fruchtbarmachung des Bodens gehören ganz andere Mittel, als Saamen hineinzustreuen. Ist es in unsern Schulen anders? Arbeiten wir nicht an der Mehrzahl der Schüler umsonst mit unsern sittlichen Belehrungen, während ein kleiner Theil durch dieselben wie umgeschaffen erscheint, weil er die rechten Antriebe bereits in sich trägt, die wir nur zu concentriren, zu erhellen und zu ordnen brauchen?

Man fordere also nicht von den Schulen, was sie nicht leisten können; man verbessere vielmehr die öffentliche und häusliche Erziehung. Nur sie erzeugt die Triebe, die das Handeln bewirken — eine Wahrheit, die ein besseres Geschlecht heranbilden wird, so bald man nur dahin gekommen ist, sie richtig einzusehn und zu benutzen. (s. Bildung.)

D — r.

Belgien nach seinem Unterrichtswesen.

Bekanntlich war die angebliche Unterdrückung des Unterrichts eine der ehemaligen Hauptbeschwerden der Belgier gegen Holland, und nach der Revolution im Jahre 1830 wurde folgerecht auch dieser Beschwerde abgeholfen, d. h. volle Freiheit des Unterrichts gewährt. Die Erwartungen, welche man davon gehegt hatte, sind aber, wenigstens für die eine Partei in Belgien nicht in Erfüllung gegangen, wie aus einem neuerlichen Pamphlet vom Herrn Ducpetiaux, einem der damaligen Häupter der liberalen Opposition, hervorgeht. Das Pamphlet führt den Titel: quelques mots sur l'état actuel de l'éducation en Belgique, und enthält eine ganze Reihe von Zahlenangaben über die Schulen und Schüler in allen Provinzen Belgiens, und ganz neuerdings kam auch in der statistischen Gesellschaft zu London derselbe Gegenstand zur Sprache, indem ein Herr Rawson den jetzigen Zustand des Unterrichts in Belgien mit nicht sehr erfreulichen Farben schilderte.

Das holländische System des öffentlichen Unterrichts wurde nach der Verbindung Belgiens mit Holland im Jahre 1815 im ersteren gleichfalls eingeführt, und in jeder Provinz Comité's errichtet zur Organisation desselben. Die Armen sollten umsonst Unterricht

erhalten, Schulinspectoren wurden ernannt, und alle Lehrer mußten ein Examen bestehen und ein Certificat ihrer Fähigkeiten erlangen. Der Staat schoß Gelder vor, forderte die Gemeinden zu Beiträgen auf, um Schulhäuser errichten zu können, und vermehrte aus den Staats- oder Provinzialfonds die Gehalte und Pensionen der Lehrer. Ein großer Impuls ward so dem Unterrichte gegeben, die Zahl der Schulen und der Schüler stieg. Normalschulen und Schullehrerseminare wurden errichtet und öffentliche Prüfungen für die Lehramtscandidaten angestellt. Die Revolution schnitt, indem sie die Freiheit des Unterrichts proclamirte, diesem Systeme den Lebensfaden ab; den Provincialcomité's ward jede Macht benommen, Zwangsmittel anzuwenden, endlich hob man sie ganz auf und alle Aufsicht über die Schulen hatte ein Ende, so daß der Primairunterricht (Elementarunterricht) in Belgien jetzt gar nicht durch Gesetze geregelt ist. Auch hat sich die Regierung gehütet, in den letzten neun Jahren Berichte über den Zustand der Schulen zu veröffentlichen, dagegen lassen die Berichte der Gouverneure und Provinzialräthe einen fatalen Blick in das Innere derselben thun.

Zwar hat sich das Verhältniß der Schülerzahl zur Einwohnerzahl kaum gemindert; es ist jetzt noch wie 1:10, wie es im Jahre 1826 schon gewesen war, aber es ist schon eine Art Rückschritt, daß es so stationär blieb. In der Miliz von Brabant befanden sich im Jahre 1838 unter 5873 jungen Menschen von 18—19 Jahren nicht weniger als 3105 oder 53 pct., die weder lesen noch schreiben konnten; doch Brabant ist nach Namur und Luxemburg die Provinz, wo das Verhältniß der Schülerzahl zur Einwohnerzahl noch am Besten, nämlich 1:9,6 steht, während es in Lüttich, Antwerpen und Limburg, wie 1:13 steht. Man kann somit auf den Stand des Schulwesens einen Rückschluß machen.

Zudem ist zu bemerken, daß ein sehr großer Theil der Schulen nur im Winter offen ist, und daß gewöhnlich mehr als die Hälfte der Schüler im Sommer ganz ausbleibt, anderer Mängel hinsichtlich der Unterrichtsmethoden, der Unterhaltung der Normalschulen, der Abscheidung der Mädchen und Knaben, der Bildung von weiblichen Lehrern u. s. w. gar nicht zu gedenken. Die von der holländischen Regierung angeordneten Zusammenkünfte der Lehrer, die Circulation nützlicher Bücher unter denselben, die Errichtung von Lehrcursen über die Kunst des Unterrichts, die vor der Revolution in allen größern Städten bestanden, haben aufgehört, und das Uebel ist endlich so groß geworden, daß die Provinzialräthe ohne Ausnahme sich für die Annahme eines von der Regierung beaufsichtigten Systems aussprachen, indem der mit der Freiheit des Unterrichts gemachte Versuch als völlig mißlungen zu betrachten sei. Dr. Röhr's „Kritische Prediger-Bibl." 21. Bds. 3s. Heft. 1840. S. 568. — Rückblick auf Belgien, während der Periode der Vereinigung mit Holland, in Bezug auf Volksunterricht. S. Allg. Schul-Zeit. 1837. Nr. 129. — Schulwesen in den Niederlanden. Erste allgemeine Versammlung von Committenten aus den sämmtlichen Schullehrergesellschaften in der Provinz Gröningen. S. Allg. Schul-Z. 1838. Nr. 65. 66.

Bell und Lancaster und ihre Anstalten des gegenseitigen Unterrichts. Wir treffen diese beiden Männer auf Einem Wege; sie waren nämlich eifrig bemüht, den gegenseitigen Unterricht, welcher der Eckernförder oder wechselseitigen Schuleinrichtung vorherging, in allgemeinere Aufnahme zu bringen. In England und Frankreich haben sie bekanntlich viel Aufsehen gemacht. Einige biographische Notizen von beiden Männern finden sich in der unten ausführlich genannten Schrift, welche Joseph Hamel im J. 1818 über den gegenseitigen Unterricht erscheinen ließ. S. 265 f. Wir werden dies und das bei der für jeden Schulmann sehr interessanten Geschichte dieses Unterrichts namhaft machen und dabei dieselbe Schrift benutzen.

Die Geschichte dieses Unterrichts geht aber bis in's Jahr 1747 zurück; wo die erste Anstalt dieser Art in Paris eingerichtet ward. Eine zweite ward ebendaselbst 1772 gebildet, allein im Strudel der Revolution verschwand dieselbe. Die Vorsehung jedoch hatte mit dem Untergange dieses Instituts nicht zugleich die Vernichtung des neuen Unterrichtsprincipes beschlossen. Beinahe zu derselben Zeit, da dieses Etablissement durch die politischen Unruhen zu Grunde ging, erhielt ein anderes in einem sehr entfernten Erdtheile sein Dasein, und in diesem ward dieselbe Lehrmethode von Neuem aufgefunden und ausgeübt.

Im Jahre 1789 stiftete die Ostindische Compagnie an der Küste von Koromandel, zu Egmore unweit Madras, eine Anstalt zur Erziehung der Kinder männlichen Geschlechts des daselbst befindlichen europäischen Militairs.

Die Oberaufsicht über das Fach des Unterrichts übernahm Dr. Andreas Bell, ein Geistlicher der englischen Kirche, gebürtig aus Sanct-Andrews in Schottland, der damals Kaplan der Festung Saint-George und Prediger bei der Saint-Mary's Kirche, so wie außerdem einer der Directoren der Anstalt war. Bei der Schule selbst, welche anfänglich nur hundert Schüler enthalten sollte, nachher aber 200 zählte, wurden vier eigentliche Lehrer angestellt.

Dr. Bell, der dieses Amt blos, um sich nützlich zu machen, übernommen, und sogar einen mit demselben verbundenen jährlichen Gehalt von 480 Pfund Sterl. ausgeschlagen hatte, war von der Wichtigkeit desselben, da er der Erziehung eines bisher ganz und gar vernachlässigten Haufens von Kindern vorzustehen hatte, so durchdrungen, daß er es sich eifrigst angelegen sein ließ, die Schule auf den besten Fuß zu stellen. Er suchte mehrere Verbesserungen in der gewöhnlichen Lehrmethode anzubringen; hierin ward er aber durch die eigentlichen Lehrer fast auf jedem Schritte gehindert, indem diese, aller seiner Vorstellungen ungeachtet, nicht von dem gewohnten Gange abweichen wollten und sich allen Neuerungen gleichsam planmäßig widersetzten, wobei das Schlimmste war, daß sie zu Egmore nicht durch andere ersetzt werden konnten.

Dr. Bell ließ sich jedoch von seinem Vorhaben nicht abschrecken, und als er einst dem Lehrer der untersten Klasse eine Verbesserung (es war das Erlernen des Alphabets im Sande) anzubringen aufgetragen, dieser sich aber mit der gewöhnlichen Ausflucht, daß der Vorschlag unausführbar sei, entschuldigt hatte, so gerieth Bell auf den glücklichen Einfall, die Aufsicht über die genannte Klasse einem der ältern Schüler, auf

dessen Folgsamkeit er mit Gewißheit rechnen konnte, zu übertragen. Der Erfolg war, daß das, was der Lehrer für unmöglich erklärt hatte, von diesem Knaben (Namens John Eriskin, der in derselben Schule erst vor Kurzem sein ABC erlernt hatte) fast augenblicklich und mit der größten Leichtigkeit ausgeführt wurde. B. machte ihn daher zum beständigen Lehrer dieser Klasse, und der Erfolg hiervon übertraf alle Erwartung, indem diese Abtheilung, die früher sehr zurückgestanden hatte, nun auf einmal schnellere Fortschritte machte, als alle übrigen Klassen der Schule. Der Versuch, welcher auf diese Weise nothgedrungen mit einer Abtheilung angestellt worden war, wurde nach und nach auch mit den übrigen, von der niedrigsten bis zur höchsten Klasse gemacht, und bei allen war der Erfolg gleich günstig. Da nun auf diese Art der Vortheil und Nutzen einer solchen Unterrichtsweise klar dargethan war, so wurde den bisherigen Lehrern die Besorgung des Unterrichts nach und nach abgenommen, und ihnen blos die Aufsicht über die Schulstuben und das ökonomische Fach gelassen, während der Unterricht (seit dem 1. Juni 1795) einzig und allein von Schülern ertheilt wurde.

So war das Prinzip des gegenseitigen Unterrichts wieder aufgefunden und in Ausübung gebracht. Von den verschiedenen Verbesserungen, welche Dr. Bell außerdem einführte, möge hier nur Folgendes bemerkt werden. Er hatte Gelegenheit gehabt zu sehen, wie die Malabaren an der Küste von Koromandel ihre Kinder im Schreiben unterrichten, indem sie diese die Buchstaben auf dem Boden im Sande malen lassen; — eine bei ihnen von jeher im Gebrauch gewesene Methode. Bell gerieth auf den Einfall, dieses in seiner Schule einzuführen, indem er die unterste Klasse, welche schreiben lernte, die Buchstaben auf Bretern und in Trögen, die etwas trocknen Sand enthielten, malen ließ. Dieser Art schreiben zu lehren, hat nicht nur den Vortheil, daß sie ökonomisch ist, sondern sie gewährt auch den Kleinen Unterhaltung, und fesselt dadurch ihre sonst so schwer zu fixirende Aufmerksamkeit und beschleunigt das Lernen ungemein. — Von den übrigen Verbesserungen, welche Bell in seiner Schule zu Madras anbrachte, und die sich vorzüglich auf den Unterricht im Buchstabiren und Lesen bezogen, wird in der Schrift von Hamel bei der Beschreibung seiner Lehrweise selbst, ausführlich gehandelt werden.

Unter Bells siebenjähriger Leitung und Aufsicht vervollkommnete sich die Schule zu Madras von Tage zu Tage, und als er im Jahre 1796 seiner leidenden Gesundheit wegen nach England zurückzukehren Willens war, überreichten ihm die bei dem Institute angestellten Personen ein Dankschreiben für seine Bemühungen zum Besten derselben, und der Verwaltungsverein, überzeugt von der Wichtigkeit der von ihm im Schulfache angebrachten Verbesserungen, ersuchte ihn, eine Beschreibung davon als Leitfaden für seine Nachfolger abzufassen. Dies that er, und sein Bericht, datirt vom 28. Juni 1796, wurde nicht nur an Ort und Stelle registrirt, sondern auch von dem Gouverneur der Festung Saint-George, der zugleich Präsident des Instituts war, als Modell einer neuen Unterrichtsmethode, den Gouverneuren von Bengalen und Bombay, so wie auch an die Directionsbehörde der Ostindischen Compagnie zu London gesandt.

Letzterwähnten, nach London gesandten Aufsatz ließ Dr. Bell nach seiner Ankunft in England, im Jahre 1797, buchstäblich in englischer Sprache abdrucken. Als Dr. Bell den Buchhändlern das Manuscript zum Druck überreichte, sagte er zu ihnen: „Sie werden mich einen Enthusiasten heißen; sollten wir aber tausend Jahre leben, so werden wir die hier beschriebene Methode von der ganzen Welt angenommen sehen." (Risum teneatis, amici!)

Die erste Anwendung wurde im Jahre 1798 zu London in der ältesten protestantischen Kirchspielschule gemacht.

Zunächst wurde Dr. Bells Plan in einigen Schulen zu Kendal in Westmoreland befolgt, und hierzu gab Dr. Briggs (später practicirender Arzt in Liverpool) die Veranlassung. Er ging damit um, in Kendal Industrieschulen in Verbindung mit Leseschulen einzurichten, als er die Anzeige von Dr. Bell's Buche las und darnach die Leseschulen einrichtete. Mit dem Beistande seines Freundes H. Dilworth Crewdson, eines Quäkers, führte er Bell's Methode auch in die sogenannte Blue-coatschool in Kendal ein, und hier war der gegenseitige Unterricht so vollkommen, daß, als einmal der Lehrer der Schule einen Monat lang abwesend war, dieselbe von einem vierzehnjährigen Knaben weit besser geleitet wurde, als es früher und später vom eigentlichen Lehrer geschah. Mehrere Umstände, vorzüglich aber der, daß Dr. Briggs Kendal verließ und nach Liverpool zog, waren Ursache, daß das, was in diesen Schulen angefangen war, nicht fortgesetzt wurde; unterdessen aber hob in London selbst eine neue und wichtige Periode für die Methode des gegenseitigen Unterrichtes an.

Am 1. Januar 1798 eröffnete Joseph Lancaster (der bald nachher — 1801 — Quäker wurde und damals noch nicht zwanzig Jahre alt war) in London, in der Vorstadt Southwark, nahe bei Boroughroad, zu seinem Unterhalte, eine Schule für Kinder unbemittelter Eltern, indem er sich verpflichtete, dieselben für die Hälfte oder gar das Drittel des gewöhnlichen Schulgeldes, lesen, schreiben und rechnen zu lehren. Der Bezirk, Saint-Georgesfield genannt, in dem seine Schule gelegen war, gehört zu den ärmsten in London, und es fanden sich unter denen, die ihre Kinder in seine Schule zu schicken wünschten, mehrere, die auch den herabgesetzten Schulpreis nicht im Stande waren zu bezahlen. Lancaster, vom Wohlthätigkeitseifer beseelt, unternahm es, ohne es bekannt werden zu lassen, einige Kinder solcher dürftiger Eltern ganz unentgeltlich zu unterrichten, und in kurzer Zeit nahm die Anzahl derselben so zu, daß beinahe ein Drittel seiner Schüler, deren Zahl sich auf vierhundert belief, aus solchen Freischülern bestand. Da nun hierdurch sein Einkommen sehr verringert ward, so war er genöthigt, bei der Ausgedehntheit seiner Schule Alles so ökonomisch als möglich einzurichten, und in dieser Hinsicht wurden von ihm eine Menge Versuche angestellt. Unter andern fiel es ihm ein, um den Gehalt für die Gehilfen beim Unterrichte zu ersparen, mehrere der ältern Schüler als solche zu gebrauchen, und so ward der gegenseitige Unterricht von ihm aufgefunden und nach und nach systematisch eingeführt. Dr. Bells Buch hatte Lancaster erst später gesehen, wie er versichert. Die Veranlassung zu gedachter Einrichtung

aber gab ihm die Erinnerung an die Schule, in der er selbst seinen Unterricht erhalten hatte, und wo gemeiniglich einer oder etliche der ältern Schüler, und oft er selbst, vom Lehrer als Gehilfen gebraucht wurden. Der Vortheil, den die neue Einrichtung seiner Schule gewährte, übertraf alle seine Erwartung; denn nun waren alle Schüler zu einer und derselben Zeit nützlich beschäftigt, obgleich er selbst sich weit weniger anzustrengen brauchte.

Aus Oekonomie führte er, statt der gewöhnlichen Buchstabir- und Lesebücher für jeden einzelnen Schüler, eine Methode ein, nach welcher, wie er sich ausdrückt, ein einziges Exemplar eines Buchs für die ganze Schule dient. Er klebte nämlich Blätter, die mit großer Schrift auf einer Seite bedruckt waren, auf Tafeln, welche an die Wand aufgehängt wurden, und vor jede derselben stellten sich sechs bis neun Knaben mit ihrem Aufseher in einen Halbzirkel, um an denselben unter der Anleitung der letzteren buchstabiren und lesen zu lernen. Statt des kostspieligen Schreibens mit Feder und Dinte auf Papier gebrauchte er Schiefertafeln, und das Schreiben ward so mit Buchstabiren verbunden, daß beides zugleich erlernt ward, indem nämlich eine ganze Klasse eine Sylbe oder ein Wort, welches ihr von ihrem Lehrer genannt worden, nach dem Gehör auf die Tafeln schrieb. Das Erlernen der Buchstaben durchs Malen derselben im Sande führte Lancaster erst späterhin nach Bell's Vorschlage ein. Zum ersten Unterrichte im Rechnen erdachte er eine Methode, nach welcher jedes Kind, das lesen kann, Arithmetik zu lehren im Stande ist, indem es nämlich von einer gedruckten Tabelle erst das Exempel und dann auch den auf derselben befindlichen Schlüssel seiner Abtheilung vordictirt. Vermöge dieser und anderer Kosten sparenden Einrichtungen war Lancaster im Stande, Schulunterricht sehr billig zu ertheilen. Die Kosten für ein Kind, die er anfänglich auf eine Guinee jährlich berechnet hatte, beliefen sich jetzt nur auf fünf oder sechs Schillinge, und daher war seine Schule besonders zweckmäßig für Kinder armer Leute.

Leicht war vorauszusehen, daß solch' eine Schulanstalt nicht lange unbekannt bleiben konnte. Es fanden sich einige wohlwollende Personen, welche den Stifter derselben mit Geldbeiträgen unterstützten, um ihn in den Stand zu setzen, dieselbe noch zu vergrößern; Andere unternahmen es, Subscriptionen zu diesem Zwecke zu sammeln. Mit solcher Hilfe ward es dem thätigen Manne bald möglich, die Zahl seiner Schüler auf mehr als 300 zu bringen, wodurch denn die Aufmerksamkeit des Publikums immer mehr auf diese Schule gerichtet wurde. Mehrere Personen höheren Standes besuchten sie, und unter diesen auch Lord Sommerville, der die Wichtigkeit des Lancaster'schen Schulplanes augenblicklich einsah, Lancastern mit Geldbeiträgen unterstützte und bei einem späteren Besuche auch den Herzog von Bedford mitbrachte, welcher ebenfalls von dem Nutzen der neuen Unterrichtsmethode so sehr überzeugt ward, daß er von der Stunde an Lancaster's Unterstützer und ein eifriger Fürsprecher der neuen Methode, nachgehends auch zum Präsidenten der Gesellschaft zur Verbreitung des neuen Systems erwählt wurde.

Die Subscriptionen zum Besten der Lancaster'schen Schule mehrten sich so schnell, daß sie im Jahre 1801 nicht nur alle Kosten deckten, sondern auch dem Stifter funfzehn Schillinge im Jahre für jeden Knaben als Schulgeld sicherten. Hiermit zufrieden, verwandelte er im genannten Jahre seine Schule in eine Freischule, indem er auf fernere Unterstützung von Seiten des Publikums hoffte.

Im Jahre 1803 beschrieb er seine Anstalt und den darin eingeführten Lehrplan in einem Werkchen, das er auf Subscription herausgab, und von welchem eine Menge Exemplare gedruckt wurden, die zur Bekanntmachung seiner Methode in England wesentlich beitrugen. Im Jahre 1806 waren schon 6 Auflagen von diesem Schriftchen gedruckt.

Das Beispiel des Herzogs von Bedford und des Lords Sommerville, die freigebig zur Erweiterung des Schulgebäudes subscribirt hatten, wurde nun von andern Personen nachgeahmt, und im Jahre 1804 gelang es Lancastern, seine Schule von 350 Schülern auf beinahe 800 zu bringen. Sobald die Erweiterung des Gebäudes beendigt war, wurden in dem kurzen Zeitraume von sechs Wochen nicht weniger als 400 neue Schüler aufgenommen und Lancaster sah mit Vergnügen, daß dieser ungemein starke Zuwachs die früher in seiner Schule bestandene Ordnung nicht im Geringsten störte, wie mehrere seiner Freunde gefürchtet hatten. Hierdurch aufgemuntert und überzeugt, daß der gegenseitige Unterricht sich auf jede auch noch so große Zahl von Schülern anwenden lasse, war es nun das höchste Ziel seiner Ehrbegierde, seine Schüler bis auf tausend Knaben ausgedehnt zu sehen, und im Jahre 1805 gelang ihm dieses wirklich. Außerdem errichtete er sogar noch in demselben Jahre, mit Hilfe seiner zwei Schwestern, in demselben Hause eine Schule für 200 Mädchen. Hier wurde der gegenseitige Unterricht auch auf das Nähen und andere weibliche Arbeiten angewandt.

Ein einziger Schulmeister unter tausend Kindern war etwas bis dahin Unerhörtes, ja für unmöglich Gehaltenes gewesen. Ueberall sprach man daher von Lancaster's Schule. Ihr Ruf drang sogar bis in den königlichen Palast, und im Juli 1805 ließ sich der König von ihm seine Unterrichtsmethode erklären, gab ihm für seine eifrigen Bemühungen im Fache des Volksunterrichts seinen vollkommenen Beifall zu erkennen, versicherte ihn seiner Gunst und seines Schutzes, und sagte unter andern: „Es ist mein Wunsch, daß jedes Kind in meinem Reiche im Stande sein möge, die Bibel zu lesen. Ich will Alles thun, um Ihr Bemühen in diesem löblichen Werke zu unterstützen." Auch unterschrieb er sogleich 100 Guineen. Die Königin und die königlichen Herzöge und Prinzessinnen gaben ebenfalls ihre Beiträge, und in der Folge wurden die Herzöge von Kent und Sussex sehr thätige Beschützer und Beförderer des von Lancaster begonnenen Werkes. Lancaster nannte die vom Könige und der königlichen Familie erhaltene Summe: the Royal Fund, und bestimmte sie zur Gründung eines Institutes in Verbindung mit seiner Schule. Hier sollten Lehrer gebildet werden, welche seine Unterrichtsmethode in andern Schulen einzuführen verständen. Da er eine so gnädige Aufnahme bei dem Könige genossen, nannte er von nun an seine Methode: Das Königliche Lancaster'sche Erziehungs- (Unter-

richts-) System (the Royal Lancasterian System of Education).

Man kann leicht denken, daß dies Alles nicht geringe Aufmerksamkeit im Publikum erregte. Besonders richtete nun auch die Geistlichkeit ihre Aufmerksamkeit auf Lancaster's Schule.

Dr. Bell hatte seit seiner Zurückkunft nach England zu Swanage in Dorsetshire, wo er Pfarrer war, in der Stille gelebt, und, obschon er daselbst seine Lehrmethode in Sonntagsschulen einführte, doch eigentlich nichts Wesentliches zur Verbreitung derselben gethan. Gegen das Ende des Jahres 1804 hatte Lancaster ihm einen Besuch abgestattet und sich mit ihm über seine Schule und Unterrichtsmethode unterhalten, wie dies auch schon früher durch Briefe geschehen war. Im April 1805 gab er sein Buch zum zweiten Male und zwei Jahre nachher zum dritten Male mit bedeutenden Abänderungen heraus. Im letzterwähnten Jahre (1807) wurde er nach London berufen, um sein Unterrichtssystem daselbst in einer Schule des Kirchspiels Saint-Mary in Whitechapel einzuführen. Er folgte dieser Einladung auf der Stelle. Die höchsten Personen des geistlichen Standes in England, der Erzbischof von Canterbury und der Bischof von Durham, nahmen ihn unter ihren besondern Schutz und munterten ihn auf, mehrere Schulen nach seinem früher in Madras eingeführten Plane einzurichten, in welchen die Grundsätze der herrschenden Kirche gelehrt werden sollten, um, wo möglich, sein System über ganz England, Wales und Irland auszubreiten.

Zu dieser Thätigkeit der Geistlichkeit gab ohne Zweifel Lancaster die Veranlassung, weil er damit umging, mehrere Schulen an verschiedenen Orten im Reiche zu stiften, und weil man es für Unrecht hielt, das wichtige Geschäft des Volksunterrichts ganz in den Händen eines Quäkers zu lassen, welcher, indem er in seine Schulen Kinder von allen Religionen und Secten aufnahm, keine besonderen Dogmata lehrte, sie blos auserlesene Stellen der Bibel ohne Commentar lesen ließ, während der weitere Religionsunterricht und die Auslegung der heiligen Schrift den Geistlichen überlassen wurde. Obgleich nun diese Einrichtung einem großen Theile des Publikums die zweckmäßigste schien, indem nach derselben Kinder von allen christlichen Glaubensbekenntnissen in einer und derselben Schule Unterricht erhalten konnten, so stimmte sie doch nicht mit den Ansichten der Geistlichkeit und mehrerer zur herrschenden Kirche gehöriger Personen überein, welche den Katechismus derselben zur Basis des Religionsunterrichtes in Volksschulen gemacht wissen wollten! Es erschienen daher mehrere Schriften gegen Lancaster; man warnte das Publikum vor ihm, ja, man nannte ihn öffentlich einen für den Staat gefährlichen Menschen und erklärte, „daß die Kirche in Gefahr sei.“ Auch ward, und zwar Alles durch und auf Anstiften der Geistlichkeit, das Gerücht ausgesprengt, daß der König ihm seinen Schutz entzogen habe.

Dies Alles hatte zwar einerseits die Folge, daß mehrere Personen, die Lancaster früher mit Beiträgen unterstützt hatten nun ihre Subscriptionen zurückbehielten, und daß sein ganzes Einkommen in kurzer Zeit beinahe einzig und allein auf die Subscriptionsgelder des Königs und der königl. Familie reducirt war, die, aller verbreiteten Gerüchte ungeachtet, ihre Unterstützung ihm nicht entzogen; andererseits aber wurde Lancasters Eifer für seine gute Sache dadurch nur noch mehr angespornt. Er sparte keine Anstrengung und keine Kosten, um seine Lehrmethode in allgemeine Aufnahme zu bringen. Zu diesem Zwecke reisete er in den Jahren 1810 und 11 im Lande herum und hielt in vielen Städten öffentliche Vorlesungen, um das Publikum mit seinem Unterrichtssystem bekannt zu machen. Dies gab die Veranlassung zur Errichtung mehrerer Schulen nach seinem Plane, für die er in seinem Institute zu London Lehrer bildete.

Lancaster war ganz Enthusiast für seine Sache. Geld hatte in seinen Augen nur insofern Werth, als es zur Beförderung derselben dienen konnte. Seiner eingeschränkten Einkünfte ungeachtet spendete er, ohne alle Vorsicht, viel zu freigebig. Schon seit dem Jahre 1805 hatte er sich auf mancherlei Wegen Schulden zugezogen, die sich nach und nach so häuften, daß sie gegen das Ende des Jahres 1807 die sehr beträchtliche Summe von 6,449 Pfd. Sterling ausmachten. Seine zahlreichen Gläubiger fingen an ungeduldig zu werden, da es ihnen unmöglich schien, daß er sich würde aus diesen Verlegenheiten herauswinden können, und um ihren Verfolgungen auszuweichen, war er genöthigt, sich außerhalb London aufzuhalten, war aber auch selbst in diesen Verhältnissen keineswegs unthätig, sondern fuhr fort, an verschiedenen Orten Vorlesungen zu halten und neue Schulen zu errichten. Bei einer solchen Vorlesung in Dover im November desselben Jahres war es, daß Herr J. Fox, der sich seiner Gesundheit wegen damals dort aufhielt, ihn kennen lernte. Dieser würdige Mann sah sogleich die Wichtigkeit der Sache ein und wurde von der Zeit an Lancaster's Freund und Unterstützer. — Einst (im Mai 1807) war er wirklich von zweien seiner Gläubiger eingezogen und als Schuldner in die Kingsbench gesetzt worden. Es war Abend, als er dahin gebracht wurde; Lancaster bat den ihn begleitenden Sheriffsbeamten, ihm zu erlauben, auf dem Wege noch bei seiner Familie einsprechen zu dürfen, und nöthigte ihn, mit in das Zimmer zu treten, wo es, nach der Sitte der Secte, zu welcher er gehörte, seine Gewohnheit war, jeden Abend mit seinen Hausgenossen ein Kapitel aus der Bibel zu lesen und bisweilen auch ein Gebet zu verrichten. Sein damaliges inbrünstiges Gebet zum Höchsten, daß er das angefangene und vielversprechende Werk unter den ihn drückenden Umständen nicht leiden lassen möge, machte einen solchen Eindruck auf den Polizeioffizier, daß dieser beim Herausgehen ihn bei der Hand faßte und sich erbot, für ihn beim Marschall der Kingsbench gut zu sagen. Da nun Lancaster's Schule in dem Districte gelegen war, in welchem die in der Kingsbench eingesetzten Schuldner bei Tage herumgehen dürfen, falls sich Jemand für sie verbürgt, so konnte auch er als Gefangener den Tag über in seiner Schule thätig sein.

Im December wurden mehrere von Lancasters Gläubigern noch ungeduldiger und bestimmten einen der letzten Tage des Monats Januar 1808 zum Zahlungstermin. Einige andere von Lancaster's Gläubigern, die es gut mit ihm meinten und sich für die Schulen interessirten, glaubten, das einzige Mittel für ihn, aus seinen Schwierigkeiten erlöst zu werden, sei, daß er sich geradezu unfähig zu zahlen erklären müsse, und

sie waren willig, das Ihrige dabei aufzuopfern. Einer derselben begab sich zu ihm, um ihm diesen Vorschlag zu machen; Lancaster aber, ehe er es noch wußte, worin derselbe bestand, sagte: Ich werde nichts befolgen, was du mir räthst, denn mir hat diese Nacht geträumt, daß wir mit einander einen Fluß entlang gingen; ich wünschte auf die andere Seite desselben zu gelangen; du zeigtest mir eine Brücke, ich konnte mich aber nicht entschließen, über dieselbe zu gehen, und bald darauf sah ich sie zusammenbrechen. Ich fiel auf meine Knie, und während ich betete, ward ich im Flusse Fußstapfen gewahr. Ich dachte: sind Andere hier durchgegangen, so werde ich es ja wohl auch können; ich wagte mich hinein, und wie ich durchkam, weiß ich selbst nicht. — Dies war mein Traum, nun laß mich hören, was du zu sagen hast; ich werde aber deinen Rath bestimmt nicht befolgen. — Er vertraute auf die göttliche Vorsehung, und in einem (aus Dover am 10. December 1807 an seinen Freund Corston geschriebenen) Briefe äußert er sich in dieser Rücksicht folgendermaßen: „Was meine Geldangelegenheiten betrifft, so soll Gott allein die Ehre haben, er wird Alles selbst gut zu machen wissen. Gott allein soll enden, was er angefangen hat, und thut er es nicht, so will ich eher unter den Trümmern des Ganzen umkommen, als daß Menschen sein Werk besudeln, oder ein linsey woolsey garment (schlechtes, halblinnenes und halbwollenes Gewand) daraus machen sollten. Wenn auch alle meine Freunde mich verlassen, so hoffe ich dennoch, daß ich durch Gottes Kraft um keinen Zoll weichen und am Ende doch den Sieg davon tragen werde."

Er war nun gezwungen sich ernstlich nach Geld zur Befriedigung, wenigstens der dringendsten Gläubiger, umzusehen. Sein Plan war, vermögende Personen, denen das Gedeihen seiner Sache am Herzen lag, zu bereden, daß ihm jeder 100 Pfd. Sterl. vorschießen möchte, und nachdem der Herzog von Bedford zu Woburn auf Lancaster's Ansuchen hiermit den Anfang gemacht hatte, ging dieser weiter nach Bristol, wo er schon früher mit Erfolg Vorlesungen gehalten und sich Freunde erworben hatte. Mehrere seiner dortigen Bekannten waren auch wirklich willig, ihm jeder 100 Pfd. Sterl. vorzuschießen, und er hatte Grund zu hoffen, auf diese Weise eine ansehnliche Summe zu bekommen, als auf einmal ein Brief von einem seiner Gläubiger anlangte, welcher seine Bristoler Freunde warnte, Lancastern Geld vorzuschießen, da er ohne allen Zweifel Bankerott machen müsse. Dies machte seine Hoffnungen in Bristol zwar plötzlich scheitern, indeß verlor er sein Zutrauen auf die Vorsehung nicht. Dies erhellt deutlich aus einem Briefe, den er in diesem unangenehmen Zeitpunkte (unterm 10. Jan. aus Bristol) an seinen Freund Corston schrieb. „A. hat an meinen Freund B. hieher geschrieben, daß keine andere Ausflucht für mich wäre, als Bankerott zu machen. — Dies fühlte ich um so grausamer, da ich gerade in dem Augenblicke meinen wohlwollenden Freund B. ersuchte, mir Geld vorzuschießen u. s. w. — Jedoch, was meine gegenwärtige Gemüthsstimmung betrifft, so bin ich ruhig und ergeben. Ich bin in diese Welt gesandt, zu thun und zu dulden den Willen Gottes, meines treuen Freundes und Gottes, der seinen Bund hält; und wenn das Leiden der alleinige Weg zum Sieg, wenn das Kreuz der alleinige Weg zur Krone ist, so seid mir willkommen, Leiden und Kreuz. Es ist die Bahn, und die Bahn allein, auf der mein Erlöser vor mir gewandelt ist, Er, der übers Grab gesiegt, und dem Tode den Stachel genommen hat. — Das Lamm und seine Folger sollen den Sieg haben u. s. w. Sei nicht bange, mein lieber Freund, fürchte dich nicht, der Sieg ist unser. Denkst du, daß ich A. es glauben würde, wenn er zu mir käme und mir sagte: „Der Allmächtige habe die Erziehung der Armen von London beschlossen, aber ein Paar arme unbarmherzige Gläubiger wollten und würden es verhindern, und es sei daher keine Hoffnung übrig?" Ich wünsche, seine Augen würden ihm geöffnet, daß er sehen möge, wie die des Knaben (2 Könige 6, 15), welcher sagte: „Awe, mein Herr, wie wollen wir nun thun?" Bald aber sah er den Berg voll feuriger Rosse und Wagen um Elisa her. — In der Vorlesung, die ich im Rathhause dieser Stadt gab, fühlte ich mich gedrungen zu erklären: „Der Befehl des Höchsten ist ergangen, daß die Armen Britanniens, die Armen Europa's, ja die Armen der ganzen Welt erzogen werden sollen, und ich biete aller menschlichen Kraft Trotz, dieses zu verhindern." Ich hatte Vollmacht so zu sprechen und sprach nicht wie die Schriftgelehrten. Die Folge war, daß die ganze Versammlung in Schweigen, in ehrfurchtsvolle Stille versank u. s. w." — Man bedenke, daß der Mann, der dieses schrieb, eine Schuldenmasse von mehr als 6000 Pfd. Sterl. auf sich lasten hatte, daß seine Gläubiger, die seinen Untergang für unvermeidlich hielten, ihm einen letzten Termin bestimmt hatten, und daß ihm gerade in dem Augenblicke alle Aussichten und Hoffnungen abgeschnitten waren. Er versuchte noch an einigen andern Orten Geld zu bekommen, aber vergebens; der Zahlungstermin rückte mit schnellen Schritten heran. Da fiel ihm ein, seinen neuen Bekannten, Fox, der sich damals zu Canterbury befand, zu Rathe zu ziehen. Er schrieb an ihn ohne Umstände und lud ihn zum 19. Jan. (1808) zu einer Zusammenkunft bei seinem Freunde Corston in London ein, wovon er letzterm ebenfalls Nachricht gab.

Millionen Armenkinder, die noch nicht einmal geboren sind, werden Ursache haben, diesen Tag zu segnen; es war der Rettungstag des Mittels, auch sie durch einen heilsamen Unterricht zu beglücken. Offenbar durch göttliche Anleitung erbot sich Herr Fox, der übrigens gar kein bemittelter Mann war, mit Hilfe des Herrn Corston, das Geld für die Schulden Lancaster's herbeizuschaffen, und er zahlte in den nächstfolgenden Tagen wirklich gegen 3500 Pfd. Sterl. in Wechseln auf den Letztern. Auf diese Weise war Lancaster auf einmal aus seiner Verlegenheit gerettet und auf freien Fuß gesetzt. Das Merkwürdige, was bei dieser Gelegenheit vorfiel, ist umständlicher in der obengenannten Schrift von Jos. Hamel (S. 46 Anmerk.) nachzusehen.

Am 22. Jan. versammelten sich Fox, Lancaster und Corston wieder im Hause des letztern und verbanden sich, wie es in ihrem Tagebuche steht, in demüthigem Vertrauen auf Gottes, des Allmächtigen Segen und im Hinblicke auf Gottes Ehre, zu einer Gesellschaft, deren Zweck es sein sollte, Kindern armer Eltern Erziehung und Unterricht zu ertheilen. Corston wurde zum Schatzmeister und Fox zum Secretair er-

nannt; Lancastern aber wurde die Direction des Schulwesens selbst und die Herausgabe von Büchern überlassen. So war von drei Personen der Anfang zu einem Vereine gemacht, dessen Thätigkeit weit ausgebreitet ist.

Obschon durch die edle Handlung von Fox und Corston Lancaster's Sache gerettet und die dringendsten Gläubiger befriedigt waren, sahen sich diese Männer doch bald in die Nothwendigkeit versetzt, auf neue Geldquellen zu denken, indem die Subscriptionen, wie schon erwähnt, sehr gering waren, und die Ausgaben sich von Tage zu Tage häuften. Das Institut zur Bildung von Lehrern kostete allein gegen 200 Pfd. jährlich.

In dieser Verlegenheit besprach sich Fox mit seinem Freunde Allen, nachherigem Schatzmeister der Gesellschaft zur Ausbreitung der Lancaster'schen Methode. Dieser erklärte, daß, wenn Lancaster einen Verein von sechs Personen bestimmen wollte, die alle Subscriptionen in Empfang nehmen, Zahlungen machen und darüber gehörige Rechnung führen sollten, Lancaster selbst aber sich verpflichten wolle, keine Ausgaben zu machen, ohne schriftliche Einwilligung dieses Vereins — so sei er willig, der Sache beizutreten und auch seine Freunde dafür zu stimmen. Dieser Vorschlag wurde von Lancastern nach einigen Weigerungen angenommen und er bestimmte selbst die Männer, welche den Ausschuß der Curatoren (Trustees) bilden sollten. Am 29. Juli 1808 ward dieser Ausschuß eingesetzt. Er hielt mehr als zwei Jahre lang seine Zusammenkünfte wöchentlich, gemeiniglich im Hause des Herrn Allen. Sein vorzüglichstes Bestreben war anfänglich nicht nur, so viele Subscribenten als möglich anzuwerben, sondern auch eine Geldanleihe auf 7 Jahre zu machen, zu welcher jedes Individuum 100 Pfd. unterschreiben sollte. Wirklich hatte er auch in wenigen Monaten schon gegen 4000 Pfd. erhalten. Diese Summe reichte hin, die von Fox auf Corston gestellten Wechsel zur Fristzeit zu bezahlen.

Lancaster selbst konnte nun auch wieder ungehindert thätig sein; reisete im Lande umher und hielt öffentliche Vorlesungen. Diese hatten einen doppelten Nutzen, indem nicht nur das Publikum auf diese Art mit seiner Lehrmethode bekannt gemacht wurde, sondern auch wohlwollende Personen an solchen Orten zusammentraten und die nöthigen Gelder unterschrieben, um Schulen nach seinem Plane einzurichten. Diese versah er dann mit Lehrern aus seinem Institute.

So unermüdet war Lancaster in seiner Thätigkeit, daß er bis zum Jahre 1811 schon neunzehn verschiedene Reisen, welche zusammen 6857 Meilen betrugen, in Großbritannien gemacht und in verschiedenen Städten 141 Vorlesungen über seine Lehrmethode gehalten hatte. Bei diesen waren nach einem ungefähren Ueberschlag 50,000 Zuhörer zugegen gewesen. In mehreren geschriebenen Briefen drückt er seine eigne Verwunderung über sein Talent, öffentliche Vorlesungen zu halten, aus. Nicht zwei derselben, sagt er, sind sich gleich; und immer gibt er Gott die Ehre, und nennt sich blos das Instrument. — In mehrern Briefen findet sich von ihm der Ausdruck: „Gott hat mir eine Posaune in die Hand gegeben, und sie ist durch das Land geblasen worden," und dann folgt wieder die prophetische Erklärung: „Die Armen Britanniens, die Armen Europa's, ja die Armen der ganzen Welt sollen Erziehung erhalten, und keine menschliche Kraft soll es hindern." In Folge dieser Vorlesungen waren 95 neue Schulen eingerichtet und zum Bau und Unterhalt derselben gegen 20,000 Pfd. unterschrieben worden; auch berechnete man, daß schon damals gegen 30,000 Kinder in denselben Elementarunterricht erhielten.

Unterdessen war aber auch die ursprüngliche Schule in London keinesweges vernachlässigt worden oder in ihrem Ansehen gesunken. Im Jahre 1809 besuchte sie der Herzog von Kent, hielt sich zwei Stunden lang in derselben auf, äußerte sich sehr zufrieden und beschloß, eine Schule nach Lancaster's Methode für die Kinder der Soldaten seines Regiments einzurichten. Das wurde auch bald darauf ausgeführt.

Im Jahre 1810 hatte Lancaster eine Audienz bei dem Prinz-Regenten, der ihn sehr gnädig aufnahm und bald darauf seine Subscription verdoppelte. In demselben Jahre gab Lancaster auch eine neue Beschreibung seiner Methode heraus (The Brittish System of Education etc.). Diese enthielt alle bis dahin gemachten Verbesserungen.

Die Geschäfte des Verwaltungsausschusses häuften sich von Tage zu Tage, indem eine Menge neuer Schulen im Reiche errichtet wurden, für welche Lehrer in London gebildet werden mußten. Dieses verursachte große Unkosten, und da man jetzt auch anfing, an die Einführung der Lancaster'schen Lehrmethode in andere Länder zu denken, so hielt man es für nothwendig, auf ein aus mehrern Gliedern bestehendes Finanz-Comité anzutragen. Zu dem Ende wurden Personen von Rang und Vermögen eingeladen, der Sache beizutreten, und am 17. December 1810 bildete sich ein neuer Verein unter dem Titel: Finanz-Comité zur Förderung des königlichen Lancaster'schen Systems für den Unterricht der Armen. Er bestand aus 50 angesehenen Personen; der Herzog von Bedford und Lord Sommerville wurden zu Präsidenten ernannt, und man kam überein, auf alle nur mögliche Weise dahin zu arbeiten, den Fond zur Verbreitung der Lancaster'schen Unterrichtsmethode zu vergrößern, und jedes Glied des Comité suchte in seiner Sphäre Geld aufzutreiben.

Am 11. Mai 1811 hielten die Subscribenten für Lancaster's Schulen ihre erste allgemeine Sitzung, in der mehr als 200 Personen gegenwärtig waren, und ein Bericht über die Entstehung und den Fortgang seiner Lehranstalt, so wie auch der Bericht des Finanz-Comité vorgelesen wurden. Der Herzog von Bedford präsidirte und die Herzöge von Kent und Sussex, die an demselben Tage (letzterer zum ersten Male) einen Besuch in der Schule abgestattet hatten, waren auch anwesend und belebten die Versammlung durch ihre Gegenwart. Am 17. desselben Monats speisete die Gesellschaft auf eine feierliche Weise zusammen. Nach vollendeter Mahlzeit wurde die nicht geringe Summe von 1,500 Pfd. zum Besten der Schulen unterschrieben.

Während das Finanz-Comité in London die Leitung der Geschäfte besorgte, reiste Lancaster in den Jahren 1811 und 1812 von Neuem im Reiche, besonders aber in Irland und auch in Schottland herum. Seine Vorlesungen in den verschiedenen Städten hatten

fast immer die Gründung neuer Schulen zur Folge. Auf der sogenannten hohen Schule (High School) zu Edinburg wandte der Rector die Methode mit besonders gutem Erfolge auf den Unterricht in den Sprachen, in der Grammatik und in andern Wissenschaften an. Sein Beispiel fand Nachahmung. Dies war aber noch nicht Alles, was für die Verbreitung der gegenseitigen Lehrmethode geschah. Auch in die brittischen Besitzungen in andern Erdtheilen ward sie hinübergeführt.

In den vereinigten Staaten von Amerika war Lancaster's Methode schon im Jahre 1806 zu New-York in einer Schule, jedoch nur unvollkommen, angenommen worden, und Philadelphia, so wie auch Boston folgten diesem Beispiele. 1811 wurde zu Georgetown (unweit Washington) von einem zu London gebildeten Lehrer eine ansehnliche Schule eröffnet, und bald folgten auch Schulen in Washington selbst, in Baltimore und vielen andern Orten, für welche er in seiner Anstalt zu Georgetown Lehrer bildete. Zu Quebek wurde eine Schule vom Prediger Osgood eröffnet. — Im brittischen Amerika wurde die erste Lancaster'sche Schule (1813) zu Halifax durch einen von London dahin geschickten Lehrer gestiftet, und es bildete sich bald nachher eine Gesellschaft, deren Zweck die Vermehrung ähnlicher Schulen war. — Vier junge afrikanische Knaben von Sierra Leone wurden in den Jahren 1811 und 1813 in die Londoner Hauptschule aufgenommen, um daselbst ihre Methode zu erlernen, und sie nachgehends in Sierra Leone, wohin sie im Jahre 1814 zurückkehrten, einzuführen. Auch machten sich zwei Missionaire mit derselben bekannt, um sie im westlichen Afrika anzuwenden. Zu Capetown, am Vorgebirge der guten Hoffnung, wurde 1813 von dem Kaplan der Colonie eine Schule nach dem neuen Lehrplan angelegt, auch bemühete er sich, Subscriptionen für die Missionaire der Brüdergemeinde zu Gnadenthal zu sammeln, um bei sich ein Schulhaus nach Lancaster's Plan bauen zu können. — Im Jahre 1810 wurde von den Missionairen eine Schule nach Lancaster's Plan zu Calcutta und nachher auch eine zu Ceylon eröffnet. — Unter dem Beistande der Missionaire, der Brüder und der Methodisten errichtete ein gewisser Herr Philipps in Antigua Schulen für nahe an tausend Personen. — Ein Eingeborner von Otaheite, der in der Londoner Schule die neue Methode erlernt hatte, führte dieselbe mit Hilfe eines Lehrers zu Sidney in New-South-Wales ein.

So besaßen denn im Jahre 1813 schon vier Erdtheile die von Lancaster eingeführte Lehrmethode, und über hunderttausend Kinder, deren Erziehung ohne diese Schulen wahrscheinlich ganz vernachlässigt worden wäre, genossen in denselben nützlichen und heilsamen Unterricht.

Während so für die Verbreitung von Lancaster's Methode gearbeitet wurde, war Dr. Bell, der, wie schon erwähnt, im J. 1807 auf eine von den Curatoren der Schulen in Whitechapel an ihn ergangene Einladung nach London gekommen war, auch thätig, Schulen nach seinem „Madras-Systeme" einzurichten.

Zuerst beschäftigte er sich, die Armenschulen des Kirchspiels Saint-Mary in Whitechapel nach seinem Plane zu organisiren, und bald darauf that er auf das Ansuchen des Erzbischofs von Canterbury dasselbe mit der unter seiner Aufsicht stehenden Armenschule zu Lambeth. Darauf folgten 2 Schulen zu Marylebone, eine Waisenschule für Mädchen in Lambeth und mehrere andere.

Unter den Schulen aber, die um diese Zeit nach seinem Plane neu eingerichtet wurden, verdienen vorzüglich ausgezeichnet zu werden: die Freischule in Gowers-walk ebenfalls in Whitechapel in London, und die Barrington-Schule zu Bishops-Auckland in der Grafschaft Durham.

Mit der letztern wurde eine Anstalt in Verbindung gesetzt, in welcher fortwährend neun Knaben, die früher den Rang von Gehilfen (Monitoren) in der Schule selbst erlangt hatten, zu Lehrern für andere Schulen gebildet wurden, wodurch dieses Etablissement in jener frühen Periode besonders nützlich wurde, indem es damals das einzige dieser Art war. Zur Bestreitung der Kosten hat der Bischof jährlich 436 Pfund Sterling bestimmt.

Der Bell'sche Lehrplan war von ihm selbst schon im August 1807 in das militairische Collegium zu Chelsea, wo gegen 1200 Soldatenkinder beiderlei Geschlechts auf Rechnung der Regierung erzogen werden, eingeführt worden, und späterhin nahm ihn auch das zur Erziehung von Matrosenkindern zu Greenwich befindliche Asylum an.

Im J. 1808 gab Dr. Bell die vierte Ausgabe seines Werkes „The Madras School etc." heraus, und seine Methode fing an, sich nach allen Richtungen auszubreiten. In Schottland war sie schon frühzeitig zu St. Andrews in der bei der Universität befindlichen englischen Schule nach der in Bell's Schriften befindlichen Anleitung eingeführt worden, und in Irland wurde sie im Septbr. 1804 in das sogenannte Wilsons-Hospital zu Dublin eingeführt. In Wales wurde am 18. Septbr. 1811 zu Penley die erste Schule nach Bell's Plane eröffnet und durch einen dreizehnjährigen Knaben aus der Gowers-walk-Schule in Gang gebracht.

Es ist oben schon darauf hingedeutet worden, daß der Religionsunterricht eine der Hauptverschiedenheiten zwischen Bell's und Lancaster's Schulplan ausmacht. Beide Arten von Schulen fanden Anhänger und Vertheidiger. Die Geistlichkeit und mehrere andere zur herrschenden Kirche gehörige Personen bestanden darauf, daß der National-Erziehung immer die gesetzmäßige National-Religion zum Grunde gelegt werden müsse, und dies wurde nicht nur in mehreren Schriften und Journalen vor das Publicum gelegt, sondern auch oft von den Kanzeln herabgeprediget. Die Freunde des Lancaster'schen Plans hingegen machten darauf aufmerksam, daß die Volksmenge aus Personen von so verschiedenen Religionen und Secten bestehe, daß deren Lehren unmöglich alle in ein und derselben Schule vorgetragen werden können, und daß man daher, um keine Partei aus der Schule auszuschließen, in Volksschulen blos die Bibel als das Buch, worauf sich alle christlichen Religionen beziehen, lesen lassen, den weitern Unterricht einer Religion aber den Geistlichen jeder Partei überlassen müsse. Dies sei, sagten sie, die einzige Methode, Volksschulen für alle Secten annehmbar und den Unterricht allgemein zu machen.

Der Streit, ob Dr. Bell's oder Lancaster's Lehrplan, besonders in Bezug auf Religionsunterricht, den Vorzug verdiene, war im J. 1811 am heftigsten und mit ihm wurde noch eine andere Streitfrage verbunden, wem von beiden genannten Personen die Ehre der Erfindung der Methode des gegenseitigen Unterrichts zugehöre. — Was die andern, weniger wesentlichen von Bell und Lancaster eingeführten Verbesserungen im Unterrichtsfache betrifft, so ließe sich Folgendes bemerken. Dr. Bell führte in seiner Schule zu Madras das Malen der Buchstaben im Sande ein; dieses Mittel aber, welches beim ersten Anblick von der Dürftigkeit dictirt erscheint, ist edler und uralter Abkunft. Die Grammatiker, Geometer und Philosophen der Griechen und Römer zeichneten nämlich mit dem Radius Buchstaben, Zahlen und Figuren auf den Abacus (die mit Sand bestreute Tafel) hin, und fanden so überall, auf dem Forum, in den Gymnasien und auf jeder Arena den Stoff zur Versinnlichung des Unterrichts. Mit Achtung nannten sie den Staub, welchen sie dazu gebrauchten: eruditus pulvis. Erasmus erwähnt, daß es zu seiner Zeit (1528) Leute gab, welche mit einer Art Griffel auf mit feinem Pulver bestreuten Tafeln schrieben und in einem von Vallange 1719 herausgegebenen Werke über verschiedene neue Unterrichtsmethoden findet sich ein eigenes Kapitel, worin er Sandtische, die er Gramographaires nennt, vorschlägt, und zwar nicht nur zur Erlernung der Elemente des Lesens und Schreibens, sondern auch der Geometrie und des Rechnens. — Mehrere der von Dr. Bell beim Leseunterrichten eingeführten und für neu gehaltenen Gebräuche sind auch wenigstens theilweise schon früher von Andern vorgeschlagen und in Anwendung gebracht worden. So war z. B. das Lesen mehrsylbiger Wörter, so, daß jeder Schüler nur eine Sylbe lies't, nach Rollin's Zeugniß, schon um das Jahr 1700 in den Schulen zu Orleans und späterhin in den Pariser Schulen eingeführt; das Syllabiren, selbst ohne vorhergegangenes Buchstabiren, so wie das Buchstabiren ohne Wiederholung der Sylben ist ebenfalls von mehreren Schulmännern empfohlen worden. Von Lancaster's Neuerungen ließe sich ohne Zweifel auch nachweisen, daß dieselben einzeln vielleicht schon alle früher bekannt gewesen seien. Es beschrieb z. B. Cherrier schon im Jahre 1755 den Gebrauch der Wandtafeln und das Buchstabiren vordictirter Wörter auf Schiefertafeln. Beide Männer aber haben das Verdienst, mehrere solcher Verbesserungen in ein Ganzes zusammengeschmolzen und mit dem gegenseitigen Unterrichte in Verbindung gesetzt zu haben, woraus Schulmethoden entstanden, die in einer Hinsicht alle bisherigen an Vortrefflichkeit übertrafen, ja, die von Dr. Bell und Lancaster eingeführten Unterrichtsmethoden verdienen mit eben dem Rechte neu genannt zu werden, als man eine zusammengesetzte Maschine neu nennt, obgleich die verschiedenen Bestandtheile derselben früher einzeln bekannt und sogar in mannigfaltiger anderweitiger Verbindung angewandt worden waren.

Ohne weiter auf den Streit, der in Rücksicht der Vorzüglichkeit der Schulmethoden des Dr. Bell und Lancaster, so wie ihrer Verdienste um dieselben stattgefunden hat, einzugehen, möge nur bemerkt werden, daß diese Zwistigkeiten ohne Zweifel viel Gutes gestiftet haben, da jede Partei es sich angelegen sein lassen mußte, ihre Schulen so vollkommen, wie möglich, zu machen, um in den Augen des Publicums zu gewinnen.

Den eingeführten Grundsatz, daß die National-Religion zur Grundlage der Volkserziehung gemacht werden müsse, im Auge habend, verbanden sich 1811 in London mehrere Personen zu einer Gesellschaft, deren Zweck sein sollte, armen Kindern Erziehung und Unterricht nach den Lehren der englischen Kirche zu ertheilen, und dabei die Madras-Methode zu befolgen. Sie gab sich den Namen „National-Verein zur Beförderung der Erziehung der Armen nach der herrschenden Kirche in England und Wales", und der Prinz-Regent nahm den Titel eines Patrons desselben an. Der Erzbischof von York aber und alle (28) Bischöfe beider Provinzen, so wie auch zehn Pairs, wurden zu Vice-Präsidenten erwählt, und ein aus 16 Personen bestehendes Comité zur Leitung der Geschäfte, so wie auch außerdem ein Secretair und ein Schatzmeister bestimmt. Das Publicum wurde eingeladen, durch Geldbeiträge die Absichten der Gesellschaft zu befördern.

In einer der ersten Sitzungen des Comité wurde beschlossen, in London eine Centralschule als Muster für Andere zu errichten, und mit ihr ein Institut von Lehrern und Lehrerinnen für dergleichen Schulen im Reiche zu verbinden. Ferner wurden die verschiedenen Bischöfe des Reichs eingeladen, in ihren respectiven Bisthümern ebenfalls Schulgesellschaften einzurichten. Diesen sollte die Einrichtung und Aufrechthaltung von Schulen nach dem erwähnten Principe obliegen, sie sollten mit der Centralgesellschaft in London in Verbindung stehen und an sie regelmäßig berichten, wogegen diese sich verpflichtete, von ihrer Seite alle mögliche Unterstützung zu reichen. Diese Vorschläge wurden auf's Genaueste ausgeführt.

Eine Centralschule, welche tausend Kinder (600 Knaben und 400 Mädchen) fassen kann, wurde 1813 in London in Baldweisgardens eröffnet, und aus der Mitte des Vereins ein besonderes Schul-Comité gebildet, welches über das Gedeihen dieser Anstalten wachen sollte. Dr. Bell übernahm freiwillig die Aufsicht über die Schule sowohl, als auch über die Lehrseminarien.

Der Londner Verein gewährte zur Einrichtung neuer Schulen außerordentlich liberale Unterstützungen an Geld. Seit seiner Entstehung bis gegen das Ende des Jahres 1817 hat derselbe die nicht unbedeutende Summe von 30,000 Pfd. als Hilfsgelder zur Errichtung neuer und zur Vergrößerung und Umwandlung alter Schulen nach dem neuen Plane, ausgetheilt. Diese Summe ist einzig und allein durch freiwillige Beiträge und jährliche Subscriptionen eingelaufen. Im J. 1815 war der Fond der Gesellschaft sehr zusammengeschmolzen. Ein Aufruf an das Publicum hatte, der drückenden Zeitumstände ungeachtet, zur Folge, daß gegen 8000 Pfund in einer kurzen Periode unterschrieben wurden. Das bei der Londoner Centralschule befindliche Institut zur Bildung von Lehrern und Lehrerinnen hatte bis 1817 schon 530 der erstern und 210 der letztern geliefert, und im Novbr. des angeführten Jahres wurden in demselben 40 Personen dazu gebildet. Die meisten Districtgesellschaften im Reiche hatten auch ihre Centralschulen, in wel-

chen sie Lehrer für andere Schulen vorbereiteten. In Allem standen damals schon tausend und einige dreißig Schulen in Verbindung mit dem Londoner National-Verein, und man rechnet, daß wenigstens zweimal hunderttausend Kinder in Schulen nach Dr. Bell's Plane Unterricht erhielten.

Im J. 1812 war von dem Oberbefehlshaber der brittischen Armeen befohlen worden, bei allen Regimentern Schulen nach Dr. Bell's Plane einzurichten, und es wurden hierzu kleine gedruckte Anweisungen ausgefertigt.

In demselben Jahre ließ Dr. Bell die Beschreibung der Schule zu Madras von Neuem als den ersten Theil eines Werkes drucken, welchem 1814 der zweite Theil, die Fortschritte seiner Methode in England enthaltend, und 1815 der dritte, die Anwendung derselben auf höhere Zweige des Unterrichts zeigend, folgte. Außerdem verfertigte Bell einen Auszug aus seinen verschiedenen Schriften, welcher als Anweisung zur Einrichtung von Schulen nach seinem Plane dienen sollte, wovon mehrere Ausgaben erschienen sind. Von Zeit zu Zeit reisete Dr. Bell im Reiche herum, um, wo es nöthig war, seinen Rath und Beistand in der Anwendung seiner Methode zu geben, und, wenn er in London war, verging fast kein Tag, an dem er nicht die Central-Schulen und die Lehrer-Seminarien besuchte.

Der Londoner National-Verein versah auch verschiedene Orte in den brittischen Besitzungen außerhalb England mit Lehrern, so 1813 St. Helena, 1814 Capetown am Vorgebirge der guten Hoffnung, 1815 Halifax in Amerika und die Bahama-Inseln. Auch wurde der Bell'sche Lehrplan wieder in sein Wiegenland, nach Ostindien, zurückgeführt.

Im J. 1817 erhielt der National-Verein von der Regierung einen Bestätigungsbrief, so daß er fortan zu den privilegirten Anstalten im Reiche gehörte.

Doch kehren wir nun zu Lancaster zurück, mit dessen Anstalt im J. 1813 eine neue Epoche anfängt. Bis dahin war die Schule in Boroughroad sein Eigenthum gewesen, obgleich das Gebäude an seine Curatoren verschrieben war, welche, da die Subscriptionen nicht zur Deckung der Unkosten hinreichten, um das Werk zu retten, von Zeit zu Zeit von ihrem eigenen Gelde darliehen. Unter solchen Verhältnissen war es schwer, Lancaster's Privatsachen von denen des Publicums abgesondert zu halten und Verwirrung zu vermeiden. Man dachte daher darauf, Maaßregeln zur Verhütung dieses Uebels zu treffen und dem Ganzen die ihm mangelnde Solidität zu verschaffen. Dieses wurde um so nothwendiger, da Lancaster, ohne das Comité von seinem Entschlusse zu unterrichten, ja ganz gegen seinen Willen, sich entschloß, zu Tooting, unweit London, zu seinem eigenen Besten eine neue Schule zu eröffnen, in welcher er eine gewisse Anzahl Schüler beköstigen und seine Lehrmethode auf die höheren Zweige des Unterrichts anwenden wollte. Hieraus sah man deutlich, daß er mit dem Comité nicht länger in Verbindung thätig zu sein wünschte, und man mußte zu verhüten suchen, daß der Fond der frühern Anstalt nicht mit seinen Privatschulden, welche das neue Etablissement erforderte, verwickelt werden möchte.

Er war so eingenommen von seinem neuen Project, daß er einem seiner Curatoren den Vorschlag machte, das Gebäude in der Boroughroad, nebst dem Vorrathe an Tafeln und anderm Schulgeräthe, an die Curatoren zu übermachen, wenn sie ihn von allen Verbindlichkeiten für die ihm vorgeschossenen Summen lossprechen wollten. Vergebens erinnerte ihn der Curator daran, daß er durch eine solche That sich ganz von dem Werke losmache, welchem er das Dasein gegeben, worauf seine Publicität sich gründe und in welchem man ihn sehnlichst an der Spitze zu sehen wünschte. Man sagte ihm ferner, daß, falls er fortfahren wollte, mit dem Comité in Harmonie zu handeln, bis das Werk gerettet und auf einen sichern Fuß gestellt worden sei, man dann für ihn, als Privatindividuum, eben so sich interessiren wolle, als man es bisher für die Sache gethan habe. Zugleich fragte man ihn, wie denn, falls man sich auf seinen Vorschlag verstände, das Werk ohne ihn fortgeführt werden sollte. Er antwortete, daß er nach allen Kräften seinen Beistand leisten wollte, falls man seinen Antrag annähme. — Nach reiflicher Ueberlegung sah man ein, daß für die Curatoren kein anderes Mittel übrig war, als sich auf den von ihm gemachten Vorschlag zu verstehen, da es mehr als wahrscheinlich war, daß er in der Ausführung seines Projects zu Tooting sich ruiniren würde, und in diesem Falle das Geld, welches für das große öffentliche Werk unterschrieben war, aufgeopfert werden würde, um seine Privatschulden zu bezahlen. Es wurde daher eine gerichtliche Urkunde ausgefertigt, und diese Handlung rettete die Anstalt ein zweites Mal.

Nun war es zuerst möglich, das Werk ganz zur Sache des Publikums zu machen und die Verwaltung des Fonds, wie sich's gehört und bei allen Gesellschaften ähnlicher Art im Gebrauch ist, den Contribuenten oder einem von ihnen bestimmten Ausschusse zu überlassen. Das Comité, welches nun die Leitung der Geschäfte ganz auf sich hatte, hielt es für nöthig, Maaßregeln zu treffen, um das Ganze auf einen festen und soliden Fuß zu setzen. Dies wurde schon im Novbr. 1813 in's Werk gestellt und ein neues Reglement als Grundlage der künftigen Geschäftsführung abgefaßt.

Da man wünschte, Lancastern wo möglich noch bei der Anstalt zu behalten, um von seinen Erfahrungen Nutzen zu ziehen, so wurde ihm das Amt eines Oberaufsehers über die Schulanstalt und das Lehrerseminarium mit einem Gehalte von 365 Guineen angeboten, welches er, nach einiger Weigerung, auch annahm. Er konnte sich jedoch gar nicht darein finden, unter der Aufsicht eines Comité zu stehen, und nach beständigen unangenehmen Vorfällen hielt er im April 1814 um seine Entlassung an, die ihm auch, da er schon seit geraumer Zeit dem Etablissement gar nicht genützt, ja wohl eher geschadet hatte, auf der Stelle ertheilt wurde.

So endete Lancaster's Wirksamkeit in Bezug auf das Werk, von welchem er der Stifter war, und welches er mit so vielem Eifer und so ausgezeichnetem Erfolge beim Publikum in Aufnahme gebracht hatte. Er erklärte sich bald nachher für zahlungsunfähig, und sein neues nur halb vollendetes Etablissement zu Tooting, welches er für sich selbst eingerichtet hatte, ging zu Grunde. In den zwei folgenden Jahren rei-

sete er noch auf eigene Rechnung im Lande umher, besonders in Irland und Schottland. Hier hielt er an vielen Orten Vorlesungen, die ihm nicht nur das Geld zur Reise lieferten, sondern auch recht viel Gutes bewirkten. Gewöhnlich wurden an den Thüren freiwillige Beiträge geliefert.

Er hätte auch in dieser Art noch recht nützlich sein können, da man ihn überall als den Wohlthäter armer Kinder aufnahm; aber er schadete sich selbst und der Sache, indem er sich nicht in die Verhältnisse schicken wollte, und von den Männern, die ihm soviel Gutes erzeigt, ja die seine Anstalt vom Untergange gerettet hatten, behauptete, sie seien blos hervorgetreten, um ihm das Werk aus den Händen zu nehmen und sich zuzueignen. Im Jahre 1816 ließ er sogar eine Flugschrift dieses Inhalts (betitelt: Oppression and persecution etc.) drucken. Durch dieses Betragen nun verlor er nach und nach die Achtung des Publikums, ja sogar seiner näheren Freunde, und er lebte ganz abgeschieden und unbemerkt eine Zeitlang in Manchester, mit Mangel und Dürftigkeit kämpfend. — Es thut dem Menschenfreunde wahrhaft wehe, von einem Manne, der sich so große Verdienste erworben hat, dieses erfahren zu müssen. Doch hat er das Seinige gethan, und die ihm gereichte Posaune durchs Land geblasen, und Schaaren haben sich auf ihren Ruf versammelt, die einen Kampf gegen Unwissenheit mit Nachdruck begannen.

Im Jahre 1820 ging Lancaster nach Amerika, legte dort, von Bolivar unterstützt, seit 1824 Schulen an. Seine finanziellen Verhältnisse verbesserten sich aber dadurch nicht, denn 1828 erließ er, zu Trenton in den Vereinigten Staaten lebend, einen Aufruf an die Amerikamer, worin er sie zur Unterstützung der Seinigen aufforderte, und er nährte sich 1831 zu Montreal von seiner Hände Arbeit.

Jetzt nun noch einige biographische Notizen von ihm.

Joseph Lancaster wurde zu London am 25. November 1778 geboren und war der Sohn eines unbemittelten Mannes, der Soldat gewesen war und sich vom Siebmachen nährte. Der junge Lancaster war daher früh genöthigt, sich nach Unterhalt umzusehen. Kaum 19. Jahre alt, errichtete er im väterlichen Hause eine Schule für Kinder unbemittelter Eltern, die in der Nachbarschaft wohnten. Die spätere Erweiterung dieser Schulanstalt, sowie die Verbreitung der von Lancaster eingeführten Methode ist hinlänglich im Verlaufe der obigen Erzählung beschrieben. Es möge hier nur noch hinzugefügt werden, wie Lancaster in die über die Maßen großen Schulden gerieth, welche im Jahre 1807 seine Anstalt zu vernichten droheten.

Bis zum Jahre 1805 hatte er keine bedeutenden Schulden. Seine mißliche Lage entstand durch die großen Kosten, welche das Gebäude zur Aufnahme der jungen, sich zu Lehrern bildenden Leute erforderte, so wie ihre Beköstigung und Kleidung und die Einrichtung einer Druckerei zu ihrer Nebenbeschäftigung. Die Subscriptionen für das neue Gebäude betrugen 624 Pfd., während die Ausgaben sich über 3500 beliefen. Der Royal Found betrug nie mehr als 600 Pfd.; das Lehrerseminarium aber, wofür er bestimmt war, kostete 1200 Pfd. jährlich. Andere 1200 Pfd. mußte er für ein zweites Lehrerseminar auf dem Lande zahlen, obgleich solches ein hoher Gönner zu thun versprochen hatte. Eben so ging es ihm mit einer Schule zu Camberwell in der Nähe von London. Hierzu kamen noch Reiseunkosten und Alles dies zusammen brachte seine Schulden, im Jahre 1807, auf die große Summe von 6449 Pfd.

Wie Lancaster aus seiner Verlegenheit gerettet worden, ist bereits oben erzählt. Corston hatte längst den Wunsch gehegt, Industrieschulen, besonders für Mädchen, anzulegen. Er war Fabrikant von Strohhüten und erfand aus Roggenstroh eine Art Livornohüte zu machen. Daher wünschte er das Spalten und Flechten von Stroh in diese Arbeitsschulen eingeführt. Lancaster's Bekanntschaft war ihm in solcher Rücksicht äußerst willkommen, und während mehrerer Jahre hatte dieser keinen so vertrauten Freund, auf dessen Hilfe er, wenn er sich in Noth befand, sichrer rechnen durfte.

Ein Brief von Lancaster an Corston mag als Beleg dienen, welcher unsäglichen Mühe sich Lancaster unterzog und wie Corston ihn in der Noth nie verließ. „Ich wünsche, schreibt Lancaster, mit Geduld zu leiden, würde aber doch herzlich froh sein, wenn ich endlich einmal des ewigen Bettelns, harten Arbeitens und beständigen Elends überhoben wäre. Heute bin ich wenigstens 6 Meilen gelaufen, bis ich ganz müde und abgemattet war und nicht einen trocknen Faden an meinem Hemde hatte, und ich habe doch nichts ausgerichtet. Drei Tage lang durchkreuze ich London in allen Richtungen, und ich habe doch nur 2 Guineen bekommen. Kannst Du mir heute Abend nicht helfen, so bleibt mir nichts übrig, als mehrere Sachen, Wäsche und dergl. zu versetzen. — Leuchtete nicht ein Schimmer der Hoffnung durch die schwarzen Wolken, so müßte ich unterliegen bei dem Gedanken, wie meine Zeit getödtet und meine Talente auf ein erbärmliches „Stop-gap-System" verschwendet werden, da doch das ganze Land jetzt schon unser sein könnte. Das Geld, das ich heute Abend brauche, beträgt 7 Pfd., und das ist noch nicht die Hälfte von Dem, was ich zu bezahlen habe, ohne zu erwähnen, daß ich mein armes Kind, meinen Vater und meine Mutter schon mehrere Wochen nicht gesehen habe, blos weil ich letzteren kein Geld für des erstern Unterhalt bringen kann. Es ist beinahe zu viel für eine menschliche Natur so zu leiden, aber es muß und wird ein Ende kommen, oder das Werk geht zu Grunde und die Sache verloren. Ich verbleibe Dein treuer Freund, u. s. w." — Auf diesem Briefe steht mit Corston's Hand geschrieben: „Geschickt durch Springman 10 Pfd." Lancaster's Drangsale wurden noch dadurch vermehrt, daß seine Frau das Unglück hatte, von einer Gemüthskrankheit befallen zu sein und sich in einem Irrenhause befand.

In der öffentlichen jährlichen Versammlung der Gesellschaft, im Mai 1814, nahm dieselbe den Titel: „Schulverein für Britannien und das Ausland" an, indem man beschloß, nun seine Aufmerksamkeit vorzüglich auf das feste Land von Europa zu richten, wozu während des Kriegs keine Möglichkeit gewesen war.

J. Lancaster starb am 24. Octb. des Jahres 1838 in einem Alter von 61 Jahren und in größter Dürftigkeit zu New-York. Sein Tod war die Folge einer Verletzung, die er erlitt, als er von einem Wagen überfahren wurde. Trauriges Ende eines Mannes

der gewirkt und geduldet hatte, so lange es Tag für ihn war!

So viel über die Geschichte der Erfindung oder vielmehr der Anwendung und Ausbreitung der Bell-Lancaster'schen Lehrmethode. Was die Methode selbst betrifft und die Schulen, in welchen sie ausgeübt ward: darüber ist das Nähere in der Hamel'schen Schrift zu finden. S. 94—237.

Man nennt diese Methode aber darum die Form des gegenseitigen Unterrichts, weil sie darauf ausging, die Schuljugend durch sich selbst unterweisen zu lassen. Ein Kind der Noth entstand sie und bildete sich aus an Orten und in Gegenden, wo eine sehr große Zahl von Schülern vorhanden war, zumal roher, vielleicht aus heidnischen Völkern gesammelter — wie in Ost- und Westindien, in Nordamerika, auf der Westküste von Afrika ꝛc. Dann auch in übervölkerten Städten, London, Paris*), und in ganzen Länderstrichen des brittischen Reichs ꝛc. und wo der gänzliche Mangel an Lehrern war.

Bei dem dringenden Bedürfnisse nach den ersten, die Jugend wenigstens mechanisch zurichtenden Elementen des Unterrichts, fielen bekanntlich unter den Engländern zuerst die mehrgenannten Dr. Bell und Jos. Lancaster auf ein in sehr angefüllten Schulen auch früher ergriffenes Auskunftsmittel: die sämmtlichen Kinder zu derselben Zeit durch passend gefundene Gehilfen aus ihrer Mitte unterrichten zu lassen, und dem Lehrer nur die oberste Leitung vorzubehalten. Dazu wurden große Säle eingerichtet, um für die Zahl von oft mehreren hundert Kindern zum Sitzen und zum Stehen Raum zu gewinnen (s. Abbildungen bei Hamel); man versah sie mit Vorrichtungen, als Tabellen und andern Hilfsmitteln des Unterrichts. Hierauf theilte man, — um einige Ordnung in den Schülerhaufen zu bringen — dieselben in mehrere Klassen, welche durch Schüler, als Unterlehrer, zum Lesen, Memoriren, zum Schreiben und Rechnen, ja selbst durch Erlernung des Katechismus und der Hauptbibelsprüche zu einigem Religionsanfange angewiesen und eingeübt werden sollten.

Durch diese Eintheilung aller Schulen in Classen und Unterabtheilungen, deren jeder man einen lehrenden Schüler (Monitor) vorsetzte, durch Absteckung der Grenze, bis wohin jede dieser Abtheilungen gebracht werden soll; durch, diesem entsprechende, jeder Abtheilung angepaßte Wandtafeln (s. Hamel) und kleinere Blätter, welche in den Händen der Kinder sind; durch feststehende Formen des Gesammtunterrichts; dann durch eine fast militairische Commandoweise und Signale ward es allerdings möglich, dem Ganzen Regel und Einheit zu geben und die Glieder, wie eine Maschine, alle in einander so eingreifend zu machen, daß Zeit und Ort wohl benutzt und für jeden Schüler nach der Vorschrift ganz und genau ausgefüllt werde. Auch auf den Unterricht in weiblichen Arbeiten wandte man diese Form mit Nutzen an. — Durch Ansprechung des Ehrtriebes bei dem Strafen und Belohnen, durch Austheilung von Ehrenzeichen und Prämien war man hiernächst bemüht, sowohl die Klassen unter einander, als die Unterlehrer und Schüler zur Nacheiferung aufzuregen, die Strafen aber besonders für die Phantasie der Jugend abschreckend werden zu lassen u. dergl.

Nach den Berichten der Reisenden sind durch diese eingeführte Schulform und Ordnung in den indischen und afrikanischen Schulen erstaunenswerthe Erfolge, durch schnelle, fast unglaubliche Fortschritte der rohesten Jugend sichtbar geworden. Der verewigte Kanzler Niemeyer in seinen „Beobachtungen auf Reisen" ꝛc. Halle, 1821. Bd. II. S. 123 ff. ertheilt der Stille, Ordnung, Regelmäßigkeit und den stufenmäßigen, gesicherten, mechanischen Fortschritten in den Bell-Lancasterschen Schulen zu London Lob und Beifall. In Paris wurden Lehrer nach Lancasters Idee gebildet. Der russische Kaiser schickte 1815 den Baron Strandmann mit vier jungen Russen nach England und Frankreich, um diese Methode zu prüfen und nach Rußland verpflanzen zu lassen. Im Herbste 1817 eröffnete ein Pädagog Namens Scappa im königl. Armenhause zu Neapel eine Lancaster'sche Schule und Bell's Anwesenheit in der Schweiz gab Gelegenheit zur Stiftung ähnlicher Schulen zu Genf und im Waadtlande. In Wien ließ der General Bianchi junge Soldaten nach der Lancaster'schen Methode unterrichten. S. „Fortschritte und Verbreitung des Lancaster'schen Schulsystems über alle Theile der Welt, aus den Materialien der brittischen und fremden Schulgesellschaft geschöpft." S. Morgenblatt 1824. No. 66 und 67.

Daß in Deutschland der todte Mechanismus der Bell-, Lancaster'schen Lehrmethode schon seit länger als 50 Jahren geächtet und durch bessere Methoden zur wahren Menschenbildung verdrängt worden ist, ist allgemein bekannt.

Literatur der Bell-Lancaster'scher Unterrichtsweise.

Hamel, Joseph: Der gegenseitige Unterricht; Geschichte seiner Einführung und Ausbreitung durch Bell, Lancaster und Andere. Mit 12 Kupfern und den Bildnissen von Bell und Lancaster in Steindruck. Auf Befehl Sr. kaiserl. russ. Majestät. Paris. 1818. Barth in Leipzig in Commission. (2 Thlr. 16 Gr.)

In dieser vom russ. Hofrath Hamel herausgegebenen Schrift findet man, wie bereits mehrmals angedeutet worden, das Bell-Lancaster Schuleinrichtungssystem, die Verfassung, die Ausübung der Disciplin, den Unterrichtscursus, die Lehrmethode im Ganzen und im Einzelnen bis auf das kleinste Detail auf's Anschaulichste dargestellt.

Der beiden Engländer Bell und Lancaster Schuleinrichtungssystem wurde in Deutschland zuerst genauer bekannt durch die Uebersetzung zweier Schriften dieser Schulmänner, welche unter folgendem Titel erschienen:

Lancaster, J.: Ein einziger Schulmeister unter tausend Kindern in einer Schule. Aus dem Englischen in's Deutsche übersetzt und mit Anmerkungen begleitet von B. C. L. Natorp. Duisburg und Essen. 1818. (1 Thlr. 4 Gr.)

Bell, A.: Schulmethodus. Aus dem Englischen übersetzt von E. W. Tilgenkamp. Ein Seiten-

*) Ueber die Fortschritte, welche das Lancaster-System in Frankreich und der Schweiz machte, s. Scherr's „Handbuch der Pädagogik u. s. w." 1. Bds. (1839) S. 218 ff. Napoleon selbst nahm sich nach der Rückkehr von Elba der Sache an.

stück zu Lancaster's Schrift. Duisburg und Essen. 1808. (12 Gr.)

Als späterhin die Einführung dieses Systems von England und Frankreich aus nicht allein auf's Angelegentlichste empfohlen, sondern auch auf's Aemsigste betrieben ward, wurde dasselbe in folgender kleinen Schrift beleuchtet:

Natorp, B. C. L.: Andreas Bell und Joseph Lancaster. — Bemerkungen über die von denselben eingeführte Schuleinrichtung, Schulzucht und Lehrart. Essen und Duisburg. 1817. (14 Gr.)

Etwas über Bell und Lancaster's Lehrmethode, mit besonderer Rücksicht auf die Kopenhagner Anstalt der Art. Von einem Augenzeugen. Schleswig. 1822.

Später erschien:

Harnisch, W. Dr.: Ausführliche Darstellung und Beurtheilung des Bell-Lancaster'schen Schulwesens in England und Frankreich. Nach Hamel bearbeitet. 1821.

Zschokke, H.: Umriß von der Verbreitung des gegenseitigen Unterrichts. Aarau. 1822. (7 Gr.)

(Dinter): Ueber Benutzung des Wesentlichen der Bell-Lancasterschen Lehrart in jeder überfüllten Elementarschule. Ein Blatt für Schulinspectoren und Schullehrer. Neustadt a. d. O. 1828. (2 Gr.)

S. Hergang's „Handbuch der pädagogischen Literatur ꝛc." S. 71.

Ueber den Unterschied, der zwischen den Schulen des gegenseitigen Unterrichts oder der Bell-Lancaster'schen und denen der wechselseitigen Schuleinrichtung stattfindet, verbreitet sich der Propst Dr. Zerrenner in seiner Schrift: „Ueber das Wesen und den Werth der wechselseitigen Schuleinrichtung ꝛc." (1832.) S. 35 f. Siehe auch eine Abhandlung von Demselben: „Ueber wechselseitige Schuleinrichtung und Lancasterschulen" in Desselben: „Mittheilungen über Erziehung und Unterricht," in zwanglosen Heften. 1. Bds. 1. H. 1839. S. 44 ff.

Schlüßlich verweisen wir noch auf den „Sechsten Brief," der in Natorp's rühmlich bekanntem „Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde". 1 Bdchn. (1811) S. 102 die Aufschrift führt: „Der Schullehrer Stab zu Kley erzählt seinem Freunde, dem Schullehrer Winzer zu Regenau, wie er das Lehr- und Disciplinar-System des Engländers Lancaster unter verschiedenen Modificationen auf seine Schule übergetragen habe." H.

Ein Zusatz, das **Bell-Lancastersche Lehr- und Bildungsverfahren** u. s. w. betreffend, wie es von dem in dieser Angelegenheit ganz stimmfähigen Dr. Harnisch im „Handbuche für das deutsche Volksschulwesen" (Dritte Aufl. 1839) von S. 320 an in Beziehung auf das Schulwesen Deutschlands dargestellt wird. Es kommt freilich dies und das vor, was schon im Vorhergehenden berichtet worden ist; allein um den Zusammenhang nicht zu stören, geben wir Alles, wie folgt:

Bell und Lancaster stimmen darin überein, daß Kinder durch Kinder unterrichtet und durch Benutzung des Ehrtriebes zum Fleiß gereizt werden können. Sie lassen Hunderte von Schülern in einer großen geräumigen Schulstube unterrichten. Die Kinder sind nach ihren Fortschritten in Abtheilungen gebracht, und jede Abtheilung hat in jedem Gegenstande einen Helfer (monitor). Alle Helfer stehen unter einem Oberhelfer, der als der Adjutant des Chores betrachtet werden kann. Bei allen Uebungen stehen oder sitzen die Kinder in Reihen, und wenn ein Kind, das unter einem andern sitzt, etwas besser weiß, als dieses, so rückt es über dasselbe. Dies geht beständig fort, und durch dieses Rücken soll jedes Kind zum Fleiß angespornt werden. In den Bell'schen Schulen können mehrere oder wenigere Abtheilungen stattfinden, je nach dem es der Lehrer in Rücksicht auf die Anzahl der Schüler und andere Verhältnisse für gut findet; in den Lancasterschen Schulen sind aber 8 Lese- und Schreibabtheilungen, 10 Rechnenabtheilungen und 10 Nähabtheilungen stehend. Die Helfer sind nicht blos Lehrer der Abtheilungen, sondern auch Aufseher derselben, und können belohnen und bestrafen. In den Lancasterschen Schulen werden viele Belohnungen und Bestrafungen angewandt, in den Bell'schen weniger. Ueberhaupt herrscht in den Lancasterschen Schulen weit mehr Förmlichkeit, Steifheit und Stumpfheit, als in den Bell'schen Schulen. In erstern geschieht Alles auf Kommando's (Befehle). Diese werden theils durch Worte, theils durch laute Zeichen (Pfeifen, Schellen, Klingeln), theils durch sichtbare Zeichen gegeben, gerade so, wie bei den Soldaten. In den französischen Lancaster-Schulen sind 64 solcher verschiedener Befehle.

In den Bell'schen sowohl, als in den Lancaster-Schulen findet das Gute statt, daß die Kinder abwechselnd sitzen und stehen, und in geräumigen, zweckmäßig eingerichteten, luftigen Zimmern sich befinden. Jede Abtheilung in einer Bell'schen Schule bildet beim Stehen einen Doppelhaken, in dessen offener Seite sich der Helfer befindet. Die Lancaster'schen Schüler stehen in einem Halbkreise, der auf dem Fußboden gezeichnet ist. Der eigentliche Lehrer befindet sich in beiden Schulen zu Ende des Zimmers auf einer erhöheten Stelle, von wo aus er die ganze Schule übersehen kann. Der Fußboden ist so eingerichtet, daß die hintern Kinder höher sitzen als die vordern. Der Lehrer hat weiter nichts zu thun, als nachzusehen, ob Alles in der gehörigen Ordnung geht. Hierbei gebraucht er aber auch noch den Oberhelfer als Gehilfen. Der Oberhelfer hat z. B. die einzelnen Uebungen anzugeben, welche die Helfer vorzunehmen haben, er hat die Schulen zu öffnen und zu schließen, die Helfer zu mustern, fehlende durch andere Schüler zu ersetzen, wozu er eine Liste vom Lehrer hat, Alles zu ordnen und hernach darüber an den Lehrer zu berichten. — Dieses ganze Lancaster'sche Verfahren hat mit dem Eindrillen der Soldaten viel Aehnlichkeit, was ihm aber keineswegs zum Vorwurfe gereichen kann. Man begebe sich auf den ersten, besten Exercierplatz, und man findet daselbst eine Lancasterschule.

Die Helfer besitzen gewöhnlich noch Gehilfen, und für verschiedene Gegenstände sind verschiedene Helfer vorhanden. Hierdurch wird auch das Fortschreiten der Helfer möglich; denn während die Helfer beim Rechnen beschäftigt sind, können die Schreib- und Lesehelfer entweder auch rechnen, oder von einem andern Helfer im Lesen und Schreiben unterrichtet werden. In

Frankreich hat man auch angefangen, den Helfern außer den Schulstunden noch besondern Unterricht zu ertheilen. Bei Bell ist nur ein Oberlehrer, bei Lancaster aber sind drei, nach den drei Unterrichtsgegenständen: Lesen, Schreiben und Rechnen. Da aber das Schreiben in den Lancaster'schen Schulen die Hauptsache ist, indem das Meiste durch Nachschreiben gelernt wird, so ist der Oberschreibhelfer der wichtigste und bedeutendste von den dreien. In den Lancaster'schen Schulen sind oft doppelte Helfer für jede Abtheilung, damit sie mit einander abwechseln und deshalb auch besser fortschreiten können. In den Bell'schen Schulen werden zum Lesen Bücher gebraucht, deren Stoff aus dem bischöflichen Katechismus genommen ist; in den Lancaster'schen Schulen aber Tafeln ähnlichen Inhalts, vorzüglich aus der Bibel; nur die zwei höchsten Abtheilungen lesen in der Bibel selbst. Zum Schreibvorsagen haben die Helfer besondere Täfelchen.

Die Bell'schen Belohnungen bestehen in Schaumünzen, Büchern, Geld- und Kleidungsstücken. Das Geld kann auch der Schüler stehen lassen, bis es sich zu einer Summe anhäuft. In den meisten Schulen nach Bell'schen Grundsätzen sind diese Belohnungen schon abgeschafft. Das Zuspätkommen wird durch Nachsitzen bestraft, schlechte Aufführung durch Einsperren, und statt der körperlichen Züchtigung, die ganz verbannt ist, hat man ein schwarzes Buch und eine Strafecke, genannt das schwarze Loch. Am Schlusse der Woche wählt jeder Helfer den besten Schüler seiner Abtheilung; die Gewählten treten als ein Rechtsausschuß zusammen und bestimmen die Strafen für die Verbrechen, welche in der Woche vorfielen. Der Lehrer kann dieselben mildern oder aufheben.

Lancaster hatte schon eine große Menge von Belohnungen und Bestrafungen, die größtentheils jetzt in den nach ihm benannten Schulen abgeschafft sind. Verdienstzettel werden noch ausgetheilt, die in Geld umgesetzt und mit den Strafen abgekauft werden können. Die Namen der Bestraften werden einen Monat hindurch alle Tage verlesen. Außerdem gibt es Ehrenkarten für die Ersten jeder Abtheilung, und Auszeichnungs- und Beschämungskarten verschiedener Art, die von den Helfern umgehängt werden.

In den Bell'schen Schulen findet allwöchentlich eine Prüfung statt, in den Lancaster'schen allmonatlich, und nach derselben wird die Versetzung gemacht. In den Bell'schen Schulen wird jeder Schüler versetzt, der sich eine Zeit lang auf der ersten Stelle der Abtheilung behauptet, und bald bis in die Mitte der folgenden Abtheilung hinaufsteigt.

Die Lehrgegenstände in beiden Schularten sind dürftig, nämlich: Lesen, Schreiben, Rechnen, und für Mädchen das Nähen. Noch dürftiger werden dieselben betrieben, so daß unsere schlechtesten Schulen sich mit den Bell'schen und Lancaster'schen in dieser Hinsicht messen können. Das Lesen und Schreiben wird zweckmäßig, wie jetzt auch in vielen deutschen Schulen, verbunden betrieben, der Stufengang darin enthält noch sehr viele Dornen und Disteln. Die Kinder müssen alle gedruckten Buchstaben zuerst malen lernen und dann erst die geschriebenen, und die Verfahrungsart dabei ist so todt, daß wahrhaft die kleinen Wesen keine Freude haben können. Zuerst schreiben die Kinder mit den Fingern in den Sand, späterhin auf die Schreibtafel und nur die letzten Abtheilungen auf Papier. Bei Lancaster werden sogar die Schreibübungen auf Befehlsworte vorgenommen. Das Lesen wird mit vieler Förmlichkeit, Umständlichkeit und Weitläuftigkeit getrieben; doch ist das gut, daß das Gelesene hernach in die Feder gesagt wird. Ueberhaupt das Schreiben nach dem Gehör wird in beiden Schularten sehr geübt.

Das Rechnen wird viel schlechter betrieben, wie das Lesen und Schreiben, es findet nur Tafelrechnen statt, und dies auf dem allerschwerfälligsten Wege. Die Rechnungsarten werden viel stumpfer, als in unsern schlechtesten Volksschulen, dem Gedächtniß eingeprägt. Eigentlich lernen die Schüler, zumal bei Lancaster, dadurch rechnen, daß ihnen ausgerechnete Exempel in die Feder gesagt werden. Das Christenthum wird bei Lancaster blos durch das Lesen biblischer Sprüche, bei Bell durch das Auswendiglernen einiger Gebete befördert. Zur Verständlichung manches Gelesenen fragen auch die Helfer dasselbe ab, z. B. ist gelesen: „Da Jesus das Volk sahe, ging er auf einen Berg;" so fragt der Helfer: Was sah Jesus? wer sah das Volk? was that Jesus, als er das Volk sah? wer ging auf den Berg? Auch fragen sich die Kinder so unter einander in den Bell'schen Schulen.

Das Nähen wird ebenfalls durch eine Oberhelferin unter der Lehrerin, und vermittelst mehrer Helferinnen, betrieben, und geht höchst langsam von Statten. Jede Abtheilung hat ihre gewissen Aufgaben, wie in den andern Gegenständen. Ueberhaupt was Einer lernt, lernen Alle; es giebt in diesen Schulen einen genau abgemessenen, eingetheilten und begrenzten Wissensstoff, der regelmäßig in fester Folge abgehandelt wird.

Hin und wieder sind auch Versuche gemacht, die neue Lehrart auch auf andere Unterrichtsgegenstände auszudehnen, z. B. auf den Gesangunterricht in Paris. Die Schüler lernen die Grundsätze des Gesanges, theils durch Lesen, theils durch Nachschreiben des Vorgesagten. Kennen sie diese Grundsätze, so wird ihnen etwas vorgesungen und die Noten werden ihnen nachher vorgeschrieben. Darauf werden die Noten abgesungen, und zuletzt müssen die Schüler die Noten selbst setzen, wenn ihnen etwas vorgesungen ist. Was soll man hierzu sagen? — Besser ist das Verfahren im Singunterrichte zu Eckernförde. — Die Anwendung dieser Lehrart auf die Erlernung der lateinischen Sprache von Pillans ist etwas glücklicher ausgefallen.

Ein jeder deutscher Schulmann, der da irgend weiß, wie es in unsern deutschen Volksschulen aussieht, wird es wohl für die größte Thorheit halten, wenn wir wollten unser ganzes Volksschulwesen aufgeben, und das englische, erst seit einem Jahrvierzig entstandene, dagegen einführen. Wir würden dem Landwirthe gleichen, der seinen guten Waizen umpflügte, um Hafer oder Saubohnen statt dessen zu säen.

Aber etwas mögen wir aus den Bell-Lancaster'schen Schulen gewinnen — das Unterrichten der Kinder durch Kinder; wir mögen es deshalb von England und Frankreich herholen, da es auf deutschem Boden sich weniger selbstständig entwickeln will, und da, wo es sich entwickelt hatte, es aus andern Gründen ganz wieder eingegangen ist. Es be-

stand nämlich dieser gegenseitige Unterricht in seiner vollständigen Ausbildung in den ehemaligen öffentlichen sogenannten Turnanstalten. In jeder bedeutenden Turnanstalt lehrten unter dem Turnwart die Vorturner, oft stand dem Turnwart noch ein erster Vorturner, als eigentlicher Turnlehrer, zur Seite, wie dies z. B. in Berlin und Breslau der Fall war. Jeder Vorturner hatte seine bestimmte Abtheilung und für seine Abtheilung noch einen stehenden Anmann oder auch mehre Anmänner, nach Maßgabe der Uebungen und Größe der Abtheilung. Die Uebungen für jede Abtheilung waren genau bestimmt, und das, was in jedem Tage in der Turnschule jede Abtheilung durchzunehmen hatte, war genau geordnet. Diese Einrichtung hatte sich durch die Nothwendigkeit der Umstände von selbst gebildet, weil ein Turnwart unmöglich mehre Hunderte von Turnern zweckmäßig und ihren Kräften angemessen allein beschäftigen konnte. Die Einheit des Ganzen lag im Turnwart, und jede Vielseitigkeit mußte sich in ihm, vermittelst der Vorturner-Versammlungen, vereinigen. Der Unterschied zwischen diesen Einrichtungen und den Lancaster'schen liegt gar nicht in der Form beider, sondern in dem Wesen, bei ziemlich gleichen Formen.

Bei Lancaster ist Alles streng polizeilich und gesetzlich, bei den Turneinrichtungen sollte wenigstens Alles brüderlich und herzlich sein. Ein wahrhaft herzlicher, gegenseitiger Unterricht verdient auch jetzt noch in Deutschland verbreitet zu werden. Es wäre wohl der Mühe werth, eine Schule von mehrern hundert, vielleicht allmählig von tausend Kindern einzurichten, die sich wechselseitig als Kinder in Liebe und mit brüderlichem Sinn belehrten, ohne daß ihre Kindheit verloren ginge. Ganz allmählig müßte man diese anfangen, weil in einer großen Masse von vielen Kindern sich der gute Geist nicht mit einem Mal hineingießen läßt, wie dies mit einer gesetzlichen Form der Fall ist. So etwas muß sich hineinleben. Dabei würde sich nach und nach von selbst ergeben, welche Unterrichtsgegenstände sich ganz auf diese Weise, welche theilweise und welche gar nicht sich so behandeln ließen. „So weit ich, sagt Harnisch, bei dem jetzigen Standpunkte die Sache beurtheilen kann, so sind folgende Gegenstände ganz durch Helfer zu betreiben: einige Stücke der Weltkunde, das Rechnen, die Raumlehre, das Lesen und Schreiben; theilweise: der eigentliche Sprachunterricht und das Zeichnen; fast gar nicht der Gesang; durchaus gar nicht das Christenthum."

„Ich bin überzeugt, fährt er fort, daß unsre deutschen Volksschulen außerordentlich gewinnen würden, wenn wir im Stande wären, in einem liebevollen Geiste diesen gegenseitigen Unterricht, so weit es die Unterrichtsgegenstände erlauben, durchzuführen, und daß wir namentlich in großen Städten viel dadurch ersparen könnten. Allein ich weiß, wie leicht es ist, daß die Helfer einen Dünkel erhalten. Es ist allgemein bekannt, daß die kleinen Herrscher mehr drücken als die großen, und darum wird eine solche echt menschliche Durchführung des gegenseitigen Unterrichts immer nicht leicht sein."

„Mein Urtheil über das Unterrichten der Kinder durch Kinder hat sich seit 25 Jahren nicht geändert. Damals ließ ich in der Unterklasse der Breslauer Seminarschule in mehrern Gegenständen die Kinder durch Kinder üben; der russische General, Graf Sievers, hatte eine solche Freude daran, daß er mir 3 Offiziere deshalb eine Zeitlang zuschickte und andere Schritte that, um von Breslau Manches in die russischen Militairschulen zu verpflanzen, die er damals leitete; ich machte aber auch bald die einfache Erfahrung, daß das Unterrichten der Kinder durch Kinder nur gut geht, wenn der leitende Lehrer die übenden Kinder gut zu benutzen versteht, wenn er einen leitenden Sinn, eine Directionsgabe hat. Dasselbe fand ich bestätigt, als ich Eckernförder und mehrere wechselseitige Schulen im Holsteinschen sah, dasselbe, als ich die Magdeburger wechselseitigen Schulen besuchte. Dasselbe habe ich auch in der Weißenfelser Freischule erlebt, der ich 1832 eine Einrichtung gab, wornach die Kinder im Lesen und Schreiben sowohl, als im Rechnen sich unter einander üben, und sich auch unter einander ordnen und leiten." (S. Harnisch: „Das Weißenfelser Schullehrer-Seminar und seine Hilfsanstalten. Berlin 1838.")

„Auch andere unbefangene Stimmen haben sich in neuerer Zeit in gleicher Weise ausgesprochen; unter andern drei sehr verschiedene Männer in Diesterweg's Rheinl. Bl., neue Folge. Bd. 18. Heft 2. S. 150—175."

So weit des wackern Harnisch Darstellung der Sache am oben angeführten Orte.

Der verewigte Kirchen-Rath Dr. Schwarz, der in dieser Angelegenheit noch heute eine giltige Stimme hat, spricht sich über das Lancaster'sche Schulwesen in seinem „Lehrbuche der Erziehungs- und Unterrichtslehre" (3te Aufl.) 3ter Th. §. 33. S. 47 f. also aus:

„Daß dieses ein mit der wahren Entwickelung unverträglicher Mechanismus sei, indem fast Alles von Außen commandirt wird, ist augenfällig, und daß die lehrenden Schüler nur Erlerntes abhören, nicht aber selbst eigentlich lehren können, folgt aus dem Begriffe des Lehrens unmittelbar und hat sich nie anders durch die Erfahrung erwiesen. Insoweit ist also die Lancasterschule ein Nothbehelf. Allein der tüchtige Lehrer kann einen solchen Mechanismus zu einem Organismus erheben, wenn er Seele und Geist hineinzubringen versteht. Das vermag er nämlich nur dadurch, daß er selbst den entwickelnden und erziehenden Unterricht ertheilt, und durch Schüler nur das wiederholen oder beaufsichtigen läßt, was schon in den Geist übergegangen ist. Wenn er Einheit, Gewandtheit und Leben genug hierzu besitzt, so kann er einen Schüler durch den andern und diesen wieder durch die natürliche Rückwirkung (docendo discimus) lehren, und somit eine zahlreiche Schule in belebter Thätigkeit beschäftigen. Eben dadurch ist er auch im Stande, mehrere Ordnungen zugleich zu unterhalten. Unter solcher Bedingung ist der Unterricht ein wahrhaft wechselseitiger und gleichzeitiger. Hat der Hauptlehrer noch Unterlehrer außer den Schülern zur Hand, so kann es ihm desto besser gelingen. Allein auch in diesem Organismus kann der Unterricht nie so vollkommen sein, als wenn ihn der (tüchtige) Lehrer selbst ertheilt, außer dem zu beschränkenden Eintreten eines stellvertretenden Schülers, den er zum Unterrichten befähigt findet. Daher darf unser deutsches Volksschulwesen auf seiner höheren Stufe gegen andere Länder keine eigentlichen Lancasterschulen anordnen, obwohl von dem wechselseitigen Unterrichte in jeder Schule mitunter einen

nützlichen Gebrauch machen." — S. auch Kirchen-Rath Schwarz: Die Schulen ꝛc. (Leipz. 1832) S. 211 die Lancasterschule.

Belohnungen und Strafen nennt man diejenigen Lust- und Schmerzempfindungen, welche absichtlich (also ohne daß sie von selbst aus der Sache hervorgingen) mit einem Thun und Lassen in Verbindung gesetzt werden. Der Schöpfer hat die Natur der Dinge so eingerichtet, daß das Gute (d. h. der sittlich gute Gebrauch unsrer Kräfte) sich selbst belohnt, das Böse (also der sittlich schlechte Gebrauch unsrer Kräfte) sich selbst bestraft. Der rechte Gebrauch z. B. unsrer Sehkraft ist jederzeit mit Zufriedenheit, mit Lust verbunden, und wir würden Denjenigen für wahnsinnig halten, der fordern wollte: Gott muß mich dafür besonders belohnen, daß ich meine Augen nicht verschlossen, sondern zur Wahrnehmung seiner Werke gebraucht habe. Das ist ja eben der größte Lohn, die größte Wohlthat, daß der Mensch Sehkraft besitzt und sie ungehindert gebrauchen kann; der rechte Gebrauch trägt hier seinen Lohn in sich selbst. Und so in allen Fällen. Der Mensch soll sich daher, wenn er aus den rechten Beweggründen handeln will, durch nichts Anderes, als durch den wahren Werth der Dinge antreiben lassen (s. Antrieb), denn das Sittengesetz lautet: thue jedesmal das, was nach der natürlichen Abstufung der Dingwerthe als das Beste, d. h. als das natürlich-Höchste sich ergiebt (s. Antrieb). Dann sind aber Lohn und Strafe für ihn völlig überflüssige, ja eigentlich undenkbare Zugabe. Wen die Aussicht auf Belohnung oder die Furcht vor Strafe bei seinem Thun und Lassen bestimmt, dessen Sittlichkeit ist schon verfälscht, und die Erziehung zeigt sich folglich darin als die rechte, darin als eine völlig gelungene, daß sie gar keiner Belohnungen und Strafen bedarf. Nur so weit sie verfehlt ist, kann sie dieser künstlichen Motive nicht entbehren, gerade so, wie die körperliche Entwicklung der Arzneimittel so weit bedarf, als sie gestört und mißrathen ist. Man wende hiegegen nicht ein, daß es ja Fälle in der Erziehung gebe, wo die richtigen, also die aus der Natur der Sache geschöpften Antriebe von der Fassungskraft des Kindes noch nicht erreicht werden können. Ist die Erziehung durchweg gelungen, so reicht das Ansehn des Erziehers und die Zuneigung des Kindes zu demselben mehr als hin, um diese Lücke zu ergänzen, und so kommen wir immer wieder darauf zurück: Belohnungen und Strafen sind Arzneimittel, die nur bei mißlungner Erziehung Bedürfniß sein können.

Hieraus ergiebt sich, was eigentlich der Zweck der Belohnungen und Strafen sein müsse. Offenbar Besserung, Vervollkommnung; wenigstens gilt dieser Zweck als das Hauptaugenmerk in der Kindererziehung, während der Staat bei seinen Belohnungen und Strafen fast nur auf das äußere Thun und Lassen, nicht auf die innern Beweggründe desselben, gerichtet sein kann. Die psychische Bildung der Erwachsenen ist schon so stark (durch die Menge der Spuren), schon so fest durchgebildet, daß eine einzelne Einwirkung, ja selbst eine Reihe von Einwirkungen so gut wie gar keine Veränderung darin hervorbringen werden; hier läßt sich nur von einer sehr lange dauernden, gänzlichen Umwandlung der Lebensverhältnisse, so wie aller an dieselben geknüpften Einwirkungen hoffen, daß die verderbte praktische Bildung eine durchgreifende Umstimmung erfahren werde, und festere Charaktere werden auch dieser Umwandlung mehr oder weniger zu widerstehn wissen. In der Seele des Kindes dagegen ist Alles ungleich beweglicher, loser gebildet, also verschiebbarer, denn es besteht nicht aus einer so großen Anzahl von Spuren, und daher muß Lohn und Strafe weit eher einen bessernden Einfluß gewinnen können.

Diesen Erörterungen gemäß haben wir im Allgemeinen zwei Fälle zu unterscheiden, in welchen die Anwendung von Strafen und Belohnungen bei dem Kinde sich nöthig macht. 1) Das Kind kann die Antriebe, die in der Sache selbst liegen, noch gar nicht oder doch nur unvollkommen auffassen, weil sie in zu großer Ferne liegen oder zu fein sind. So z. B. die Nützlichkeit der Erlernung einer fremden Sprache, die dem Kinde große Mühe macht und ihm unnütz vorkommt, oder die Folgen der Unmäßigkeit in dem glücklichen Alter, wo man sich Alles bieten zu können scheint, oder die schädlichen Wirkungen von Neckereien, längere Zeit hindurch dauernden Streitigkeiten auf den Charakter und dergl. 2) Das Kind begreift zwar den Werth der Sache, der richtige Antrieb ist also für dasselbe vorhanden, aber er ist zurückgedrängt und verdunkelt durch einen stärkern entgegengesetzten, der ebenfalls in ihm vorhanden ist und sich mit Uebermacht vordrängt. So kennt so manches Kind den Segen des Fleißes, es hat ihn zuweilen an sich erfahren; aber die Trägheit ist als ein stärkerer Antrieb in ihm festgewurzelt und so ergiebt es sich dem Unfleiß. So hat ferner gar manches Kind den Werth des Eigenthums erkannt; es weiß, das Eigenthum ist gleich unverletzbar zu achten, es mag eines Andern oder das meinige sein; aber die Naschhaftigkeit, die Habsucht, die Bosheit irgend einer Art trägt es ebenfalls und zwar als viel stärkere Triebe in sich, und so eignet es sich doch fremdes Gut an oder zerstört es. In beiden Fällen repräsentirt nun der Erzieher das Sittengesetz, die sogenannte praktische Vernunft, d. h. er steht dem Zöglinge als ein Mann gegenüber, der die Werthe der Dinge in allseitiger und vollständig richtiger Schätzung in sich trägt, und wo er eine Abweichung von derselben, sei es durch ein Zuwenig oder durch ein Zuviel, findet, da legt er wie in eine Wagschale ein (Gegen-)Gewicht, also Belohnung oder Strafe.

Diese Darstellung, die noch ganz allgemein gehalten ist, leitet bereits auf folgende höchst wichtige pädagogische Regeln.

1) Der Erzieher sei mit Belohnungen und mit Strafen so sparsam als möglich. Dieselben sind ja nur bestimmt, Surrogate zu sein; sie verstellen und verrücken mehr oder weniger die wahren Verhältnisse der Dinge, und sind insofern stets gewissermaßen ein Uebel. Man wende sie also nicht an, wo mit der Zeit die gewünschte Vollkommenheit von selbst an die Stelle der Mangelhaftigkeit treten wird, z. B. bei kindlicher Unerfahrenheit und Unbesonnenheit, oder gegen die Auswüchse der kindlichen Lebhaftigkeit. Man verlange nicht vom Kinde die Sitten, Urtheile u. s. w. des Erwachsenen, z. B. äußerliche Feinheit, Sprachvollkommenheit; kurz man wolle nicht die Früchte vor der Blüthe haben.

2) Da Belohnungen und Strafen blos Surrogate der natürlichen Antriebe sind, so sind jene auf-

zugeben, sobald diese an ihre Stelle treten können. Ist es also z. B. unter gewissen Umständen erlaubt, dem Lernen des Kindes Anfangs mit Belohnungen und Strafen nachzuhelfen, so muß doch ihre Anwendung sogleich wegfallen, sobald das Kind an dem Lernen selbst (der geistigen Förderung dadurch) Freude empfindet, denn diese Freude ist eben das natürliche Motiv, das wir als Hebel zu gebrauchen haben. In dieser Beziehung werden unstreitig im Allgemeinen Belohnungen eher als Strafen entbehrt werden können. Die Freude an intellectueller Steigerung kann das Kind schon nach den ersten Fortschritten in Kenntnissen empfinden, die Nachtheile der Unwissenheit liegen größtentheils in ferner Zukunft.

3) Da die Belohnungen und Strafen überdies zu den natürlichen Motiven hinführen, mithin darauf berechnet sein müssen, sich selbst unnöthig zu machen, so werden sie so nah und genau als möglich an die aus der Sache selbst hervorgehenden Motive sich anzuschließen haben. Das streitsüchtige Kind bleibe also allein; das schmutzige müsse aus der Gesellschaft wegbleiben; dem nachlässigen und unbesonnenen werde nichts mehr aufgetragen oder erlaubt, was zu seiner Ausrichtung Besonnenheit erfordert, dem plauderhaften nichts mitgetheilt; das unmäßige müsse fasten ꝛc. Dies ist es, was man natürliche Strafen genannt hat. Der Erzieher sorgt nur dafür, daß gewisser und gleichsam unvermeidlich eintritt, was in ähnlichen Fällen im Leben einzutreten pflegt, was aber zuweilen auch nicht eintritt und daher ebenfalls durch den Erzieher jetzt hätte abgewandt werden können.

4) Endlich vergesse man nicht, daß auch die Belohnungen und Strafen, obgleich nur als Surrogat angewandt, doch unausweichlich gewisse innere Wirkungen zurücklassen und fest begründen, sowohl durch das, was unmittelbar von ihnen als Spur zurückbleibt, als auch durch die von ihnen hervorgerufenen Reactionen. So lange man diese höchst wichtige Vorschrift nicht sorgsamer beachtet, als es seither geschehn ist, so lange man sich häufig dem traurigen Wahn überläßt, als sei Alles wieder aus der Seele verschwunden, so bald die äußere Fortwirkung aufhört, so lange wird man auch mit Belohnungen und Strafen wie mit andern Erziehungseinwirkungen leichtsinnig Schaden stiften. Lehrt denn nicht die Erfahrung tausendfach, daß das Kind, welchem man den Gehorsam durch Süßigkeiten oder schöne Kleider abgewinnt, naschhaft und eitel wird; daß das Bezahlen des Fleißes mit Geld Eigennutz erzeugt; daß zu große Beschimpfungen jedes edle Selbstgefühl erdrücken und niederträchtig machen; daß stete Züchtigungen ein kraftloses, schwachsinniges Geschöpf bilden? Gleiches gilt von den Rückwirkungen (Reactionen). Unverständig auferlegte Strafen verführen zum Leugnen, zur Lügenhaftigkeit, bald auch zum Verbergen der Neigungen und zum Heimlich-Sündigen; Zwang zum Lernen ruft leicht Widerwillen und Trotz hervor ꝛc. Der Erzieher sehe sich vor, daß er den Charakter des Kindes nicht vergifte; er opfere nie das Bleibende für den augenblicklichen Erfolg, nie das Höhere für das Niedere auf.

Unstreitig werden solche Wirkungen verkehrter Belohnungen und Strafen noch verderblicher und tiefer eingreifen, als diejenigen, welche unter andern Verhältnissen an zufällig erzeugte Lust- und Unlustempfindungen sich anschließen. Sie sind ja vom Erzieher selbst veranlaßt, wirken also insofern zugleich mit der Macht des Beispiels (s. d. Wort) und der Auctorität, die sich der Erzieher zu erwerben gewußt hat und nur für das Gute anwenden sollte. Instinctartig sieht das Kind in dem, was der Erzieher ihm verspricht oder zu entziehen androht, zugleich die Art, wie derselbe selbst die Dinge schätzt, und je mehr die Erziehung sonst gelungen ist, desto vollkommner wird es diese Art sympathetisch auf seine eigene Schätzung übertragen. Nur dann also kann der Erzieher das Kind vollkommen sittlich zu bilden hoffen, wenn er auch in seinen Erziehungsmaßregeln stets die Norm des Sittlichen scharf und klar auszuprägen weiß. Je mehr sich folglich das Kind aus dem Sinnlichen herausreißt und geistig ausbildet, desto mehr müssen auch die Belohnungen und Strafen einen mehr geistigen Charakter annehmen. Die Erregung leiblicher Lust- und Schmerzempfindungen vertausche man mit solchen Lohn- und Strafmitteln, welche sich auf die Billigung und den Beifall der Erzieher und auf die geistige Steigerung des Kindes beziehen. Für fleißiges Lernen werde ihm etwa, wenn es dieser Aufmunterung bedarf, ein Buch gegeben, woraus es sich noch weiter belehren kann; der Ungehorsam werde durch Entfernung aus der Gesellschaft der Eltern und der gehorsamen Kinder (Alleinsitzen, Alleinessen) geahndet. So suche der Erzieher das Kind immer höher zu heben, indem er die auch hiervon ausgehenden sympathetischen Uebertragungen frei walten läßt (s. Ansteckung).

Nach diesen allgemeinen Erörterungen sind nun noch einige speciellere Betrachtungen über Belohnungen und Strafen anzustellen, um die gegebenen Vorschriften bestimmter auszuprägen. Belohnungen und Strafen stehen nämlich in drei verschiedenen Verhältnissen: 1) im Verhältniß zur lohnenden und strafenden Person oder zum Erzieher; 2) im Verhältniß zu dem Thun oder Lassen, welche belohnt oder bestraft werden sollen, und 3) im Verhältniß zu der zu belohnenden und zu bestrafenden Person oder zum Kinde.

Ueber das erste Verhältniß ist zunächst zu bemerken, daß sich hier zwei in gewissem Maße collidirende Gesichtspuncte ergeben. Das Kind muß nämlich, wenn Belohnungen und Strafen ungestört wirksam sein sollen, in dem Erzieher nur das lohnende und strafende Gesetz, wir möchten sagen: die lohnende und strafende Natur der Dinge erblicken. Der Erzieher ist nur Durchgangspunct, nur Mittel für die Belohnung oder Strafe; jedes Dazwischentreten desselben als Person, kurz: jede Einmischung eines persönlichen Verhältnisses verfälscht die Wirkung. Nur das gebotene und verbotene Thun, nichts weiter, soll sich mit der Belohnung oder Bestrafung in der Vorstellung des Kindes associiren. Was lehrt aber hier die Erfahrung? Häufig wird vom Kinde Parteilichkeit oder sonst eine Leidenschaft im Erzieher vorausgesetzt, mithin eine persönliche Beziehung ganz an die Stelle der objectiven geschoben, und die Folge ist, daß das Kind sich zur Gegenwehr (z. B. durch Ueberlistung des Erziehers, wo es ein Vergehn begangen hat) oder zu einem andern Auswege (z. B. zur Erschleichung des guten Scheins, wie ihn die Schwäche des Erziehers etwa an die Hand giebt) berechtigt hält. Der Erzieher muß also rein

als Repräsentant des Gesetzes auftreten; alle Parteilichkeit, alle Willkür, alle Laune, allen Eigennutz, allen Affect (des Beleidigtseins ꝛc.) muß er verbannen. Er studire ferner den Character seiner Kinder, sonst wird er die Täuschungen, auf welche das Kind ausgeht, sicherlich nicht entdecken; denn die Verhältnisse, welche beim Belohnen und Strafen vorkommen, sind oft so verwickelt, daß er ohne jene Characterkenntniß zur richtigen Beurtheilung der einzelnen Fälle unmöglich Unbefangenheit genug haben wird. Das Kind muß zum Argwöhnen weder scheinbaren noch wahren Grund finden, wenn Belohnung und Strafe den gewünschten Einfluß nicht verlieren soll.

Auf der andern Seite möchte es eben so wenig zu leugnen sein, daß die veränderte Stimmung des Erziehers: seine Freude an den Fortschritten des Zöglings, seine Betrübniß, sein Unwille bei dessen Fehlern ꝛc. eines der wesentlichsten, ja nicht selten ein ganz unentbehrliches Element der Belohnung und Strafe bildet. Wo der Erzieher völlig gleichgiltig bleibt, wird er gewiß nicht im Stande sein, sich die Liebe des Kindes bei Belohnungen zu erwerben und bei Strafen zu erhalten. Beide sind ja Erfolge im Leben des Kindes, die sich ihm als etwas höchst Wichtiges darstellen und darstellen sollen, und die daher auch der Erzieher nicht ohne Sympathie vorübergehn lassen darf, wenn er das Kind sich nicht entfremden will. Dazu kommt: daß das Kind sich der Belohnung oder Strafe würdig gezeigt hat, sind ebenfalls Erfolge im Leben des Kindes, die dem Erzieher noch wichtiger sind, und die er sich bemühen muß, auch dem Kinde so wichtig als möglich zu machen. Hierzu wird die dabei geäußerte Sympathie, wenn das Verhältniß zwischen beiden innig und in der rechten Art begründet ist, sehr viel beitragen können.

Also Apathie und Sympathie soll der Erzieher in sich vereinigen; wie wird er diese schwierige Aufgabe lösen? Genügend und leicht nur dadurch, daß er eine rein-vernünftige Persönlichkeit in sich darstelle, und durch seine ganze frühere Behandlung den Zögling dazu gebildet habe, diese aufzufassen und zu würdigen. Wo dies Beides der Fall ist, wird sich ja das Hinzutreten des Persönlichen für den Eindruck der Belohnungen und Strafen in keiner Art hemmend, sondern vielmehr in den angeführten Beziehungen auf eine höchst wirksame Art steigernd erweisen, und zwar um so mehr, je mehr es sich ganz individuell auf der Grundlage des persönlichen Verhältnisses ausbildet, das durch die ganze Erziehung begründet und gefestiget worden ist.

In Hinsicht des Verhältnisses der Belohnungen und Strafen zu dem zu belohnenden und zu bestrafenden Thun ist nur einzuschärfen, was bereits vorher als Vorschrift aufgestellt wurde, daß man nämlich beide für das Vorstellen des Kindes so fest und so bestimmt als möglich mit einander verknüpfe. Je loser diese Verknüpfung, desto weniger können sich natürlich die Vorstellungen von der Belohnung oder von der Strafe wirksam erweisen für die Förderung oder die Verhütung des Thuns. Lehrt nicht die Erfahrung, daß gar mancher eine gewisse Strafe genau kennt, und sich dennoch die von ihr bedrohten Handlungen erlaubt, eben weil er sie mit der Strafe nicht zusammen vorstellt? Der Erzieher beobachte daher die strengste Consequenz: Er gestatte sich keinen Widerruf der Strafe, keine Abänderung derselben, kein Erlassen der einmal zuerkannten, und die Ankündigung und Zuerkennung geschehe in der größt-möglichen individuellen Bestimmtheit. Indem jede Abweichung hiervon die Stärke der Verknüpfung und so den Einfluß dieser Erziehungsmaßregeln schwächt, ist sie nicht Milde, sondern Grausamkeit gegen das Kind. Statt dasselbe von dem Fehler zu befreien, läßt sie es unter dessen Herrschaft, und macht spätere gewaltsamere und schmerzhaftere Mittel nöthig.

Was nun das dritte Verhältniß der Belohnungen und Strafen: das Verhältniß zu der zu belohnenden und zu bestrafenden Person betrifft, so springt in die Augen, daß solches in manchen Fällen mit dem vorigen in Widerstreit gerathen kann. Die strenge Consequenz, die wir eben forderten, ist vielleicht für manches Kind gerade nachtheilig. Denn da eine und dieselbe Handlung aus verschiedenen Beweggründen fließen kann (Fleiß kann aus Lust an dem zu erlernenden Gegenstande, oder aus Eigennutz, aus Ehrgeiz ꝛc. hervorgehn; eine Unart kann in kindlicher Lebhaftigkeit und Unbesonnenheit, in Empfindlichkeit oder in Bosheit ihren Grund haben ꝛc.), da eben so die Folgen der Belohnung und Strafe von der verschiedenen Individualität der Kinder abhängen (dieselbe Belohnung kann dem Einen eine heilsame Aufmunterung gewähren und den Andern lässig oder übermüthig machen; dieselbe zur Strafe auferlegte Beschämung kann den Einen bessern, während sie den Andern ganz niederschlägt und lähmt, und einen Dritten zu Trotz und Widersetzlichkeit aufregt ꝛc.), so können wir den größten Schaden anrichten, wenn wir nur das Thun, nicht die Quelle desselben zum Gegenstande der Belohnung und Bestrafung machen, und es würde sich folglich vielmehr als Regel ergeben: nicht consequent zu sein. Offenbar werden durch die Verschiedenheit der Beweggründe verschiedene Grade und Arten der Strafen bedingt; die Verschiedenheit der Folgen macht mancherlei Ausnahmen wünschenswerth, ja nothwendig. Wie sollen wir uns nun verhalten?

Man denke sich einen Erzieher, der diesen Verhältnissen nachgiebt, weil er sonst das ganze Gelingen der Erziehung in Gefahr schweben sieht, der also manches äußerlich Erwünschte unbelohnt läßt, weil es aus verkehrten Motiven hervorging, der manches äußerlich Tadelnswerthe nicht rügt, nicht bestraft, weil es vermöge einer unschuldigen Verirrung mit lobenswerthen Beweggründen in Verbindung steht, werden die Kinder hierin nicht Parteilichkeit muthmaßen und verstimmt werden, da sie die Berücksichtigung der Motive nicht zu fassen und zu würdigen wissen? Werden wir demnach nicht, um dem zu entgehn, eine gewisse Allgemeinheit in der Ankündigung der Belohnungen und Strafen anrathen müssen, welche dem Erzieher für alle jene Verhältnisse freien Raum ließe? Dann aber thun wir, wie schon bemerkt, auch nichts Empfehlenswerthes. Denn je mehr wir der Ankündigung an Bestimmtheit entziehn, desto mehr schwächen wir ihre Wirksamkeit für die Förderung des Guten und die Unterdrückung des Verwerflichen. Hier bleibt als das Einzige übrig: der Erzieher muß ein so großes Vertrauen auf seine Gerechtigkeit und Unparteilichkeit in den Zöglingen zu begründen

wissen, daß er in jedem Falle einer Billigung seines Verfahrens von Seiten derselben versichert sein darf; er muß in diesem Vertrauen sich gleichsam einen Verbündeten erziehn, der Alles auffaßt, wie er selbst, und keinen Zweifel an der Güte seiner Erziehungsmaßregeln aufkommen läßt.

Noch in einer andern Beziehung aber hat der Erzieher auf die Persönlichkeit des zu Belohnenden oder zu Bestrafenden Rücksicht zu nehmen. Kein Mensch nämlich, und am wenigsten das Kind, bleibt sich fortwährend gleich; die Person, welche wir dieselbe nennen, wird, genau genommen, stets eine andre, und namentlich durch die Belohnungen und Strafen selbst. Was also gestern mit genügender Kraft wirkte, wird vielleicht heute schon mit geringerer oder gar nicht mehr wirken. Der Erzieher trage daher Sorge, die Empfänglichkeit des Kindes in dieser Hinsicht so wenig als möglich abzustumpfen. Er fange, bei Strafen wie bei Belohnungen, von dem Geringsten an, und steige sehr allmälig und langsam zu dem Höhern empor. Er habe stets die Zukunft im Auge und die Frage: wie er noch stärker anziehn wolle, wenn die angewandten Belohnungen und Strafen ihre Zugkraft verloren haben werden. Ueberdies wird eine zu harte Strafe bei schwächeren Seelen leicht eine Niedergeschlagenheit erzeugen, von welcher sie sich nicht wieder zu erheben vermögen, bei kräftigeren Trotz und Erbitterung; und unangemessen große Belohnungen werden verächtlich. Die stärksten Dosen also von beiden sind in jedem Falle unzweckmäßig, und es ist weise gehandelt, schon diejenigen vermeidlich zu machen, die ihnen an Stärke nur nahe liegen.

Dies führt uns auf einen Standpunct, wo wir nicht nur, wie bisher, die unmittelbaren Wirkungen der Belohnungen und Strafen, sondern auch die mehr abgeleiteten, die Mitwirkungen in Betracht zu ziehen haben, z. B. den Eindruck, welchen Lohn und Strafe auf die ganze Umgebung des Kindes macht, welcher Eindruck auf das Kind unausbleiblich wieder zurückwirkt. Was an sich, oder für ein überwiegend allein dastehendes Kind, nicht zu stark sein würde, kann dadurch viel zu stark werden. Da jedoch diese Wirkungen erst bei einer größern Anzahl von Kindern, und also in Schulen oder in sonstigen öffentlichen Erziehungsanstalten von Bedeutung werden, so gehört diese Betrachtung nicht hieher, sondern in die Schuldisciplin, welchen Artikel man deshalb nachsehn wolle.

Man vergl. Beneke's Erziehungs- und Unterrichtslehre, Band I. S. 413 ff. D — r.

Sehr lehrreich ist auch der vorstehende Gegenstand vom Dr. Harnisch (im „Handbuch für das deutsche Volksschulwesen." 3te Aufl. 1839.) behandelt. S. 294 ff. handelt Derselbe nämlich von der Schulzucht oder, wie man gewöhnlich sagt, Schuldisciplin; und was hier unter dem Namen der „Belohnungen und Strafen" aufgestellt wird, das führt H. unter den Ableitungsmitteln in der Schulzucht und den Abschreckungsmitteln auf. S. §. 68. und 70. Der ehrenwerthe Verf. hat auch diesen Gegenstand mit geharnischter Weisheit behandelt. Wir werden zu seiner Zeit Mittheilungen machen. — Auch ist das Kapitel „Disciplin" oder Schulzucht trefflich bearbeitet und besonders lesenswürdig das Verhältniß der Disciplin zur Erziehung; (verglichen mit dem Verhältnisse der Arzneikunst zur Zeugung) in „Blasche's Handbuche der Erziehungswissenschaft ꝛc." §. 6. 1. Abth. 1822.

Außer Niemeyer, Pölitz, Schwarz, Beneke und A., welche in ihren bekannten Hauptschriften ihre Grundsätze über Lohn und Strafe in der Schule zu Tage gefördert haben, werden hier noch aus der reichen Literatur dieses Fachs folgende besonders ausgehoben:

Dewora, V. J. (†): Abhandlung über die zweckmäßigsten Strafen und Belohnungen in Elementarschulen. Hadamar, neue Gelehrtenbuchh. 1818. 64 S. 8.

Rec. in Guts-Muths N. pädag. Bibl. 4. Bds. 1 St. S. 68.

Albanus, Aug. Dr.: Ueber pädagogische Strafen und Belohnungen. Riga, Meinshausen. 1797. (16 Gr.)

Campe, J. H.: Ueber das Zweckmäßige und Unzweckmäßige in den Belohnungen und Strafen. S. Allgem. Revis. Werk. X. Th. S. 445 ff.

Gedike, Friedr.: Hoffnung und Furcht, Lob und Tadel auf der Wage des Pädagogen. Siehe Dessen gesammelte Schulschriften (Berlin, 1789.) S. 40 ff.

Fecht: Ueber Belohnungen und Strafen in pädagogischer Hinsicht überhaupt und körperl. Züchtigung insbesondere. Zunächst für öffentliche Knabenlehrer, aber auch allen Eltern und Erziehern zur Beherzigung geschrieben. Heidelberg. 1810. — Fecht wirft Jedem, der körperlichen Züchtigungen das Wort redet, den Fehdehandschuh hin.

Kröger, J. L.: Ueber Schulgesetze und pädagogische Belohnungen und Bestrafungen; — eine Abhandlung in den „Freimüthigen Jahrbüchern des allgemeinen deutschen Volksschulwesens von Dr. Schwarz ꝛc." 3. Bds. 1. Heft. S. 93.

Ueber Schuldisciplin. Ideen und Vorschläge ꝛc. Leipzig bei Barth. 1819. (6 Gr.) (Von Hergang.) S. 32 ff.

Dereser, Ignatz: Vollständiges Handbuch zur Bildung angehender Schullehrer. 1821.

In dieser Schrift, wozu der Verf. auch „Materialien für Schullehrer und Schulen" herausgab (1821), sind §. 125 — 261. über Strafen und Belohnungen lehrreiche Bemerkungen mitgetheilt.

Krummacher, Dr.: Die Christliche Volksschule. 1823.

S. 97 ff. ist der Artikel „Strafen und Belohnungen" verhandelt.

Gessert, J.: Handbuch der Schuldisciplin für Elementarschulen. Münster 1835. (12 Gr.)

Zerrenner, Dr.: Grundsätze der Schuldisciplin für Aufseher und Lehrer. Magdeburg. 1826. (1 Thlr. 8 Gr.)

Die umfassendste Schrift über diesen Gegenstand. Artikel „Belohnungen und Strafen" ist im 5ten und 6ten Abschnitte behandelt.

Beneke (Dr. Friedrich Eduard). Dieser durch Originalität, Tiefe und Klarheit in seltenem Grade ausgezeichnete philosophische Denker verdient auch als Pädagog einen Ehrenplatz in unsrer Realencyclopädie. Wir geben zunächst über die äußern Lebensverhältnisse

dieses geistreichen und dabei äußerst anspruchslosen Mannes folgende Notizen.

Fr. E. Beneke ist am 17. Febr. 1798 zu Berlin geboren, wo sein Vater Justizcommissarius und Hoffiskal war. Seine erste Bildung erhielt er in der Lehranstalt des Professor Hartung (durch eine Brandenburgische Geschichte und einige andere Schriften bekannt). Diese Lehranstalt vertauschte er zwölf Jahr alt mit Obertertia des Friedrich-Werderschen Gymnasiums, welches sich damals unter Bernhardi mühsam aus dem völligen Verfalle emporarbeitete, in den es unter Pleßmann's Directorate gerathen war. Obertertia zählte damals nur 12 Schüler. Aber gerade dies mochte seiner Entwickelung vortheilhaft sein, auf die außerdem Bernhardi selbst einen sehr förderlichen Einfluß ausübte, welcher Mann zwar seine schroffen Seiten hatte, aber in seine geistreichen Erklärungen des Sophocles und der Satyren des Horaz eine sehr lebendig, und besonders in der Richtung zum philosophischen Nachdenken anregende Kraft zu legen wußte. Nachdem darauf Beneke, so eben als Abiturient entlassen, den Feldzug des Jahres 1815 als freiwilliger Jäger mitgemacht, bezog er zu Ostern 1816 die Universität zu Halle, um sich der Theologie zu widmen. Während des Jahres, welches er hier zubrachte, waren seine Studien sehr mannigfaltig. Er machte, um sich im Hebräischen recht festzusetzen, den Anfang mit einem Privatissimum über das Arabische bei Gesenius, erhielt im ersten Halbjahr den Preis für eine Arbeit über den Gebrauch der Bibel, im zweiten für eine andre über das Alter des Hiob, nahm dabei eifrig Theil an den Uebungen der exegetischen Gesellschaft unter Gesenius und des theologischen Seminars unter Knapp. Dabei aber hatte schon damals das Studium philosophischer Werke viel Interesse für ihn. Dieses steigerte sich bedeutend, als er zu Ostern 1817 nach seiner Vaterstadt zurückkehrte, wo besonders Schleiermachers Vorträge ihn sehr anzogen und anregten. Indeß blieb er der Theologie treu und hätte leicht für immer dabei festgehalten werden können. Man hatte damals den Plan, wie es schon in Berlin vorzugsweise geschehen war, auch an den übrigen preußischen Universitäten theologische Repetenten anzustellen, und Beneke war hierzu für die Universität Halle von der dortigen Facultät vorgeschlagen worden. Aber der Plan scheiterte an finanziellen Verhältnissen. Beneke schickte sich nun an, die praktische Laufbahn einzuschlagen; er hatte schon mehrmals mit Freudigkeit gepredigt, auch die Arbeiten für die bei dem Consistorium zu bestehende Prüfung ziemlich weit fortgeführt, als ein Zufall, der freilich tief in seinem Innern begründet war, seinem Schicksale eine andre Wendung gab. Als er einst mit seinem Bruder zu Schleiermacher in die Kirche ging, wandte sich das Gespräch auf die vielfachen Verirrungen und Phantastereien, in denen die Philosophie befangen, und wie es deshalb wünschenswerth sei, daß Jeder, der nur irgend den Beruf dazu in sich fühle, alle seine Kräfte anspanne, sie auf einen richtigern Weg zu bringen. Beneke sprach sich so in diesen Gegenstand hinein, daß er von der Predigt kein Wort hörte; beim Herausgehn aus der Kirche war er entschlossen sich ganz der Philosophie zu widmen; am folgenden Tage meldete er sich beim Decan, und in zwei Monaten (den 9. August 1820) war er als Privatdocent habilitirt. Er hatte damals freilich schon seine beiden kleinen Schriften: „Erkenntnißlehre nach dem Bewußtsein der reinen Vernunft in ihren Grundzügen dargelegt" und „Erfahrungsseelenlehre als Grundlage alles Wissens" herausgegeben, nicht minder (auf der andern Seite) in der von Schröter und Klein herausgegebenen Zeitschrift „Für Christenthum und Gottesgelahrtheit" einen mit großer Liebe gearbeiteten „Versuch einer neuen Darstellung der biblischen Erlösungslehre" (IVten Bds. 4tes Heft) abdrucken lassen. Hegel war damals der einzige Professor der Philosophie an der Berliner Universität. Neben diesem hatte sich Beneke im Winter 1821—1822 bereits bedeutende Auditorien erworben, als bei der Einlieferung des Kataloges für den Sommer (im Februar 1822) seine Vorlesungen vom Ministerium gestrichen wurden. Ueber die eigentlichen Gründe zu dieser Maßregel schwebt noch immer ein gewisses Dunkel; nur so viel weiß man mit Gewißheit, daß sie von Seiten Beneke's rein-wissenschaftlicher Art waren, und sich auf die (zu Ende des Jahres 1821) von ihm herausgegebene „Grundlegung zur Physik der Sitten" bezogen. Stets lediglich den Wissenschaften lebend, hatte Beneke nie an einer Verbindung Theil genommen, und in dem bezeichneten Buche steht kein Wort von Politik. Auf sechs Vorstellungen, in welchen er, vier an das Ministerium, die fünfte an den Staatskanzler von Hardenberg (kurz vor dessen Tode), die sechste an den König gerichtet, um eine nähere Angabe der Gründe des Verbots seiner Vorlesungen, so wie um die Erlaubniß zu einer Rechtfertigung bat, hat er (hört!) keine Antwort erhalten, und dasselbe Schicksal hatte eine von der Universität in dieser Beziehung eingereichte Vorstellung. Das Weimarische Ministerium wollte ihn an Fries Stelle zu einer ordentlichen Professur in Jena berufen; aber da man in der damaligen Zeit Allem eine politische Deutung gab, so wagte man den Ruf nicht zu vollziehen. So blieb Beneke'n nichts weiter übrig, als nach beinah zweijährigen vergeblichen Bemühungen um die Rückkehr in seine alten Verhältnisse (während dieser Zeit schrieb er seine „Beiträge zu einer rein seelenwissenschaftlichen Bearbeitung der Seelenkrankheitskunde"), als Privatdocent nach Göttingen zu gehn (Jan. 1824). Hier, wo er von der Facultät und der Regierung freundlich aufgenommen wurde, gab er seine „Psychologischen Skizzen" und seine Schrift über „das Verhältniß von Seele und Leib" heraus: zwei Werke, in welchen er den früher eingeschlagenen Weg unverwandt verfolgte. Unterdeß hatte man doch wohl einigermaßen eingesehn, daß man ihm Unrecht gethan habe, und so wurde ihm denn, als ihn zu Ostern 1827 Familienverhältnisse nöthigten, nach Berlin zurückzukehren, wieder die Erlaubniß zu Vorlesungen an der Universität ertheilt. So trat er nach fünf Jahren wieder in seine alte Stellung ein, aber freilich unter sehr veränderten Verhältnissen. Die Zahl der philosophischen Professoren war bedeutend größer geworden und wurde fortwährend mit Schülern Hegels vermehrt. Dessenungeachtet erwarb er sich nach und nach wieder zahlreich besuchte Vorlesungen, und auf der Grundlage hiervon wurde er, nach Hegel's Tode, im Jahr 1832 zum Professor ernannt.

Was nun die übrigen Werke dieses überaus thätigen und fruchtbaren Schriftstellers betrifft, so werden

wir sie, wie die bereits angeführten, näher ins Auge fassen, wenn wir erst eine kurze Charakteristik seines philosophischen Systems versucht haben. Dieses System ruht auf keiner neuen, sondern auf der ältesten Grundlage, die es geben kann, auf der Natur des menschlichen Geistes. Diese sich ewig gleichbleibende Natur zu erforschen und darzustellen, alles menschliche Wissen im Lichte derselben zu betrachten und zu sichten, das ist das Grundbestreben dieses scharfsinnigen Denkers. Zuerst mußte also der menschliche Geist erkannt werden, wie er wirklich ist; es mußten die angebornen Kräfte so wie die Entwicklungsgesetze desselben durch tiefdringende Beobachtung ermittelt, folglich die bisherige Psychologie, auf welche alle frühern Denker in gutem Glauben an deren Stichhaltigkeit bewußt und unbewußt fortgebaut hatten, einer strengen Prüfung unterworfen werden. Da ergab sich eine ganz neue Weltentdeckung. Wie in der Astronomie genau das Gegentheil der Sinnenanschauung sich als das Richtige in den meisten Fällen erwies, als Copernicus die Sonne in den Mittelpunct unsers Planetensystems stellte, wie man jetzt erst eine Menge räthselhafter Erscheinungen am Himmel ihre einfache und natürliche Erklärung mittelst dieser Hypothese finden sah, so zeigt sich Gleiches in Betreff der menschlichen Seele, seitdem Beneke seine psychologischen Entdeckungen bekannt gemacht hat. Von einfachen, den übrigen Naturwissenschaften gemeinsamen Hypothesen ausgehend, erhob Beneke die Seelenlehre zu einer Naturwissenschaft, wo Alles nach festen, unwandelbaren Gesetzen erfolgt, wo die verwickeltsten, bisher unbegreiflichen Erscheinungen ihre sichere, Allen verständliche Lösung finden, und wo sich, wenn auch nicht nach mathematischen Formeln berechnen, doch mit Bestimmtheit voraussagen läßt, was in einem gegebenen Falle als Fortwirkung einer der Seele gegebenen Anregung hervortreten werde, denn auch im Gebiete des Geistigen waltet überall der strengste Causalzusammenhang. Die menschliche Seele erscheint nach diesem Systeme als eine dem Blicke zum erstenmal aufgeschlossene Welt, wo man erstaunt ist, einen noch größern und wunderbareren Reichthum an Dingen und Ereignissen zu finden, als in der äußerlichen Körperwelt, und wo gleichwohl keine der seitherigen Dunkelheiten und Widersprüche wahrzunehmen sind, sondern Alles in einer klar durchsichtigen Ordnung, in voller harmonischer Wechselwirkung vor sich geht. Es läßt sich begreifen, wie Beneke, nachdem er einmal diese umfassenden, von Vielen vergeblich angestrebten Entdeckungen gemacht hatte, der seitherigen (meist) Studirstubenphilosophie eine ganz andre, auf eine eben so feste wie klar erkannte Grundlage gebaute Philosophie entgegenstellen konnte, wie er ein natürliches System aus der Naturwissenschaft des menschlichen Geistes abzuleiten und somit die gesammte Philosophie in einen Bau zu verwandeln vermochte, dem keine Folgezeit wieder von Neuem den Grund aufreißen und den Einsturz bereiten wird. Denn durch alle Begriffe der philosophischen Wissenschaften kann doch nichts weiter gedacht werden, als was in der menschlichen Seele und nach deren Entwicklungsgesetzen gebildet worden ist; sind also diese letzteren mit Sicherheit und Klarheit erkannt, so ist hierdurch auch für jene Wissenschaften eine sichere und klare Erkenntniß gewonnen. Aber eben so klar begreiflich ist es auf der andern Seite, daß diese neue Psychologie und Philosophie den vielfachsten Widerspruch finden mußte und noch findet. Man muß, um diese Forschungen zu verstehn, nicht nur eine Menge der bisher gegoltenen Ansichten wegwerfen, man muß auch bedeutende Schwierigkeiten, die theils in der geistigen Beobachtung, theils in der nur für Sinnliches berechneten menschlichen Wortsprache liegen, überwinden lernen, und zu Beidem fehlt es noch allgemein an genugsamer Vorübung. Wie wir aber im Gebiet der äußern Erfahrung allmälig eine Sicherheit des Blickes gewonnen haben, die unsern Voreltern unglaublich schien, so werden wir auch in der innern Erfahrung, in der Selbstbeobachtung, die zum Verstehen der Beneke'schen Forschungen unerläßliche Bedingung ist, die ermuthigendsten Fortschritte machen, so bald nur erst ein ernstlicher Anlauf begonnen haben wird. Rechnen nicht gegenwärtig unsre Schulkinder die schwierigsten Aufgaben mit einer Leichtigkeit, die man noch vor funfzig Jahren unerhört fand? Also nur Muth; Uebung macht überall den Meister, und die zum Theil lächerlichen Speculationen, in welchen sich die heutigen Philosophenschulen bereits zum Ekel erschöpft haben, werden einer Philosophie, die nicht Beneke's Lehre, sondern der Natur Lehre ist (Beneke ist nur der Dollmetscher der lehrenden Natur) nicht länger mehr hinderlich in den Weg treten.

Wenden wir uns nun zu den einzelnen Schriften Beneke's, die alle mit großer Klarheit und Bestimmtheit des Ausdrucks abgefaßt sind, so finden wir in ihnen einen Entwickelungsgang seines eigenthümlichen psychologischen Systems, der von Anfang bis heute consequent durchgeführt ist, ohne daß Einer der früher aufgestellten Sätze hätte zurückgenommen werden müssen. Schon der Umstand spricht für die Richtigkeit der neuen Lehre, wie nicht minder für den Scharfblick ihres Urhebers. „Die Erkenntnißlehre nach dem Bewußtsein der reinen Vernunft in ihren Grundzügen dargelegt." Jena bei Frommann, 1820. XVI. und 216 S. 8. 18 Gr. ist ein Versuch, die ersten Grundlinien dessen hinzustellen, was die Vernunft über sich selbst aussagt, und so gleichsam ein „Gesetzbuch" zu entwerfen, dessen Auctorität jeder denkende Mensch anerkennen muß, damit dem seitherigen Zwiespalt unter den Philosophen ein Ende gemacht werde. Diese „Selbstbekenntnisse der Vernunft" enthalten bereits den Kern des gesammten später ausführlicher entwickelten und noch in fortgehender Entwickelung begriffenen Systems einer Philosophie, die Alles auf innere Erfahrung, nichts auf Speculation in bloßen Begriffen baut. Gleichzeitig mit dieser Schrift erschien Beneke's „Erfahrungsseelenlehre als Grundlage alles Wissens in ihren Hauptzügen dargestellt." Berlin, 1820. VII und 172 S. 20 Gr. Diese Schrift hat man öfter für ein Lehrbuch der auf Erfahrung gegründeten Seelenlehre gehalten, während sie nur nachweisen soll, daß alles Wissen auf geistige, innere Erfahrung gegründet werden müsse, wenn die philosophischen Wissenschaften zur Festigkeit und Zuverlässigkeit gelangen sollen. Zu dem Ende giebt sie freilich auch Vieles aus der Wissenschaft der Erfahrungsseelenlehre selbst, aber doch nur „Hauptzüge," keine specielle Ausführung, indem sie zugleich an die Stelle der seither

gebrauchten weniger wissenschaftlich durchgebildeten Ausdrücke bestimmtere und deutlichere einzuführen beginnt, und damit allerdings für flüchtige Leser an augenblicklicher Verständlichkeit verlor. Auch diese Schrift aber ist reich an feinen Beobachtungen, namentlich über die Gefühle, und enthält am Schlusse eine Grundlegung zur Tugendlehre, wie sie dem Verfasser eigenthümlich und in spätern Werken von ihm zu einem höchst lichtvollen Gebäude erweitert worden ist.

1822 gab Beneke heraus: „Neue Grundlegung zur Metaphysik, als Programm zu seinen Vorlesungen über Logik und Metaphysik dem Druck übergeben von Dr. F. E. Beneke, Privatdocenten an der Universität zu Berlin." 33 S. 8. (4 Gr.) Diese Blätter sind interessant wegen der mathematisch-strengen Methode der Entwickelung und Darstellung, die in ihnen herrscht, und welche den Beweis liefert, daß auch die philosophischen Wissenschaften den mathematischen an Klarheit, Bestimmtheit und Bündigkeit, selbst hinsichtlich der Form, nicht nachzustehn brauchen, obschon der Verfasser zugiebt, daß diese Form für den Fortschritt des Denkens ohne Bedeutung sei, weshalb er sie in seinen Vorlesungen mit einer weniger steifen vertausche. Wir müssen dieses Programm ein in hohem Grade lehrreiches nennen.

Aus demselben Jahre datirt sich die „Grundlegung zur Physik der Sitten," ein Gegenstück zu Kants Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, mit einem Anhange über das Wesen und die Erkenntnißgränzen der Vernunft." XVI und 354 S. 8. Berlin und Posen, bei Mittler. (1 Thlr. 20 Gr.) Dieses Buch, welches Beneke'n das Verbot seiner Vorlesungen zuzog, enthält die erste der in seiner „Erfahrungsseelenlehre" dem Publikum versprochenen ausführlicheren Darstellungen der philosophischen Wissenschaften, und ward von vielen Seiten her aufs Aergste verschrieen und verketzert. Fragt man, was denn so sehr Anstößiges in demselben vorkomme, so ist man erstaunt, in dem Buche selbst auch nicht das Mindeste zu finden, was jenes Geschrei rechtfertigte. Mit dem größten Ernste und zum Theil in mathematisch-strenger Methode, obschon in Briefform eingekleidet, referirt der Verfasser blos, was Jeder in seinem Selbstbewußtsein, in seiner innern Erfahrung vorfindet, knüpft diese Thatsachen der Innenwelt systematisch zusammen und gelangt so über das Wesen der Sittlichkeit zu Aufschlüssen, die, wenn sie strafbar wären, den Urheber der menschlichen Natur, nicht Beneken, verdammen würden. Aber Beneke sollte nun einmal erfahren, was allen großen Entdeckern und Wohlthätern der Menschheit begegnet ist: Verkennung und Undank. Statt die freilich sehr ungewohnten Wahrheiten zu prüfen, statt das Beispiel besonnener Naturforschung, das hier vorlag, sich zum Muster zu nehmen und dem Vorgänger mitforschend freundlich die Hand zu bieten, fanden es einige Dunkelmänner gerathener, den Bannfluch über das neue Licht auszusprechen und aus ganz unbedenklichen einzelnen Ausdrücken Gift zu saugen. So wurde gleich der Titel: Physik der Sitten — als Merkzeichen des Materialismus gebrandmarkt, als ob Physik etwas Anderes bedeute, als Naturlehre, und als ob es keine geistige Naturlehre geben könne, weil man bis dahin noch keine hatte. Eben so galten die Ausdrücke Lust (dieser Ausdruck zog ihm den Vorwurf epikuräischer Grundsätze zu), Lustraum, Strebungsraum und andre für höchst gefährlich, trotz dem, daß der Verfasser die rein geistigen Begriffe, die er damit zu verbinden forderte, klar festgestellt hatte; denn man hatte keine Ahnung davon, daß die Sprache für rein geistige Dinge keine eigentlichen, sondern nur lauter geborgte Benennungen besitzt (s. Ausdruck). Gleicherweise wurde ihm die Lehre von der sittlichen Freiheit, um welche Lehre sich Beneke ein unsterbliches Verdienst durch klare Feststellung derselben erworben hat, zum Verbrechen gemacht, und alle Hoheit, aller Reiz der Tugend sollte verloren gehn, wenn man sie nach Beneke's Manier in ihre ursprünglichen Elemente zerlegte, und was dergleichen Beschuldigungen mehr waren. Als ob das prachtvolle Abendroth seinen erhebenden Eindruck auf gefühlvolle Gemüther verloren hätte, seitdem Newton's Farbentheorie die Entstehung desselben nachgewiesen hat! Ob die „Schutzschrift für meine Grundlegung zur Physik der Sitten," die sich der Angegriffene im folgenden Jahre (Leipzig bei Reclam, 56 S. 8. 1823) herauszugeben genöthiget sah, seine Gegner so sehr beschämt, daß sie alle Rechtfertigungsgründe jener Maßregel schuldig blieben, oder was sonst ihre Schweigsamkeit bedingte, müssen wir dahin gestellt sein lassen; genug, das ganze Factum liefert einen neuen Beleg zu der alten Wahrheit, zu welcher Unduldsamkeit auch der philosophische Dogmatismus fortzureißen vermag, namentlich wenn er mit dem religiösen Hand in Hand geht.

Von der Schrift: „Beiträge zu einer reinseelenwissenschaftlichen Bearbeitung der Seelenkrankheitskunde, als Vorarbeiten für eine künftige strengwissenschaftliche Naturlehre derselben;" Leipzig, bei Reclam 1824; LVIII und 530 S. (herabgesetzter Preis 2 Thlr. 12 Gr.) wollen wir blos bemerken, daß das Wesen der Seelenkrankheiten nirgends richtiger dargestellt worden ist, als hier, und daß man im Namen der Seelenkranken dem Verfasser für diese höchst lehrreiche Schrift den innigsten Dank zu spenden sich nicht entbrechen kann. Nur muß man sie verstanden haben, was bis jetzt noch von Wenigen erstrebt worden zu sein scheint, obschon sie klar und anziehend geschrieben ist. Wie schon der Titel besagt, sind hier alle Erscheinungen der Seelenkrankheiten, auch wenn sie im Leibe sich kund geben, seelenartig aufgefaßt, also als immateriell betrachtet, denn eine reinseelenwissenschaftliche Theorie wollte der Verfasser geben, im Gegensatz zu denjenigen Ansichten, die blos Symptome von körperlichen Störungen in den Seelenleiden erblicken. Ein Unternehmen, das ganz neu, aber auch in hohem Grade gelungen ist. Sehr interessant ist auch die dieser Schrift vorgesetzte Abhandlung: „Soll die Psychologie metaphysisch oder physisch begründet werden? Ein Sendschreiben an den Herrn Professor Herbart zu Königsberg." Man sieht hier klar, in welchen Puncten die beiden größten Psychologen neuerer Zeit zusammentreffen, in welchen sie von einander unvereinbar abweichen. Hauptsächlich nur in der Verwerfung der so lange gegoltenen abstracten Seelenvermögen begegnen sie einander; sonst geht Jeder seinen eigenen Weg; und dieser ist auf Seiten Herbarts die der Erfahrung entgegengesetzte Speculation, das ewig vergebliche Wahrheitsuchen a priori der Erfahrung.

Bis jetzt hatte Beneke seine psychologischen Ansichten nur im Vorbeigehn und so weit dargelegt, als das Verständniß der vorgenannten Schriften es erforderlich machte; ein vollständiges System der Seelenlehre stand noch zu erwarten. Mit diesem trat er nun in den Jahren 1825—1827 hervor, wo er seine „Psychologische Skizzen," 2 Bände, Göttingen 1825 und 1827. (zusammen 4 Thlr. 16 Gr.) und die Schrift: „Das Verhältniß von Seele und Leib. Philosophen und Aerzten zu wohlwollender und ernster Erwägung übergeben" von Dr. F. E. Beneke. Göttingen 1826. 1 Thlr. 8 Gr. (XXXII u. 301 S. 8.) herausgab. Der erste Band der sich so bescheiden ankündigenden Skizzen führt auch den Titel: „Skizzen zur Naturlehre der Gefühle, in Verbindung mit einer erläuternden Abhandlung über die Bewußtwerdung der Seelenthätigkeiten." XVIII und 492 S. 8.; so wie der zweite Band noch betitelt ist: „Ueber die Vermögen der menschlichen Seele und deren allmälige Ausbildung." XXXVIII und 698 S. 8. Dieses Hauptwerk Beneke's, das die Grundlage zu allen seinen übrigen Forschungen enthält, und dem keine Nation etwas Aehnliches an die Seite setzen kann, bietet einen Reichthum an trefflichen, feinen Beobachtungen und Erörterungen, der wahrhaft bewundernswerth ist. Namentlich ist die Lehre von den Gefühlen, bekanntlich das dunkelste und umstrittenste Gebiet in der Psychologie, mit einer Klarheit, Gründlichkeit und Vollständigkeit behandelt, und über die Bewußtwerdung der Seelenthätigkeiten ein Licht verbreitet, daß man nicht begreift, wie diese Entdeckungen so langsam und schwierig zur Anerkennung gelangen können. Das Verhältniß von Seele und Leib stellt Beneke in einer Weise fest (s. Leib), daß kein Besonnener dagegen Widerspruch erheben wird, obschon gerade hier des Neuen und Ungewohnten sehr Vieles vorkommt. Der erste Theil dieser Schrift ist eine metaphysische Untersuchung über das Verhältniß zwischen Vorstellen und Sein, die zugleich über den Unterschied zwischen innerer und äußerer Wahrnehmung und deren Gewißheitsgrade klare Auskunft giebt und den Schlüssel zum Verständniß des zweiten Theiles: des Verhältnisses zwischen Seele und Leib ausmacht.

Nachdem hierauf von Beneke'n eine Bearbeitung von Benthams „Grundsätzen der Civil- und Kriminalgesetzgebung" im Jahre 1830 erschienen war, ließ er seine kleine Schrift: „Kant und die philosophische Aufgabe unsrer Zeit. Eine Jubeldenkschrift auf die Kritik der reinen Vernunft." Berlin, Posen und Bromberg bei Ernst Siegfr. Mittler 1832. 104 S. 8. 18 Gr. ausgehen, worin er nach einer Einleitung die Frage beantwortet: Was beabsichtigte Kant, und wodurch ist das Mißlingen seines großen Unternehmens von seiner Seite begründet? ferner eine Darlegung des Characters der spätern deutschen Philosophie und der Ursachen, welche denselben bestimmt haben, giebt, und die Aussichten für die Zukunft schildert. Alles sehr klar, lehrreich und beherzigenswerth. Einige Wochen später kam in demselben Verlage heraus: „Lehrbuch der Logik als Kunstlehre des Denkens. Von Dr. Fr. E. Beneke, außerordentl. Prof. an der Universität zu Berlin." XXVIII und 196 S. 8. 1 Thlr. 4 Gr. Hier tritt der Verfasser als gewaltiger Reformator der Logik auf, wozu ihn seine tiefdringende psychologische Einsicht in den Stand setzte. In der höchst beachtenswerthen Vorrede hat er das Eigenthümliche dieser seiner Bearbeitung vollständig auseinander gesetzt, und es bricht diese Schrift eine ganz neue Bahn für die Denklehre.

Wir kommen nun zu Beneke's „Lehrbuch der Psychologie," in dem nämlichen Verlage 1833 erschienen, XVIII und 266 S. 8. 1 Thlr. 12 Gr. Dieses Werk ist wegen seiner Anordnung, wegen der Reichhaltigkeit der hier zusammengedrängten Materien, so wie wegen der geschichtlichen Einleitung und der inhaltschweren Vorrede ein seltenes Muster eines Lehrbuches. Man kann keine psychische Erscheinung namhaft machen, die hier nicht ihre gewünschte Aufklärung fände, obschon die vorgenannten „Skizzen" als zugehöriger Commentar nicht entbehrt werden können.

Abermals in dem gleichen Verlage trat 1833 „Die Philosophie in ihrem Verhältnisse zur Erfahrung, zur Speculation und zum Leben dargestellt von Dr. Fr. Ed. Beneke." XVII und 130 S. 8. 20 Gr. hervor, und schon der Titel weist darauf hin, wie interessant die hier gegebenen Belehrungen sein müssen. Es wird sie Niemand, der in Beneke's System eingedrungen ist, ohne die höchste Befriedigung aus der Hand legen.

Keine Schrift von Beneke aber zeigt wohl so deutlich, was es mit der durch ihn bewirkten Reform der Psychologie auf sich habe, als die wieder bei Mittler 1835 u. 1836. herausgekommene „Erziehungs- und Unterrichtslehre", 2 Bände. Erster Band: „Erziehungslehre." XVI und 526 S. 8.; zweiter Band: „Unterrichtslehre." XX u. 595 S. 8. (Beide Bände zus. 5 Thlr.). Viel war bereits von Schwarz, Niemeyer und Andern auf dem Felde der Pädagogik geleistet; aber dies Alles bleibt weit hinter Beneke's Forschungen zurück. Durch ihn hat die Menschenbildung einen Charakter gewonnen, den sie früher nicht kannte: Sicherheit des Gelingens. Was früher gelang, gelang mehr zufällig, wogegen Beneke's Seelenlehre uns eine Macht über die geistige Natur verschafft hat, welche der Macht über die äußere Natur, wie sie die Physiker und Chemiker üben, um nichts nachsteht. Von dieser Wahrheit kann man sich freilich so lange nicht überzeugen, als man eines Theils die neue Psychologie nicht vollkommen genug versteht, andern Theils ihre Anwendung nicht vollständig und treu versucht. Man erfülle aber diese beiden Bedingungen, und man wird über die behauptete Beherrschung der Geistesentwickelungen nicht weiter lächeln. Daß diese Erziehungs- und Unterrichtslehre Vielen schon deßhalb anstößig ist, weil sie Alles auf Naturgesetze, nichts auf christliche Grundsätze baut, hat Beneke schon vielfach hören müssen. Aber man sollte doch bedenken, daß die Arzneikunde es eben so macht, und daß noch Niemand sie deshalb eine unchristliche gescholten hat, weil sie auf Naturgesetze berechnete, und nicht christlich oder biblisch klingende Recepte verschreibt. Sind die von Beneke entdeckten geistigen Naturgesetze die richtigen, so kann das (wahre, unentstellte!) Christenthum keine entscheidendere Probe bestehn, als wenn es in seinen Forderungen und Leistungen in gleicher Richtung mit der Naturlehre des Geistes befunden wird, und dies ist, wie jeder Kenner von Beidem weiß, durch und durch der Fall. Die Physik des

Geistes verträgt sich mit dem Christenthume eben so sehr, als die Astronomie mit demselben harmonirt; Beide können es nur verherrlichen.

In Folge der Angriffe, die auch die Erziehungs- und Unterrichtslehre erfuhr, schrieb Beneke: „Erläuterungen über die Natur und Bedeutung meiner psychologischen Grundhypothesen." Berlin 1836. 30 S. 8. 4 Gr., die ja Alle lesen mögen, welche in genannten Vorurtheilen befangen sind. Eben so hängt mit der Erziehungs- und Unterrichtslehre zusammen die Schrift: „Unsre Universitäten und was ihnen Noth thut. In Briefen an den Herrn Director Dr. Diesterweg, als Beitrag zur „„Lebensfrage der Civilisation."" Von Dr. Fr. Ed. Beneke. Berlin, Posen und Bromberg, bei Mittler 1836. 182 S. 8. 12 Gr. Obgleich auf eine mehr äußere Veranlassung entstanden, sind diese Briefe in ihrer ruhigen Klarheit doch äußerst instructiv, namentlich in Bezug auf die Lehrmethode in höhern und niedern Schulen, wie denn die Didaktik und Methodik in Beneke einen gründlichen Verbesserer gefunden hat.

Daß sich übrigens die letztgenannten drei Schriften in kein Detail einlassen, sondern nur Hauptsachen, gleichsam ein Grundgerüst geben, welches von Elementarlehrern weiter verarbeitet und auf die speciellen Lehrfächer angewendet werden soll, sagt der Verfasser nicht nur selbst, sondern es liegt auch in der Natur der Sache. Beneke ist kein praktischer Pädagog in der gewöhnlichen Bedeutung des Wortes. Daß er indeß seine Forschungen besonders auch der Pädagogik zugewendet, bedarf bei der praktischen Richtung seiner Philosophie, für welche Erziehung und Unterricht ein so weites Feld darbieten, kaum einer Erklärung. Doch mag allerdings manches Speciellere in seinem frühern Leben dazu mitgewirkt haben. Schon als Secundaner und Primaner hatte er mehrfach Veranlassung Unterricht zu ertheilen; damit wirkten vielleicht schon damals Bernhardi's bekannte geistreiche Programme zusammen. Wilmsen, dessen „Kinderfreund" es vielleicht allen übrigen pädagogischen Schriften an Zahl der Auflagen zuvor gethan hat, war ein Bruder seiner Mutter, und Beneke lebte mit demselben eine lange Reihe von Jahren in Einem Hause und in täglichem Verkehr. Ein anderer Oheim von ihm, Frosch, hatte in Großbänitz bei Nauen, wo er Landprediger war, und Beneke in den Ferien seine ersten Versuche im Predigen anstellte, aus eigenem Antriebe ein Schullehrerseminar errichtet (die Seminaristen — eine gewiß in mancher Beziehung lobenswerthe, im Ganzen aber schwerlich zu billigende Einrichtung — wohnten bei den Bauern); und so hatte denn Beneke Gelegenheit, auch hiervon schon früh eigene Anschauungen zu gewinnen.

Neuerdings traten noch folgende drei wichtige Schriften von Beneke ans Licht: „Grundlinien der Sittenlehre. Ein Versuch eines natürlichen Systems derselben." Erster Band. Allgemeine Sittenlehre. Verlag von Mittler 1837. XX und 599 S. 8. 3 Thlr. „Grundlinien des Naturrechtes, der Politik und des philosophischen Kriminalrechtes. Ein Versuch eines natürlichen Systems dieser Wissenschaften." In demselben Verlage. 1838. XVIII und 400 S. 8. 2 Thlr. 4 Gr. Endlich „System der Metaphysik und Religionsphilosophie, aus den natürlichen Grundverhältnissen des menschlichen Geistes abgeleitet." Berlin bei Ferd. Dümmler. 1840. XVI und 600 S. 8. Alle drei führen die Wissenschaft auf geistreiche Art weiter, und auch der Pädagog hat viel aus ihnen zu lernen. Ganz in der Weise und dem Umfange dieser Schriften hat der rastlos thätige Verfasser bereits die Logik von Neuem bearbeitet und wird sie hervortreten lassen, wenn er nach einiger Zeit die letzte Feile an sie gelegt haben wird. Möge er sie uns nicht zu lange vorenthalten, und möge ihm der Himmel zu fernerem Wirken für Wissenschaft und Leben Gesundheit und Kraft schenken! Die Nachwelt wird seine Verdienste zu ehren wissen.

Daß er, ein Gegner des Gebrauchs der lateinischen Sprache für wissenschaftliche Erörterungen, es aus bessern Gründen sei, als aus Unfähigkeit, wie man ihm Schuld geben wollen, das hat er neuerdings durch die That bewiesen in seiner echt lateinisch geschriebenen Abhandlung unter dem Titel: Syllogismorum analyticorum origines et ordinem naturalem demonstravit Fridericus Eduardus Beneke, Dr. phil. prof. p. e. in univers. litt. Frider. Guilelm. — Dissertatio, qua ad audiendam orationem muneris rite adeundi gratia D. XXIV. M. julii A. MDCCCXXXIX. h. XII. habendam invitat auctor. Berolini, etc.

Die großen Schwierigkeiten, welche die Aneignung seines Systems für den Anfang mit sich führt, verlieren sich bald, und die Sicherheit und Kräftigung, die mit jedem Schritte vorwärts fühlbar wächst, entschädigt reichlich für die anfänglich gehabte Mühe. Denjenigen, welche auch dieser Mühe überhoben sein wollen, ist zu empfehlen: „Beneke oder die Seelenlehre als Naturwissenschaft. Eine freimüthige Beleuchtung der von ihm entdeckten Naturgesetze, welche in der menschlichen Seele walten und deren Entwickelung beherrschen. Geschrieben für gebildete Lehrer und Erzieher, so wie für alle Lichtfreunde, die sich über eine hochwichtige Angelegenheit näher unterrichten wollen, von Johann Gottlieb Dreßler, Director des oberlausitzischen Landschullehrer-Seminars zu Bauzen." Bauzen, Verlag von F. A. Reichel. VI und 224 S. 8. Preis netto 20 Gr. Auch unter dem Titel: „Beiträge zu einer bessern Gestaltung der Psychologie und Pädagogik. Herausgegeben von J. G. Dreßler, Director" ꝛc. Nicht minder können die Artikel in dieser Realencyclopädie, welche mit D—r. unterzeichnet sind, zur Einführung in die Beneke'schen Werke dienen. Was man kaum glauben wird: die Grundlehren dieser Werke sind in hohem Maße geeignet, populär zu werden, und werden einst im Munde des Volkes leben. *)

D—r.

Beobachtung der Zöglinge und seiner selbst. s. Psychologie und psychologische Beobachtung.

Bequemlichkeitsprincip in der Erziehung. Wer die Kräfte seiner Zöglinge nicht zweckmäßig übt und nach und nach immer mehr anstrengt, der erhält diese, trotz der Zunahme ihrer Jahre, in einer ewigen Kindheit; wer ihnen, wie sonst geschah,

*) Je interessanter den mit der Psychologie befreundeten Kennern der „Pädagogischen Realencyclopädie" der Mann sein muß, dessen Biographie hier gegeben ward, desto geneigter werden sie die Länge derselben entschuldigen.

Die Redaction.

beim Lernen alle Mühe und Arbeit ersparen will, der macht sie zu einer sichern Beute einer unglücklichen Zukunft. Den menschlichen Geist drückt in der Jugend die Schwerkraft nieder und die Trägheit hält ihn gänzlich an den Boden gefesselt. Das Geschäft der Erziehung ist, ihn von diesen Fesseln zu erlösen, ihn durch angestrengte, aber zweckmäßige Uebung seiner Kräfte selbstthätig frei und mündig zu machen und ihn zur Herrschaft alles Materiellen zu erheben. Man muß daher Alles darauf anlegen, den jugendlichen Geist durch inhaltreiche und interessante Stoffe zu reizen, seine Kräfte zur Thätigkeit zu zwingen, diese lang und anhaltend zu beschäftigen, und von einfachen, leichten Gegenständen zu verwickelten, schwierigen fortzugehen. Thut man dies, so stärkt man nicht allein die Denkkraft, sondern vermehrt auch die Energie des Willens. Einen so erzogenen Jüngling schreckt keine Schwierigkeit; in jeder Lage weiß er sich zu helfen; er hat einen Fond von Kräften in sich, der immer mehr zunimmt, weil er die letztern immer mehr durch Thätigkeit vermehrt. Angestrengte Thätigkeit der Kräfte des menschlichen Geistes ist also das echte Princip der Erziehung. Durch sie wird der Mensch nicht blos das, was er werden soll, sondern er weiß sich auch in allen Lagen zu helfen. Er wird weder ein Sklav, noch ein Uebermüthiger, Glück und Unglück haben auf seine Gesinnung keinen Einfluß; er bleibt das, was er vermöge seiner Willensstärke und Einsicht aus sich macht. — Will man aber den Kindern jede Anstrengung ersparen, vermehrt man diese nicht mit den Jahren, beobachtet man in dieser Vermehrung kein stufenweises Fortschreiten, so bleibt der Mensch stets ein Unmündiger, so alt er auch an Jahren werden mag, er ist ein Krüppel am Geist, so wenig er das auch am Körper sein mag.

Man entsage also jedem Bequemlichkeitsprincipe in der Erziehung, weil es die Menschenkräfte durch den Nichtgebrauch und die Nichtanstrengung zerstört. Man zwinge seinen Zögling durch immer schwerere, aber gehaltreiche und nützliche Stoffe zu einer immer größern Anstrengung; man bilde mit dem Verstande seine Sinne aus (beider Bildung ist nie zu sondern), und fürchte nicht, daß man durch Anstrengung dem jugendlichen Geiste schade. Indem man diesen übt, stärkt man ihn, seine Kraft wächst, und ihm ist nichts nachtheilig, so viel Mühe es auch kosten mag.

Berghaus (Heinrich Karl Wilhelm), Professor in Berlin und Director der geographischen Kunstschule zu Potsdam, ward am 3. Mai 1797 zu Kleve geboren, kam aber schon in seinem sechsten Jahre nach Münster, wohin sein Vater, Joh. Isaak Berghaus, an die Kriegs- und Domainenkammer des, durch den Reichs-Deputations-Schluß Preußisch gewordenen Oberstiftes, nunmehrigen Fürstenthums Münster versetzt worden war. Hier erwarb sich J. J. Berghaus in dem Domdechanten Spiegel, der seit dem Tode des letzten Fürst-Bischofs von Münster, Maximilian Franz, die Zügel der Landesregierung geführt hatte, einen wohlwollenden Gönner, der dem Protestanten mit den freundschaftlichsten Gesinnungen entgegenkam, und Zeit seines Lebens zugethan blieb, und die er auch auf seine ganze Familie, so auch insbesondere auf den Knaben Karl Berghaus übertrug, als derselbe um das Jahr 1807 das Gymnasium Paulinum bezogen hatte. Spiegel übte auf den Bildungsgang des Gymnasiasten den größten Einfluß aus; er, der in allen Fächern des menschlichen Wissens heimisch war, erkannte sehr früh das Talent zu geographischen Darstellungen, welches in dem Knaben schlummerte; er war es, der dieses Talent weckte durch persönliche Aufmunterung und die gewährte Freiheit zur Benutzung einer nicht unbeträchtlichen Kartensammlung, welche einen Bestandtheil seiner sehr bedeutenden Bibliothek bildete. Das Wohlwollen, welches Spiegel, der Domdechant von Münster, dem Knaben Berghaus zuwendete, erhielt auch Graf Spiegel, der Erzbischof von Köln, dem Manne Berghaus. Die rasche Entwickelung, welche des Jünglings Talent durch jene Anregung und Aufmunterung erlangt hatte, war es, welche ihn befähigte, schon im Sommer 1811, also in seinem eben vollendeten vierzehnten Lebensjahre in den öffentlichen Dienst zu treten. Münster, durch den Tilsiter Frieden an Napoleon, den Franzosenkaiser, abgetreten, von dem es dem neu kreirten Großherzogthum Berg einverleibt wurde, war seit Ende 1810 ein integrirender Theil des französischen Reichs, und Hauptstadt des Lippe-Departements geworden, bei dessen Bauverwaltung Berghaus als Zeichner angestellt ward. Am 1. Januar wurde er zum Geographen im corps impérial des ponts et chaussées befördert, dessen Director der später als französischer Ministerpräsident so berühmt gewordene Graf Molé war. In beiden Eigenschaften nahm Berghaus Theil an den umfassenden Vorarbeiten, welche durch die Anlage des von Napoleon befohlenen Kanals zur Verbindung des Rheins mit der Niederelbe und den Bau einer Straße von Amsterdam nach Hamburg erfordert wurden. Nachdem die Franzosen in Folge der Leipziger Schlacht über den Rhein zurückgedrängt, und die westphälischen Provinzen wieder an Preußen gekommen waren, hörte sein Dienstverhältniß natürlicher Weise auf, und er trat als Freiwilliger bei dem in den westphälischen Provinzen zusammengezogenen Corps ein. In dem kurzen Feldzuge von 1815 kam er mit dem vierten preußischen Armeecorps, welches der General Tauenzien kommandirte, bis in die Bretagne, und dieser Zug gab ihm Gelegenheit, sich die genauen Kenntnisse über die Oberflächen-Gestalt des Bodens in der Picardie, Normandie und Bretagne, dem nördlichen Frankreich überhaupt, zu erwerben, welche er in seiner 1824 zu Berlin erschienenen, mit so großem Beifall aufgenommenen Karte von Frankreich niedergelegt hat. Nach seiner Rückkehr aus diesem Lande hielt er sich im Frühjahr 1816 einige Zeit in Weimar auf, und machte von dort, trotz der ungünstigen Jahreszeit, häufige Fuß-Wanderungen durch Thüringen und Franken, um seine Kenntnisse über die natürliche Gestaltung dieser Länder durch eigene Anschauung und Beobachtung zu vervollkommnen. Diese Ausflüge, so wie in späteren Jahren, namentlich 1825 und 1828 in jene Gegenden wiederholt unternommene Reisen haben, in Verbindung mit geognostischen Studien, das merkwürdige Resultat gehabt, daß Berghaus in die Orographie von Deutschland ein vorher unbekanntes Gebirge eingeführt hat, den Franken-Jura nämlich, dessen Zusammenhang mit der schwäbischen Alp, und so ein Deutscher Jura, von ihm zuerst nachgewiesen worden ist, indem er zugleich die Höhen desselben mit dem

Barometer bestimmte. Seine hierauf bezügliche Abhandlung schrieb er 1829. Als er sich um Ostern 1816 von Weimar nach Berlin begab, ward er auf den Vorschlag des Generals von Grolman, welcher damals Chef des zweiten Departements im Kriegsministerium war, bei der schon 1810 durch Textor und Oesfeld begonnenen, aber durch die Kriege von 1812 bis 1815 unterbrochenen Vermessung der Preußischen Monarchie unter dem nachmaligen Oberstlieutnant von Oesfeld, der den geodätisch-trigonometrischen Theil leitete, im Corps der Ingenieurgeographen angestellt, begleitete denselben auf den Vermessungsreisen in den Jahren 1818 und 1819, und führte größtentheils selbstständig im Jahre 1820 eine Reihe von Dreiecken längs der preußisch-sächsischen Landesgränze von der Elbe bis an den Grädizberg in Schlesien aus, die als Grundlage für die künftige topographische Aufnahme dienen sollten. Im Jahre 1821 ward er zum öffentlichen Lehrer an die königliche Bauakademie zu Berlin berufen, welches Amt er auch jetzt noch bekleidet. Nachdem ihn schon mehrere Gelehrten-Gesellschaften zu ihrem Mitgliede aufgenommen hatten, brachte ihm das Jahr 1826 das philosophische Doctor-Diplom Seitens der Breslauer Universität. Im Frühjahr 1828 gab er gemeinschaftlich mit dem Freiherrn Leopold von Zedlitz-Neukirch die nächste Veranlassung zur Gründung der geographischen Gesellschaft zu Berlin. Der erste Versuch seiner der Geographie gewidmeten literarischen Thätigkeit war die in Weimar 1813 erschienene Karte vom Lippe-Departement, die durch eine, von ihm im Jahre 1812 für den, in Münster als kaiserlicher Finanz-Kommissarius eine Zeit lang fungirenden, und nachmals als Finanzminister der Restauration bekannt gewordenen Baron Louis verfaßte Manuscript-Karte des gedachten Departements hervorgerufen wurde. Eine Spezialkarte von Holland, als Ergänzung der Bertuch'schen großen Karte von Deutschland begann Berghaus bereits im Jahre 1814 und vollendete sie während seines oben erwähnten Aufenthalts in Weimar. Auch an der Bearbeitung von Reymanns Spezialkarte von Deutschland nahm er in den Jahren 1816 — 1828 einen so lebhaften und durchgreifenden Antheil, daß man von ihm sagen kann, er sei es gewesen, welcher ihr unter den analogen Werken der neueren Zeit ihren Rang verschafft hat. Aber seit 1821 richtete er sein Hauptaugenmerk auf die Geographie der außereuropäischen Erdtheile, so wie auf die physikalische Erdbeschreibung, deren Studium schon frühzeitig durch sein Leben in der freien Natur, welches seine Dienstanstellung in der französischen Straßenbau-Verwaltung mit sich brachte, angeregt worden war, und durch seinen Kriegszug nach der Bretagne im Jahre 1815, so wie durch seine späteren Reisen innerhalb Deutschland's stets neue Nahrung erhalten hatte. 1825 erschien seine Karte von Afrika, die, besonders auch in kalkographischer Beziehung, als ein Meisterstück der geographischen Kunst betrachtet wird. Ihr folgte 1832 sein großer (noch nicht vollendeter) Atlas von Asien, in welchem schon die Mitwelt eine Vereinigung von geographischer Erudition und geschmackvoller Darstellung anerkannt hat. Seine Zeitschrift „Hertha," die 1825 begann und die er, unter A. von Humboldt's Mitwirkung, in den ersten Jahren ihres Bestehens gemeinschaftlich mit Vollrath Hoffmann herausgab, bezweckte eine mehr naturwissenschaftliche Behandlung und allgemeinere Anregung zum Studium der Erdkunde. Vom Jahre 1829 an wird dieses Werk unter dem Titel „Annalen der Erd-, Völker- und Staatenkunde" fortgesetzt. Die ohne seinen Namen erschienene, jetzt aber leider eingegangene Zeitschrift: „Kritischer Wegweiser im Gebiete der Landkartenkunde" hatte eine genauere Kenntniß der wissenschaftlichen Grundlage des Landkartenwesens zum Zwecke. Für die Schule, und zwar zum Gebrauch in den unteren Lehrklassen schrieb er „die ersten Elemente der Erdbeschreibung" (Berlin 1831). Seine „Allgemeine Länder- und Völkerkunde, nebst einem Abriß der physikalischen Erdbeschreibung" (Stuttgart, seit 1836), hat die letztere unter einem zahlreichen Leserkreise verbreitet und die wissenschaftliche Welt zuerst mit den Resultaten der physikalischen Beobachtungen bekannt gemacht, welche an Bord der preußischen Seehandlungs-Schiffe auf ihren Reisen nach Amerika und um die Welt angestellt worden sind. Beiträge zur Hydrographie der größeren Oceane, nach Wahrnehmungen an Bord derselben Schiffe finden sich auch in dem ersten Jahrgange des „Almanachs", welchen Berghaus „den Freunden der Erdkunde" seit 1837 alljährlich „gewidmet" hat. Wenn er schon in diesen Schriften das Studium der natürlichen Verhältnisse der Erde allgemeiner zu machen suchte, so erzielte er dies noch mehr durch seinen „Physikalischen Atlas", von dem die erste Lieferung im Januar 1838 erschien, und dessen Vollendung nahe bevorsteht. Durch langjährige Erfahrung innig vertraut geworden mit der technischen Ausführung zur Vervielfältigung der Landkarten, konnten ihm die dabei obwaltenden Mängel nicht entgehn. Zu ihrer kräftigen Abhilfe stiftete er mit Genehmigung seines Königs im Jahre 1838 die geographische Kunstschule, die am 10. April 1839 mit einer kleinen Anzahl Schüler eröffnet wurde, und welche die Eigenthümlichkeit gewährt, daß die jungen Künstler nach zurückgelegter Lehrzeit von der Anstalt mit dem Genuß eines Jahrgehalts beschäftigt werden. 1840 erschien in Breslau sein „Grundriß der Geographie für höhere Lehrklassen." Schon seit mehren Jahren arbeitet er an einer Sammlung von physisch-hydrographischen Seekarten, die aus den Beobachtungen während der Preußischen Erd-Umschiffungen ꝛc. entstanden sind. Sie wird 14 Blätter enthalten, von denen 3 bereits vollendet sind. —

Bergt (mit seinen vollständigen Namen Christian Gottlob August, wovon er jedoch die ersten beiden gewöhnlich wegließ) wurde am 17. Juni 1771 zu Oederan im sächsischen Erzgebirge geboren, wo sein Vater Stadtmusikus war. Hier im elterlichen Hause lernte er frühzeitig mehrere Instrumente spielen und diente seinem Vater als Gehilfe bei dessen musikalischen Berufsgeschäften. Im elften Jahre fiel er in eine harte und schwere Krankheit, nach welcher er einen vorher ihm fremd gebliebenen Trieb zu wissenschaftlicher Bildung zeigte. Er gab sich nun dem Studium der griechischen und lateinischen Sprache mit unermüdlichem Eifer hin, ohne deshalb der Tonkunst fremd zu werden. Im dreizehnten Jahre seines Alters brachte ihn der Vater auf Anrathen seiner bisherigen Lehrer auf die Kreuzschule nach Dresden, wo er als noch zu jung nur wegen seiner ausgezeichneten Talente und

seiner bereits erworbenen gründlichen Vorkenntnisse aufgenommen wurde. Jetzt waren die wissenschaftlichen Studien sein Hauptzweck, und nur nebenbei übte er sich im Klavierspiel. Als Chorschüler genoß er den Unterricht des Cantors Ehregott Weinlich und lernte in dem von jeher ausgezeichneten Sängerchor der Kreuzschule die Meisterwerke der berühmtesten Gesangcomponisten kennen, indem er sie vortragen half. Dieser stete Umgang mit Tonwerken dieser Gattung gab seiner kindlich reinen Seele eine so religiöse Stimmung, daß schon hier der Trieb in ihm erwachte, durch ähnliche Gesangstücke seine frommen Gefühle auszudrücken, und die ersten Versuche hierin erwarben ihm allgemeine Zufriedenheit und Aufmunterung. Nach sechs wohl angewandten Jahren bezog Bergt, mit Kenntnissen reich ausgestattet, die Universität zu Leipzig, wo er den 30. Mai 1791 unter dem damaligen Rector Beck inscribirt wurde. Hier hatte er mit großer Dürftigkeit zu kämpfen; Mangel an hinlänglicher kräftiger und nahrhafter Kost legte den Grund zu einem Kopfschmerz, der ihn oft und anhaltend bis in den Tod verfolgte, den er aber immer mit Geduld und Gelassenheit ertrug. Ja in der letzten Zeit seines akademischen Cursus wurde er, vom Hunger gezwungen, zu dem Entschlusse gebracht, sich dem Leipziger Stadtmusikus als Gehilfe anzubieten und die Theologie ganz aufzugeben, was er jedoch glücklicher Weise nicht ausführte.

Noch in spätern Jahren schätzte er es für ein großes Glück, den berühmten Morus, der 1792 starb, noch ein Jahr zu seinem Universitätslehrer gehabt zu haben. Die Epitome religionis christianae dieses freisinnigen Theologen blieb Bergts Lieblingsbuch, in welchem er bis in die letzten Jahre seines Lebens noch las, und wie ernst und gründlich sein Studium der Theologie gewesen war, zeigte sich darin, daß er dieser Wissenschaft bis an sein Lebensende neben den griechischen und römischen Klassikern und der Philosophie getreu blieb, und jedes bedeutende theologische Werk, das erschien, mit Begierde las. Indeß benutzte er in Leipzig jede Gelegenheit, die Werke berühmter Tonmeister kennen zu lernen und zu studiren und vervollkommnete sich so in der Tonkunst immer mehr. Nach seinem Abgange von der Universität den 28. Jan. 1795 nahm er, nachdem er zuvor das Candidaten-Examen in Dresden rühmlich bestanden hatte, eine Hauslehrerstelle in Möckern, eine Stunde von Leipzig, bei dem dortigen Pachter und Braumeister an. Hier trat er zuerst als Componist öffentlich mit der Operette: „List gegen List“ auf, ging später als Hauslehrer nach Schönfeld bei Leipzig in die Familie des dasigen Pastor Schmidt, und besuchte von hier aus fleißig die Concerte, Opern und musikalischen Aufführungen in Leipzig. Hier machte er den Anfang mit seinen berühmten Terzetten und schrieb das Oratorium: „Der sterbende Christ am Charfreitage“, das in Leipzig mit Beifall aufgeführt wurde.

Durch seine wissenschaftlichen und musikalischen Kenntnisse rühmlichst bekannt, kam er von hier als Hauslehrer nach Budissin in die Familie des damaligen Vicekanzlers Tietze, die ihn mit ungemein viel Wohlwollen und Freundschaft behandelte. Hier wurde er häufig veranlaßt, die Dichtungen des damals in Bauzen lebenden Dichters Nostitz und Jänckendorf (Arthur vom Nordstern) zu componiren, womit Dichter und Componist Beifall ernteten. So entstanden auch seine Operetten: „Laura und Fernando“ (von Bretzner), „die Wunderkur“ (von Schmiedgen); ferner seine kleinen Intermezzo's: „Elwine und Elmire“ (von Goethe), „das Ständchen“ (von Schulz) ꝛc.

Im Jahre 1802 nach dem Tode des Organisten Stallmann erhielt Bergt dessen Amt an der Hauptkirche. Ungeachtet der geringen Einkünfte dieses Amtes begeisterte die Muse der Tonkunst ihren bescheidenen Jünger mehr und mehr, und es erschienen seine herrlichen Terzette für Sopran, Tenor und Baß im Druck, welche ihm den Rang unter den ausgezeichneten Componisten Deutschlands sicherten und sichern werden. Bergt's Thätigkeit war nun unermüdet und sein ideenreicher Geist unerschöpflich. In allen Arten der Tondichtung machte er glückliche Versuche. Er schrieb für die Kirche wie für den Concertsaal, für die Schule, wie für häusliche Freuden. Er componirte für ganze Orchester, wie für einzelne Instrumente, für den einstimmigen Gesang mit Begleitung, so wie für mehrstimmigen ohne Begleitung. Vieles ist bereits gedruckt erschienen, aber das Meiste seiner sehr bedeutenden Sammlung ist noch unveröffentlicht.

Als im Jahre 1817 das Schullehrer-Seminar zu Budissin gegründet worden war, erhielt Bergt an diesem Institute als fixirter Lehrer den Unterricht sowohl in der theoretischen als auch in der praktischen Musik, wodurch nun seine Einnahme sich einigermaßen vermehrte. Groß sind die Verdienste, welche er sich als denkender Musiker und gründlicher Lehrer in diesem Institute erwarb. Seine Schüler hatten ein unbegrenztes Vertrauen zu ihm, und zollten ihm Dankbarkeit und Liebe. Denn er behandelte sie väterlich, liebreich, schonend; seine Methode war deutlich und anmuthig. Seine hinterlassenen Motetten, Hymnen und Gesänge für Männerchöre (die letztern schrieb er für seine Zöglinge, und war überhaupt in Männerchören der Erste, der diese Musikgattung auf die Bahn brachte und namhaft ausbildete; das Budissiner Seminar bewahrt einen gediegenen Schatz solcher von ihm geschriebener Chöre) sind trefflich und zum Theil wahre Meisterstücke, welche an Gediegenheit, Reinheit und Schönheit denen der berühmtesten Componisten ganz an die Seite gesetzt werden können, deren einige unübertrefflich genannt werden müssen. Maria von Weber und Himmel sprachen von Bergt nie anders als mit der größten Achtung.

Als Gelehrter besaß Bergt eine nicht gemeine Kenntniß der alten Sprachen, und sein Virgil, Horaz u. s. w. waren ihm in frischem Andenken, das er unablässig erneuerte. Eben so war er auf dem Gebiete der Philosophie eben so wohl bewandert, als in der Theologie, und sein Dichtertalent erprobte sich im Lateinischen wie im Deutschen. Die Texte zu seinem „Winter“, „Pauls Bekehrung“ und andern Oratorien sind von ihm selbst gedichtet.

Auch als Mensch war Bergt ausgezeichnet. Aufrichtig, gefällig, uneigennützig und bescheiden, wie er war, giebt es Wenige. Nie ist dieser ausgezeichnete Mann durch erhaltene Titel, Dosen, Medaillen und Ordenszeichen geehrt und belohnt worden, aber nie hat er auch deren begehrt. Selbst Berufungen zu höhern

musikalischen Wirkungskreisen lehnte er bescheiden ab. Er starb den 10. Febr. 1837.

Von seinen gedruckten Werken sind nur zwei speciell pädagogisch, nämlich: „Etwas zum Choral und dessen Zubehör", Budissin, bei Christ. Heinr. Schulze 1832, und „Briefwechsel eines alten und jungen Schulmeisters über allerhand Musikalisches, nach des Verfassers Tode herausgegeben und mit einer Lebensbeschreibung begleitet von M. C. G. Hering, Oberlehrer am Schullehrer-Seminar zu Zittau." Zittau u. Leipzig. Verlag von C. G. Friedr. Birr. 1838. Dieser Lebensbeschreibung ist auch ein Verzeichniß der von August Bergt herausgegebenen Compositionen beigefügt, so wie über seinen Nachlaß das Nöthige angehängt. Alle seine Compositionen sind klar und einfach, leicht auszuführen sowohl für Sänger als auch für Instrumentalisten. Man findet daher den Tonsetzer weniger auf neuen Bahnen, auf gewaltigen fortreißenden Schwingen, sondern einen Künstler, der befreundet und gemüthlich Jedem entgegentritt mit frommem Sange und natürlichster Harmonie. Doch finden sich hin und wieder großartige Stellen, auch tüchtige Fugen, die wohl zu den sangbarsten gehören, die je geschaffen wurden. Er hatte sich's zum Gesetz gemacht, so einfach und leicht als möglich zu schreiben; da ihm von sehr vielen Seiten, meistens aus kleinern Städten und Ortschaften, Gesuche zugingen, diese oder jene Musik zu schreiben, so lebte er sich in diesen Styl um so mehr hinein. Die kleinen Lieder für die Volksschulen, deren er viele geschrieben, sind höchst ansprechend. Für den Gesangunterricht namentlich hat er gethan, was von keinem andern Tonsetzer in der angegebenen Beziehung gesagt werden kann.

D—r.

Berufsschulen — Berufsbildungs-Anstalten. Die allgemeine Bildung für das gemeine Leben, welche jedem jungen Menschen zu Theil werden soll, schließt diejenige nicht aus, welche für den besondern Wirkungskreis des Einzelnen erforderlich ist, vielmehr schließt sie die Anfänge desselben, als die künftigen Zweige, in sich ein; nur ist nicht jeder für dieselbe bestimmt. Auch kann hier nur das männliche Geschlecht in Betracht kommen. Je nachdem nun in unserm Culturzustande die Wirkungsarten, in welche der Mann eintritt, verschieden sind, werden auch verschiedene Arten der besondern Vorbereitung erfordert. Weil aber ein unendlich Vielfaches in dem Geschäftsleben, und in diesem dem Manne erst späterhin sein Bestimmtes sich darbietet, so kann sich der Jugendunterricht nur nach den Hauptarten abtheilen, so daß er zugleich für das Nöthige in den Unterarten befähigt. Und so ergeben sich zwei allgemeine Abtheilungen der Berufsbildung, die eine für das Geschäftsleben, welches besondere Kenntnisse und Geschicklichkeiten verlangt, die andere, welche vornehmlich der Bildung derselben ihr Leben widmet. Wir besitzen für die erstere Abtheilung kein umfassendes Wort, denn sie befaßt eine Reihe von Unterarten in sich, von den niedern Gewerben (Landbau, Handwerker) an bis zu den Fächern der höchsten Stufe im Fabrik- und Handelswesen, Land- und Forstwirthschaft, Bergwerks-, Seefahrts- und Kriegskunde ꝛc. Die letztere Abtheilung wird durch den Gelehrtenstand im gewöhnlichen Sprachgebrauche bezeichnet; nur müssen wir auch hier an die Unterarten seines Berufes denken, wovon die eine, die größere und vielfachere, den praktischen Gelehrten, die andere den Gelehrten im engeren Sinne, der als Lehrer wirkt, in sich begreift. Für beide sorgt das Gemeinwesen schon um seines eigenen Wohlstandes willen, aber auch in der großen Entwickelung der Menschheit, wie sie den europäischen Staaten von der Vorsehung anvertrauet ist, durch öffentliche Anstalten.

So gibt es denn zwei Hauptarten von Berufsschulen. Die erste hat in der polytechnischen Schule ihren Mittelpunkt, aber diejenigen Berufsarten, deren Vorbereitung noch eines besondern Unterrichts bedarf, fassen wir unter der Rubrik der höheren Lehranstalten für das Geschäftsleben zusammen; die dritte Abtheilung ist die Gelehrtenschule. Alle diese, soweit sie zum erziehenden Unterrichte gehören, schließen sich an den oben angegebenen allgemeinen an, und setzen denselben in Verbindung mit ihrem speciellen fort, so daß dieser in das Fach selbst den reifen Jüngling zum wissenschaftlichen und praktischen Studium einführt. Wenn gleich schon in der früheren Schulzeit der innere Beruf des Zöglings so ziemlich vermuthet werden kann, so wird er doch erst im Verlaufe dieses speciellen Unterrichts, wenn er methodisch ertheilt wird, mit Bestimmtheit erkannt.

Erst mit dem Jünglingsalter tritt in der Regel der Zögling in seine bestimmte Berufsschule ein, weil sich dann erst seine Fähigkeit und Richtung dazu entschieden ankündigt. Indessen gibt es doch schon frühere Vorzeichen, die da in Betracht kommen müssen, wo schon in dem Knabenalter die Vorbereitung zu dem Berufe beginnen muß, wie das namentlich für die Bildung zum Gelehrtenstande nothwendig ist. Die Lehrform und Behandlung muß dem Alter angemessen sein, also für die Jünglinge stufenweise liberaler werden, jedoch zugleich ihrer Kraft immer mehr zumuthen. Hieraus gehen die Gesetze für die Einrichtung jeder Berufsschule hervor, aber in beständiger Beziehung auf die Lehrgegenstände in dem methodischen Unterrichte. Nicht heilbringend ist es, daß man in diesen Berufsbildungsanstalten vorzugsweise von dem Objectiven ausgeht, und also in jetziger Zeit oft den Knaben als Jüngling behandelt, wie ehedem mehr den Jüngling als Knaben. Die Abtheilung der Klassen muß hierauf Rücksicht nehmen.

Das Verlangen nach Berufsschulen mußte seit dem 15. Jahrhunderte um so stärker hervortreten, als einerseits die Schulen ihre Lehrgegenstände fast alle aus der Vergangenheit schöpften, weil der Glaube, das Recht und die Gesammtbildung der Völker Europa's aus der Vergangenheit und aus fernen Gegenden stammten, während anderseits durch die Erweiterung der Schifffahrt und durch die Entdeckung neuer Länder der bürgerliche Gesichtskreis eine solche Ausdehnung erhielt, daß man sich wohl gestehen mußte, weder eine Bildung, die blos in die Vergangenheit gehe, noch ein bloßes Lesen und Schreiben, noch eine bloße werkliche beschränkte Erlernung eines Berufsfaches seien für den Mittelstand ausreichend. Die Kaufleute, die Fabrikinhaber, die großen Gutsbesitzer, die Schiffsrheder und manche andere Gewerbtreibende konnten es sich nicht verhehlen, daß ihre Kinder in den Volksschulen zu wenig, in den Gymnasien etwas erlernten, was, wenn es auch nicht unnütz war, doch zu fern von Dem lag,

was sie eigentlich wünschten. Viele Staatsbeamte suchten ebenfalls eine mittlere Bildung, die Staaten selbst fühlten das Bedürfniß und suchten ihm auf mannigfaltige Weise abzuhelfen, wobei ihnen manche Schulmänner, welche mit neuen Unterrichtswegen hervortraten, hilfreiche Hand leisteten. So entstanden denn Handlungsschulen, Schifffahrtsschulen, Oekonomieinstitute, Bauschulen, Forstinstitute, Apothekerinstitute, Kriegsschulen, Artillerieschulen, Kunstschulen, Pepinières, Schullehrerseminare ꝛc.

Manche, welche eine zu hohe Meinung von der Berufsbildung hegten, wollten diese zu früh angefangen wissen, indem sie behaupteten, man könne das, was zu erreichen sei, nicht früh genug erstreben. Es würde aber eine solche zu früh angefangene Berufsbildung durchaus eine Abschwächung sein. Das Vieh, das recht tüchtig zum Ziehen werden soll, darf nicht zu früh in's Joch kommen, und die Kamtschadalen halten die Leithunde, welche bei den Schlitten am wichtigsten sind, am längsten in den finstern Höhlen zurück, worin sie solche mit Fischbrühe groß ziehen. — Man muß es leider bedauern, daß eine große Lücke in unserm jetzt vorhandenen Bildungswege es vielen jungen Leuten zur Pflicht macht, sich viel zu früh für den Beruf zu bestimmen. Dieses Uebel aber zur Regel zu machen, ist ein sehr tadelnswerthes Verfahren.

Harnisch, W. Dr.: Die deutsche Bürgerschule. Eine Anweisung wie für den gesammten Mittelstand zweckmäßige Schulen zu begründen, in das rechte Verhältniß zu den bestehenden Schulanstalten zu setzen und in gesegnetem Fortgange zu erhalten sind ꝛc. Halle, Anton und Gelbke. 1830.

Im 2ten Abschnitte dieser Schrift wird von den Berufsbildungsanstalten gehandelt.

Schwarz, F. H. C. Dr.: Lehrbuch der Pädagogik oder der Erziehungskunde. Dritte umgearbeitete Ausg. Heidelberg, bei Winter. 1835.

Im 3ten Theile dieser in bündiger Kürze verfaßten Erziehungs- und Unterrichtslehre, der die Bildungsanstalten für die Jugend beschreibt, wird von S. 49 an über Berufsschulen gesprochen. Schwarz schließt in seiner bekannten Schrift: „Die Schulen" (Leipzig, Göschen. 1832.) die Berufsschulen noch mit in den Namen „Oberschulen", „höhere Volksschulen" ein. S. das dritte Kapitel. S. 88 ff.

Beschäftigung. „Was heiter und selig macht und erhält, ist blos Thätigkeit", sagt J. Paul in seiner trefflichen „Levana", §. 48. 1. Bandes bei der Gelegenheit, da er so sinnreich von den Spielen der Kinder spricht. Und dieser Ausspruch ist volle, reine Wahrheit, aus dem innersten Leben des Menschen genommen. Thätigkeit, Geschäftigkeit, Beschäftigung ist die Seele des menschlichen Lebens; man lebt nur, wenn man thätig oder beschäftigt ist. Was aber Thätigkeit für den Mann ist, das ist sie auch für das Kind. Bei dem gesunden und unverdorbenen Kinde ist der Thätigkeitstrieb vorherrschend, und der Erzieher insbesondere hat mit Weisheit diesen Trieb bei dem zu erziehenden Kinde zu benutzen. Es war daher ein glücklicher Gedanke, den einst der durch seine „Familie Werthheim" und durch andere Schriften bekannte, nun verewigte Heusinger zur Ausführung brachte, indem er im Jahre 1800 eine kleine Schrift zu Nutz und Frommen der Pädagogen und Eltern herausgab unter dem Titel: „Ueber die Benutzung des Triebes, beschäftigt zu sein." (4 Gr.) Der Verfasser dieses nahm damals, als dieses Schriftchen erschien, sogleich Notiz von demselben und versichert, durch das Lesen für seine erziehliche Thätigkeit sehr angeregt worden zu sein. Daher sah er auch wirklich seit jener Zeit recht geflissentlich darauf, seine Zöglinge nie außer Thätigkeit oder unbeschäftigt zu lassen. Wer Kinder immer zu beschäftigen oder ihrem natürlichen Thätigkeitstriebe stets Spielraum und Gegenstände der Anschauung und Beobachtung zu verschaffen weiß, wird weit seltner Ursache haben, in Klagen über Bequemlichkeitsliebe, Trägheit, Ungezogenheit und dergleichen auszubrechen. „Müssiggang ist aller Laster Anfang," sagt ein gemeines, aber längst durch Erfahrung bestätigtes Sprichwort, das auch auf die Kinder oder auf die Jugend überhaupt anzuwenden ist. Unzählige Unarten, welche nach und nach in positives Böse übergehen, entstehen aus Geschäftlosigkeit und langer Weile; Kinder dagegen, die man beinahe aufgegeben hatte, bedurften keines Verweises, so bald man sie nur angemessen zu beschäftigen wußte. Eine solche, dem jedesmaligen Alter angemessene Beschäftigung zu finden, ist daher eine Hauptaufgabe der ersten Erziehung, ja, wir müssen sagen, aller Erziehung. Gibt man dem Körper und Geiste des Kindes Veranlassung zu Thätigkeitsäußerungen, die nicht über seine Kräfte gehen, so kann man mit Sicherheit darauf rechnen, es werde weniger in Versuchung kommen, sogenannte Unarten zu zeigen oder vielmehr Böses zu thun und auf Thorheiten zu verfallen. Sogar was schon beschlossen war, hört auf Reiz für sie zu haben, sobald dem Thätigkeitstriebe eine bestimmte Richtung gegeben ist. Nur Zwang zu lästigem Geschäfte würde die entgegengesetzte Wirkung thun. Freilich darf die Beschäftigung nicht zu anhaltend sein, selbst Spiel ermüdet auf die Länge, und führt Langeweile und üble Launen herbei. Das Anhaltende sei wenigstens freie Wahl, und es bleibe den Kindern unbemerkt, was man dabei beabsichtigt. Am meisten wirkt eine Lieblingsbeschäftigung, welche die ganze Seele füllt, und deren Betreibung allerlei Nebengeschäfte nöthig macht. Kleine Anlagen, Sammlungen, besonders von Naturproducten, in den früheren Jahren selbst eigentliche Spielereien, Spielsachen, Spiele, sind dazu passende Mittel. Sie machen Kindern das Haus lieb, und bewahren vor dem unruhigen Streben nach Außen hin. Sie üben den praktischen Verstand. Tage und Jahre werden ja schuldlos dabei verlebt. Eltern und Erziehern ist in unsern Tagen in einzelnen Schriften, deren wir nachher einige nennen werden, Anleitung genug gegeben, ihre Kinder, große und kleine, auf angemessene Weise zu beschäftigen oder in Thätigkeit zu setzen.

Weg aber mit Spielen, wo es auf Gewinn abgesehen ist; am verwerflichsten sind eigentliche Kartenspiele für Kinder! Die sind darum gefährlich zu nennen, weil sie leicht, ehe man es denkt, zur Leidenschaft, zur elenden, geist- und herztödtenden Leidenschaft werden. Zittre, Vater, Erzieher, wenn du deine oder anderer Leute Kinder, voll heißer Begier nach Gewinnst, am Spieltische sitzend oder dahinter stehend erblickst! — Umsonst versucht man, sie durch die interessantesten Gespräche, selbst durch fröhliche Spiele von den Kar-

ten abzusehen. Sie hören nichts, sie sehen nichts, sie denken nichts als das Spiel, und aller Sinn für bessere Beschäftigung und edlere Freuden wird abgestumpft. Es ist unaussprechlich, welche Verwüstung diese unselige Leidenschaft in den jugendlichen Seelen anrichtet! Die lautesten, wildesten, gefährlichsten Spiele sind so gefährlich nicht, als zur Leidenschaft gewordene Gewinnstspiele. Einen um so größern Werth haben andere Spiele und Beschäftigungen, wobei Körper und Geist geübt und entwickelt werden. Bei der Wahl derselben ist freilich das Geschlecht mit in Anschlag zu bringen. In der Veranstaltung und Leitung solcher Beschäftigungen zeigt sich auch das, was man die Aufsicht auf Kinder nennt, am wohlthätigsten. Denn ganz sich selbst überlassen und ohne Leitung können Kinder sich selten lange, wenigstens nicht zweckmäßig beschäftigen. Alleinsein führt zu Langerweile, häufiges Zusammensein mit andern Kindern, ohne daß man sie beobachtet und leitet, entwickelt in ihnen nicht nur mancherlei gesellschaftliche Unarten, sondern gibt auch wohl schädlichen Trieben Anlaß und Nahrung. Kinder selbst wünschen Leitung; sogar Jünglinge, wenn sie nicht schon sehr verdorben sind. Nur muß der Erzieher sie nach ihrer Art, nicht nach seiner Art thätig und vergnügt sein lassen. Ihre Beschäftigungen müssen nicht geradezu befohlen sein, sonst werden es Frohndienste. Er muß anrathen, vorschlagen, sie müssen wählen. So bewahrt er sie vor unzähligen Uebeln, die in dem Mangel an Aufsicht und Leitung ihren Grund haben; so sichert er sie vor der Ansteckung durch böse Beispiele, deren Annäherung ganz zu verhüten nicht immer möglich ist! Nur Zöglinge reifern Alters sind mehr sich selbst zu überlassen. Wenn so manche Erzieher, die doch das wichtigste aller Geschäfte übernommen haben, berechnen könnten, wie viel Böses durch ihre Abwesenheit für ihre Zöglinge gestiftet wird: sie würden doch wohl gewissenhafter in diesem Punkte sein.

Sehr geachtete Pädagogen haben in alter und neuer Zeit darauf gedacht, Eltern und Erziehern den Weg zu zeigen, auf dem sie ihre Zöglinge eben so angenehm als nützlich beschäftigen können. Wir erinnern hier an zwei Männer, deren Andenken theuer zu halten ist. Sie sind leider! beide nicht mehr im Erziehungshause der Erde wirksam, aber gewiß droben in einer höhern Erziehungsanstalt Gottes. Der eine ist der schon längst entschlafene Konsistorialrath Horstig in Bückeburg, der andere der erst neuerlich heimgegangene Hofrath Guts-Muths in Schnepfenthal. Welcher literarisch bewanderte Pädagog sollte diese beiden Koryphäen ihrer Zeit nicht kennen! Der Letztere gab bekanntlich besondere Spiele für Kinder heraus, welche weiter unten die Literatur aufführen wird. Auch ist die Abhandlung, welche er „über Beschäftigung der Kinder" in der N. Bibl. der pädagogischen Literatur vom Jahre 1808 mittheilte, beachtungswerth. — Jener ließ schon im Jahre 1800 in Guts-Muths Bibl. der pädagog. Literatur 2. Bd. 3. St. S. 322—328 und 2. Bds 4. St. S. 420—428 — seine Stimme über den verhandelten Gegenstand laut werden, indem er „Uebungen und Beschäftigungen für Kinder" darstellte. Sie sind interessant und verdienen für Erzieher wieder hervorgerufen zu werden. Ehe er dieselben angibt, spricht er sich also aus:

Gewöhnlich rechnet man es unter die schweren Aufgaben der Erziehung, die Kinder immer zu beschäftigen. Verschiedene berühmte Erzieher haben hierüber auch mancherlei Vorschläge gethan, die bald mehr, bald minder ausführbar gewesen sind. In der Hauptsache kommt es wohl darauf an, ob die Erwachsenen Fähigkeit und guten Willen haben, sich mit den Kindern abzugeben. Alsdann hat weder der Erzieher noch der Zögling sich über Langeweile zu beschweren. Man braucht nichts weiter, als den Kindern bei allen ihren kindischen Verrichtungen hilfreiche Hand zu geben; so werden sie tausend Dinge erfinden, an welche die Erwachsenen nicht leicht gedacht haben würden. Ein Gedanke gibt den anderen. So unrecht als es ist, wenn die Kinder immer nur bei erwachsenen Leuten sein müssen, eben so unrecht ist es, wenn man sie immer nur sich selbst oder der Gesellschaft anderer Kinder überläßt. Sie bleiben Kinder lebenslang, wenn sie mit keinem Verständigern, als sie selbst sind, Umgang haben sollen. Der Verständige weiß ihre Aufmerksamkeit, ihre Wißbegierde und ihre Lernfähigkeit, — Eigenschaften, die man bei allen unverdorbenen Kindern ohne Ausnahme antreffen wird, — immer auf nützliche Gegenstände zu lenken, immer auf etwas, was ihnen zu ihrem künftigen Leben vorzüglich brauchbar sein wird und wovon man sich die ersten Vorkenntnisse nicht früh genug erwerben und die ersten Vorübungen nicht früh genug machen kann. Aus dem Grunde werden sich auch über die Art und Weise, Kinder nützlich zu beschäftigen, schwerlich besondere Regeln und Anweisungen geben lassen, weil jeder gute Erzieher den Augenblick nützen muß, wo ihm seine Kinder Gelegenheit dazu geben und es einer der größten Fehler in der Erziehung ist, die Gelegenheit herbeizuziehen, anstatt sie zu ergreifen, oder jedesmal erst zu beschließen, was man nun wieder anfangen will, anstatt daß man unter den tausend Gegenständen, die uns umgeben, allenfalls nur über die Wahl des Besten und Zweckmäßigsten verlegen sein sollte.

Hier sind indessen einige Angaben von den vorzüglichsten Uebungen und Beschäftigungen für Kinder, mit denen sich schon etwas anfangen läßt.

Uebungen im Augenmaaße.

1) Für Zahlengrößen. Wie viel Fenster hat das Stockwerk? Wie viel Häuser die Straße? Wie viele Soldaten stehen in einer Linie? Wie viel Federn liegen auf dem Schreibetische? Der Hauptvortheil bei diesem Ueberzählen liegt in der schnellsten Uebersicht einzelner zusammengehöriger Dinge. Anfänglich nimmt man nur kleine Zahlen, in der Folge immer größere. Anfänglich Dinge, welche deutlich neben einander liegen, in der Folge solche, die neben und hintereinander stehen und sich nicht ganz deutlich von einander unterscheiden, oder die man auf mehreren Seiten suchen muß. Wie viele Bäume stehen in diesem Garten? Wie viel Knöpfe hat der Rock? Wie viel Seiten hat der Würfel? Weiterhin nimmt man auch bewegliche Gegenstände. Wie viele Hühner, Enten, Kühe, Schaafe laufen hier vor uns? Wie viele Vögel flogen hier bei uns vorbei? Man kann es durch diese Uebungen bei Kindern in Kurzem so weit bringen, daß sie auf den ersten Blick sagen können, wie viele Beeren an einer Traube hängen, wie viel Bücher in einer Reihe stehen,

wie viel Stufen eine Leiter oder Treppe habe ꝛc. — Lauter Vortheile, die dem Manne im praktischen Leben wohl zu Statten kommen.

2) Für stetige Größen. Den Anfang macht man mit Vergleichungen. Welcher Rock ist größer? Welches Buch ist dicker? Welches Haus ist breiter? Dann sucht man sich einen richtigen Begriff von Theilung zu verschaffen. Ein Streifen Papier, ein Bindfaden, eine Schnur läßt sich leicht zusammenlegen, so hat man die Hälfte — noch einmal zusammen, so hat man das Viertel. Nach diesen Vorübungen fängt man an, nach dem Augenmaaße zu theilen. Man sucht die Mitte oder die Hälfte von einer geraden Linie. Man theilt die Hälfte wieder in die Hälfte, und erhält dadurch 4 Theile, weiterhin 8, 16, 32, bis man zuletzt sieht, ob einer von diesen kleinsten Theilen auch so groß wie der andere sei. Durch diese Uebungen erlangt man die Geschicklichkeit, die Hälfte oder den 2ten Theil von einer Größe so genau zu treffen, daß der Zirkel selbst nicht richtiger messen kann. Hierzu bringe man nun auch das wirkliche Maaß: anfänglich bei Liniengrößen. Wie viel Zoll enthält der Faden? Wie viele Ellen ist die Thüre hoch? Wie breit ist der Tisch nach Fuß und Zoll? Wie lang, wie breit die Stube? Wie hoch der Baum? Wie breit die Straße? oder im Kleinen: Wie breit ist dieser Grashalm? Wie breit dieses Weidenblatt? Wie lang dieser Käfer? Wie dick diese Pappe?

Alle diese Größen lassen sich nachmessen: das Augenmaaß läßt sich durch die Erfahrung so lange berichtigen, bis es keinen Fehler mehr begeht. Unbeschreibliche Vortheile würden im gemeinen Leben daraus entstehen, unzähligen Irrungen und Täuschungen würde vorgebeugt werden, wenn unser Augenmaaß von Jugend auf an diese richtige Schätzung gewöhnt worden wäre.

Hierauf folgen Flächen-Maaße. Man vergleiche zwei Blätter Papier mit einander. Worauf läßt sich mehr schreiben? Eins ist länger, das andere breiter; aber, wenn man hier die Länge abschnitte und zur Breite legte, wären sie dann einander gleich? oder welches wäre dann größer? Ist das eine Tischblatt wohl noch einmal so groß wie das andere? Wir wollen Bücher darauf legen, und sehen, ob wir noch einmal so viel brauchen, um das letztere zu bedecken. Ist dieses Feld an der Stubenthür mehr lang als breit oder mehr breit als lang? Wie muß ein längliches Blatt Papier geschnitten sein, wenn es zusammengelegt ein regelmäßiges Viereck geben soll? Anfänglich wird man es immer nicht lang genug schneiden. Man gehe aber auch zu größern Flächen. Wie viele Mann würden in dieses Zimmer gehen? Wie viele würden in dieser Kirche Raum haben? im Konzertsaale? in der Gaststube? Wie viele Bäume könnten in diesem Garten stehen, wenn jeder 12 Fuß vom andern im Quadrate stehen sollte? Wie viel Morgen oder halbe Morgen enthält dieses Stück Land? ꝛc. Noch schwerer sind Körper nach dem Augenmaaße zu schätzen. Man fange wieder mit Vergleichungen an. Welcher Fingerhut ist größer? In welches Glas kann ich mehr Wasser füllen? Welche Kugel ist größer? Welcher Balken? Wenn zwei Balken an Länge, Breite und Dicke verschieden, aber von gleich schwerem Holze sind, welcher wird mehr Gewicht haben? Welches von diesen beiden Gebäuden hat mehr innern Raum? Wie viele Weingläser füllt man mit dieser Flasche? Wie viele Himbten gehen in diese Tonne? Wie viele Eimer in dieses Faß? Auch abwesende Dinge lerne man vergleichen. Ist die Schüssel, die in der Küche steht, größer als diese, oder umgekehrt? Ist diese Gartenthüre breiter als die vor dem Thore? Beide können leicht mit dem Stocke gemessen werden. Wie viele Fuß breit war der mittlere Weg im Garten, worin wir jetzt gewesen sind? Das nächste Mal wollen wir nachmessen.

Entfernungen und Verkürzungen messen kann man ebenfalls leicht durch Uebung lernen. Wie viele Schritte sind es bis zu dem nächsten Baume? Wie viele Schritte bis zur Windmühle? Wie viele Minuten bis an die Mauer? Wie viele Viertelstunden bis zu dem Berge? Wie weit ist dieser Baum von jenem entfernt?

3) Uebungen im Augenmaaße für Figuren. Dies ist eine der nützlichsten Beschäftigungen für Kinder, die ganze Grundlage zur Zeichenkunst und die wichtigsten Hilfsmittel zur richtigen Bezeichnung und Schätzung aller Dinge.

Man fängt mit regelmäßigen Figuren an. Grade Striche, Linien von gleicher Länge, Parallellinien, Zickzacke, Schlangenlinien von gleicher Größe, die am Anfange nicht anders sind, wie am Ende — das sind die Vorübungen zu dieser Kunst. Dann folgen Zirkel, Vierecke, Triangel, Sechsecke, Achtecke und weiterhin Fünfecke, Siebenecke, je regelmäßiger, desto besser: nur muß man es anfänglich nicht so genau nehmen. Bisweilen legt man sich diese vielseitigen Figuren durch gleich lange Hölzer oder Ruthen zusammen; bisweilen bildet man sie von Linsen, Bohnen oder Obstkörnern; bisweilen läßt man sie aus Papier schneiden; bisweilen bricht oder formt man sie in der Hand. Durch alle diese Uebungen wird das Augenmaaß gestärkt und es ist für den, der erst mit regelmäßigen Figuren wohl umzugehen weiß, gar nicht schwer, die unregelmäßigen damit zu vergleichen, und sie eben so rein und richtig nachzubilden. Es müssen nicht immer mathematische, geschlossene Figuren sein, man kann es auch mit andern versuchen, die noch schöner in's Auge fallen: Kreuze, Sterne, Blumen, Netze, Schneckenzüge ꝛc. Alle diese einfachen Schönheiten ahmen die Kinder so gern nach und es ist fürwahr zu bedauern, daß manche Kinder, die von freien Stücken oder durch ihre Spielgesellen auf solche Zeitvertreibe fallen, von den Erwachsenen in diesen Uebungen, die weit nützlicher sind, als mancher Unverständige glaubt, nicht besser unterstützt werden.

Uebungen des Gefühls.

Es gibt Fälle, wo man das Auge oder seine übrigen Sinne zur Beurtheilung der Beschaffenheit von irgend einer Sache nicht gebrauchen kann; es ist daher überaus nützlich, sein Gefühl zu üben, weil dies in den meisten Fällen die Stelle der übrigen Sinne vertritt. Ohne Licht kann man nicht sehen. Es ist aber nicht immer möglich, überall Licht zu haben, man muß also das Auge in die Fingerspitzen legen lernen. Man mache den Anfang mit Gehen, Aus- und Ankleiden, Suchen und Weglegen im Dunkeln. Alles, was man bei Tage zu verrichten pflegte, versuche man wo möglich auch im Finstern bei der Nacht zu verrichten. Man übe sich seine Bücher zu finden an ihrer

Größe oder an andern willkührlichen Merkmalen von einander zu unterscheiden, sie gehörig auf einander zu legen oder neben einander zu stellen. Man lerne manche Dinge mit der Hand verrichten, ohne darauf zu sehen; anfänglich kann man noch bisweilen darauf sehen, nach und nach aber immer seltner, bis man es gar nicht mehr nöthig hat.

Hierauf folgt das Erkennen und Unterscheiden aller Dinge durchs Gefühl: es sei nun an der Figur, oder an der Schwere, oder an der Wärme und Kälte, oder an der Glätte und Rauhigkeit der Oberfläche, oder an der Härte und Weichheit. Vorzüglich wichtig sind die Uebungen, das Gewicht zu schätzen; wie schwer ist das Brod? Wie viel wiegt das Stück Zucker? das Eisen? die Flasche Bier? der kupferne Kessel? Wie viel solcher Nüsse gehen auf ein Loth? Wie weit getraust du dich diese Last zu tragen?

Es ist nicht minder vortheilhaft, den Grad der Wärme und der Kälte in der Atmosphäre, der Feuchtigkeit und Trockenheit in der Luft durchs bloße Gefühl richtig und nach Graden des Thermometers und Barometers angeben zu lernen.

Uebungen des Geschmacks.

Seinen Geschmack zu schärfen, kann nicht allein zur Beurtheilung vieler Gegenstände dienlich sein, die als Nahrung genossen oder sonst im menschlichen Leben gebraucht werden. Oft kann es uns auch das Leben retten und unsere Gesundheit erhalten. Man fragt anfänglich, wenn Jemand etwas auf die Zunge nimmt: Wonach schmeckt es? Womit hat der Geschmack Aehnlichkeit? In der Folge legt man Jemanden im Finstern etwas auf die Zunge und läßt ihn aus dem Geschmack errathen, was es sei.

Uebungen des Gehörs.

Bei jedem besondern Schall und Tone, der sich in oder außer dem Zimmer hören läßt, fragt man anfänglich, was war das? Nachher übt man sich, indem man Jemand von vielerlei Sachen mancherlei Töne hören läßt. Man klopft damit, man schlägt daran, man läßt es fallen, man reibt daran, man fährt mit der Hand darüber her, man reißt mit den Nägeln daran u. s. w., je mehr man es in der Folge verstecken kann, desto mehr übt man das Urtheil durchs Gehör. Ein andermal hört man auf verschiedene Töne und beurtheilt nach dem Gehör die Entfernung, z. B. von einer Trommel, von einer Glocke, von einem Wagen, von einem Hirtengesange, von einem Gespräche oder Rufen im Walde ꝛc.

Durch nichts in der Welt wird das Gehör so mannigfaltig geübt, als durch Musik. Man gebe öfters einen Ton an und frage, welcher es gewesen sei? Man frage, wie viel Töne zugleich jetzt gehört werden und welche? Wie viel Ausweichung von der Haupttonart, und welche vorgekommen sind? Diese Fragen können in's Unendliche vervielfältigt werden.

Man übt sein Gehör ferner auf eine nützliche Art, wenn man aus dem Fußtritte ankommender oder die Treppe aufsteigender Menschen, aus ihrem Husten, oder Anklopfen ꝛc. die Personen erkennen lernt. Eben so vortheilhaft, aber noch leichter ist es, Jemanden aus seiner Stimme und Rede zu erkennen. Durch Uebung kann man es zuletzt so weit bringen, daß man an allen Bewegungen, an dem kleinsten Geräusche nicht nur alle bekannte Personen, sondern auch das, was sie machen und vornehmen, in einer ziemlichen Entfernung errathen kann.

Uebungen des Gesichts.

Für Kinder ist es anfänglich schwer, in der Ferne sehen zu lernen, sie beschäftigen sich gern mit den nächsten Gegenständen. Am ersten lernen sie in die Ferne sehen, wenn sich etwas, was sie sehr lieb haben, allmählig von ihnen entfernt, oder wenn sie unvermuthet in der Weite erblicken, was ihnen in der Nähe schon viel Vergnügen gemacht hat, z. E. eine Raupe, einen Schmetterling, einen Vogel. Es gibt daher kein leichteres Mittel, in der Ferne sehen zu lernen, als wenn man sich mit vielen Gegenständen der Natur bekannt macht und ein näheres Interesse daran zu nehmen sucht. Dasselbe Mittel trägt auch das Meiste dazu bei, scharf und richtig sehen zu lernen, weil uns der nähere Augenschein den Irrthum jedesmal entdeckt.

Das Auge an die Ferne zu gewöhnen, übt man sich, Buchstaben und Noten immer weiter und weiter vom Auge abzuhalten und alsdann zu lesen.

Man übt das Auge auf eine andere Art, wenn man Jemanden etwas vorzeigt und schnell wieder wegnimmt und alsdann fragt, was der Andere gesehen habe? Oder man gibt Jemanden zwei sehr ähnliche Dinge, z. B. 2 Messer, 2 Federn, 2 Blätter, 2 Kugeln oder auch mehrere Stöcke einer Art und sieht alsdann, ob der Andere jedes davon wieder erkenne, ohne das eine mit dem andern zu verwechseln.

Uebungen der Sprachwerkzeuge.

Jede Nachahmung macht den Kindern Vergnügen, weil sie dadurch erst zu der Einsicht gelangen, was sie vermögen. Es macht ihnen daher auch viel Vergnügen, Wörter und Töne nachzuahmen, die sie von Andern hören. Man lasse sie öfters Wörter aus verschiedenen Sprachen nachsprechen, und höre, ob sie dieselben deutlich und verständlich artikuliren. Selbst in der Muttersprache kann man sie öfters in der reinen Aussprache üben, wenn man ihnen schwere Wörter und Sylben vorsagt, z. B. vernünftig, welches gewöhnlich wie vernünpftig gesprochen wird. Man übt sie ferner, wenn man nicht blos Wörter nachsprechen läßt, sondern auch verlangt, daß sie mit eben dem Ausdrucke, mit eben der Erhebung und Vertiefung der Stimme, eben so geschwind oder langsam, so freudig oder ernsthaft, ꝛc. die Worte nachsprechen sollen. Nicht weniger nützlich wird es sein, sie auf die Besonderheiten und Eigenheiten verschiedener Personen in der Aussprache aufmerksam zu machen.

Uebungen der Aufmerksamkeit.

Dieses Feld ist unerschöpflich. Man macht den Anfang mit anwesenden Gegenständen. Was siehst du? Was bemerkst du? Was findest du verändert? — Wo liegt der Hut? Wo liegt das Federmesser? Wo steht die Tasse? Wo liegt der Schlüssel? ꝛc. Nachher fragt man: Was hast du gesehen? Was hast du gehört? Wer war da? Wie viele Personen waren im Zimmer? Was hatten deine Spielgesellen heute für Kleider an? Wie viele Stühle stehen im Vorzimmer? Wie viele Stufen hat unsre Treppe? Wie lang ist es,

daß dein Großvater hier war? Welchen Tag gingen wir spazieren? Viele dieser Fragen üben zugleich die Erinnerungskraft und das Gedächtniß. Wenn man von einem Spaziergange oder Besuche nach Hause kommt, läßt man den Andern eine Beschreibung machen und achtet darauf, ob der Erzähler wirklich das Merkwürdigste herauszuheben weiß. Man läßt zuweilen Schreibfehler und Druckfehler aufsuchen. Man fragt, welches Wort am öftersten vorgekommen ist. Man nimmt eine bestimmte Zahl von Gegenständen, und sondert davon etwas ab, um zu erfahren, ob der Andere es bemerke und ob er wisse, was jetzt fehle. Man wirft eine Kugel schnell aus einer Hand in die andere und fragt, in welcher Hand sie jetzt sei? Man erzählt und läßt sich wieder erzählen und giebt Acht, ob der Andere alles genau und in der rechten Ordnung behalten habe. Man läßt einen Andern erzählen und fragt, welche Sprachfehler er gemacht, oder welche schiefe und unsichere Ausdrücke oder welche falsche Redensarten er gebraucht habe. Man läßt sich Personen oder Sachen beschreiben und sieht, ob man sie aus der Beschreibung errathen oder beim Anblicke erkennen kann.

Uebungen der Ordnung und Reinlichkeit

Alle Sachen aufräumen und wegtragen. Alles wiederbringen, was man auf einige Zeit erhalten hat.

Diese Hauptübungen der Ordnung verlangen, daß die Aufseher der Kinder nicht selbst unordentlich und vergeßlich sind. Ferner alles Gefundene bringen und vorzeigen, Blumen sammeln und ordnen. Blätter sammeln und ordnen. Siegel sammeln und die brauchbaren aussuchen. Den ganzen Körper waschen lernen vom Kopfe bis zum Fuße. Allerlei Sachen gehörig einpacken, putzen und poliren lernen. Kleider und Geräthe ausstäuben. Papierschnitzel sammeln. Nadeln sammeln. Unordnungen im Hause anzeigen. Musterproben sammeln. Geld zählen, Flecke ausmachen u. s. w.

Für Erwachsenere ist Buchhalten und Rechnungführen die beste Uebung — kurze Verzeichnisse von allen merkwürdigen Vorfällen im Hause — Verzeichnisse von allen Personen, die man kennen lernt — Verzeichnisse von seinen Kleidern, Büchern, Geräthen — Verzeichnisse von seinen Arbeiten und Aufsätzen — Tagebücher für die merkwürdigsten Zeitbegebenheiten — Tagebücher von der Witterung — Tagebücher für die gewöhnlichen Einnahmen und Ausgaben. — Auszüge aus gelesenen Büchern; Sammlungen vorzüglich schöner Stellen. Endlich Naturaliensammlungen allerlei Art und Sammlung schöner Zeichnungen und Kupfer.

Uebungen in der Genauigkeit und Geschicklichkeit.

Tragen lernen, viel und wenig, auf die beste, leichteste, sicherste, anständigste Art. Knoten auflösen. Saamen aushülsen. Früchte auslesen. Papier brechen und formen. Figuren ausschneiden mit der größten Genauigkeit. Mathematische Figuren zeichnen, schneiden, brechen, schnitzeln, aus freier Hand, dreieckig, viereckig, sechseckig, rund, oval — falten lernen — Bücher einschlagen lernen, heften, einbinden — Figuren, Spielsachen und Geräthe aus Papier verfertigen; dazu kann der Papparbeiter von Blasche bestens empfohlen werden. — Den Körper in allen Bewegungen üben, dazu kann Guts-Muths Gymnastik die beste Anleitung geben. In Thon, in Wachs, in Brodteig formen und bilden lernen. Figuren abdrucken — Pflanzen abdrucken, trocknen, aufbewahren. — Nägel ausziehen — leichte Körper balanciren, auf den Händen, Fingern, Füßen, Kopfe. — Die linke Hand zu den Verrichtungen brauchen, wozu man sonst die rechte nimmt, z. B. schneiden, zugreifen, schreiben, Licht putzen, nach einem Ziele werfen, heben, tragen, ziehen u. s. w.

Verschiedene Körper in den möglichst kleinsten Raum zusammenlegen. — Papier wieder so brechen, wie es gebrochen war. Verschiedene Körper übereinander legen, ohne daß sie umfallen. Volle Gläser tragen, ohne etwas zu verschütten. Alle Tage ein Loth schwerer etliche Schritte weiter tragen lernen. Etwas genau dahin werfen, wohin es kommen soll, besonders leichte Dinge und solche, die sich nicht verrücken oder auseinander fallen sollen; etwas mit dem Munde dahin blasen, wohin es kommen soll. Mechanische, optische, elektrische, chemische Kunststücke lehren und lernen, so viel man kann, um mit dem Wunderbaren hinlänglich Bekanntschaft zu machen.

Alle diese Uebungen, die ihre genaueste Beziehung auf praktischen Nutzen im gemeinen Leben haben, und Niemandem nachtheilig, in tausend Fällen aber vortheilhaft und nützlich sein werden, können zu Unterhaltungen für Kinder und zu angenehmen Beschäftigungen gemacht werden, wenn die Erwachsenen nur einigermaßen die Kunst verstehen, ihnen eine gefällige Einkleidung zu geben, sie als Zeitvertreib zu nutzen und ja keinen Frohndienst daraus zu machen, womit man täglich zu gewissen Stunden die Kinder plagt, so wenig wie man damit prahlen muß, wenn Andere zugegen sind, als wenn unsere Kinder wie die Affen ihre Kunststücke machen sollten.

Literatur, die Uebungen und Beschäftigungen der Kinder betreffend.

Rousseau's Emil im allgemeinen Reuis. Werke XIII. Bd. 156—186.

Blasche, B. H.: Werkstätte der Kinder. Ein Handbuch für Eltern und Erzieher zur zweckmäßigen Beschäftigung ihrer Kinder. 4 Theile. Mit Kupfern. Gotha, bei Perthes. 1801—1804. (3 Thlr.)

Man findet in dieser Schrift recht anschaulich gezeigt, wie die Jugend in Nebenstunden durch mancherlei Handarbeiten beschäftigt und dazu angeleitet werden könne.

Desselben: Papparbeiter. Leipz. 1805. (1 Thlr.) und

— — — Musterkabinette von Papparbeiten. Schnepfenthal. 1809. (1s Kab. 8 Thlr. 6 Gr. 2s 11 Thlr.)

Guts-Muths, J. C. F.: Mechanische Nebenbeschäftigungen oder praktische, auf Selbstbelehrung berechnete Anweisung zur Kunst des Drehens, Metallarbeitens und Schleifens optischer Gläser. Mit 8 Kupf. 1803. (2 Thlr.)

Desselben: Gymnastik für die Jugend, enthaltend eine praktische Anweisung zu Leibesübungen. Ein Beitrag zur nöthigsten Verbesserung der körperlichen Erziehung. Zweite, durchaus umgearbeitete und stark vermehrte Ausgabe mit 12 vom Verf. gezeichneten Tafeln. Schnepfenthal, in der Buchhandlung der Erziehungsanstalt. 1804. (3 Thlr.)

Die vierte Abtheilung hiervon machen aus:

Guts-Muths, J. C. F.: Spiele zur Uebung und Erhölung des Körpers und Geistes ꝛc. Dritte Aufl. 1802. (1 Thlr. 16 Gr.)

Desselben: Spielalmanach für die Jugend. Mit 13 Kupfern. Bremen, 1802.

12 neue Spiele, welche für Geist und Körper gleich vortheilhaft werden können.

Oehme, J. Aug.: Praktische Anweisung für Eltern und Erzieher, welche ihre Kinder in Bezug auf physische Erziehung angenehm beschäftigen und zu einer künftigen nützlichen Wirksamkeit vorbereiten wollen. Neustadt a. d. Orla, bei Wagner. 1828. (12 Gr.)

Ein nützlicher Beitrag zur physischen Erziehung, der Eltern und Erziehern als ein treuer Wegweiser bei ihrem Berufe zur Belebung des Thätigkeitstriebes und Entfernung der Geschäftslosigkeit und Langenweile bei ihren Kindern sehr zu empfehlen ist. Nicht nur die Uebung der Sprachfertigkeit, der Sinneswerkzeuge, der Stellung und Haltung des Körpers u. dergl. hat der Verf. berücksichtigt, sondern auch allerlei nützliche Beschäftigungen, Spiele, Gartenbau, Papparbeiten, Anlegung einer Mineralien-, Pflanzen- und Insekten-Sammlung u. dgl. mehr hat er in Vorschlag gebracht, und zwar für beide Geschlechter des früheren Jugendalters. S. Allg. Schulz. 1830. Abth. 1. Nr. 93.

Werner, J. A. L. Dr.: Die reinste Quelle jugendlicher Freuden, oder 300 Spiele zur Ausbildung des Geistes, Kräftigung des Körpers und zur geselligen Erheiterung im Freien wie im Zimmer u. s. w. Zweite Auflage. Dresden und Leipzig, bei Arnold. 1836. (1 Thlr. 10 Gr.)

Derselbe: Zwölf Lebensfragen, oder ist das Glück eines cultivirten und wohlgeordneten Staates allein durch eine geregelte geistige Erziehung zu begründen, oder soll nicht unbedingt auch die physische damit verbunden werden? Zur Beherzigung zusammengestellt und anatomisch-psychologisch beleuchtet für Jeden, welchem das Wohl der künftigen Geschlechter wahrhaft am Herzen liegt. Dresden u. Leipzig, bei Arnold. 1836. (n. 14 Gr.)

Wer sich von der Nothwendigkeit und Wichtigkeit der Leibesübungen für die Jugend noch überzeugen will, der lese diese 12 Lebensfragen.

Hellmuth, P.: Winterabende. Gesellige Spiele zur Belehrung und Unterhaltung für die reifere Jugend. Berlin, Amelang. 1835. (20 Gr.)

Bormann, C.: Spiele und nützliche Beschäftigungen für die Jugend. Leipzig, bei Fleischer. 1836. (16 Gr.)

Eine sehr zweckmäßige Auswahl von Spielen, für das Alter von 6—16 Jahren berechnet.

Döring, C. W.: Quelle nützlicher Beschäftigungen zum Vergnügen der Jugend herausgegeben. 1—4r Bd. (Jeder in 12 monatlichen Heften.) Candern, Oberrheinisches Comptoir. 1834—38. (à n. 3 Thlr. 8 Gr.)

Beschäftigungen für die Jugend aller Stände, zur Gewöhnung an zweckmäßige Thätigkeit, zur erheiternden Unterhaltung, so wie zur Anregung des Kunst- und Gewerbsinnes. Von Hofr. v. Schubert, Frhrn. v. Wessenberg, Dr. Döbereiner, Fr. Güll, Präceptor Kaufmann, Prof. Klumpp, Dr. Kurr, Prof. Maßmann, D. Plieninger, Hofr. v. Poppe u. A. (Der erste Band mit 11 Kupfertafeln. 1838. 2 Thlr. 4 Gr.)

Das Gersdorfische Repertorium (2. Bds 4s H. 1839 und 16. Bds Nr. 1028) rühmt das Gediegene aller dieser Arbeiten, doch meint Ref., daß das vorherrschende mathematische Element der Verbreitung im Wege stehe.

Loßnitzer, C. E. Dr.: Freudenquelle. Jugendbeschäftigungen für das Leben. Mit Abbildungen, Spielen u. Musikbeilagen. Leipzig, Dörffling. 1838. (1 Thlr. 9 Gr.)

Hergang, K. G. Dr.: Kleine Gymnastik der Sinnen- und Seelenkräfte ꝛc. Zittau, Schöps. 1806. (6 Gr.)

Spielschule zur Uebung der fünf Sinne für kleine Kinder. Mit 1 Kpfrt. Dresden, Arnold. 1836.

Sprüngli, J. Jac.: Die Jugendfeste. Freundesgabe auf das Jahr 1838 für die Jugend, ihre Eltern, Lehrer und Freunde. Mit 12 lithogr. Kpfrn. Zürich, Schultheß. (21 Gr.)

Ein freundliches, zeitgemäßes Schriftchen. Nach einer sehr einsichtsvollen Abhandlung über Zweck und Einrichtung der Jugendfeste wird eine Anzahl passender, größtentheils allgemein bekannter Spiele aufgeführt und beschrieben. Den Beschluß machen Lieder und Märsche für Jugendfeste.

Heldermann, C. L.: Kleines Handbuch der Gymnastik für die Jugend. Oder: Unterricht in den, zur Beförderung der Gesundheit, Kraft und Gelenkigkeit des Körpers und zur physischen Ausbildung überhaupt unentbehrlichen Leibesübungen. Für Eltern, Erzieher und Lehrer ꝛc., so wie zum Selbstunterrichte für Jünglinge und Knaben. Mit vielen erläuternden Abbildungen. Quedlinburg und Leipzig, Basse. 1834. (1 Thlr. 4 Gr.)

Wird im Diesterweg'schen Wegweiser als zweckmäßig empfohlen, in den Blättern für liter. Unterhaltung (Jahrg. 1838 Nr. 347) als ein wahres Plagiat verschrieen.

Insonderheit für die weibliche Jugend.

Werner, J. A. L. Dr.: Gymnastik für die weibliche Jugend, oder weibliche Körperbildung für Gesundheit, Kraft und Anmuth. Mit 70 lithogr. Figuren (auf 2 Bogen in gr. Fol.) gr. 8. Meißen, Gödsche. 1834. (geh. 1 Thlr. 6 Gr.)

Derselbe: Amöna oder Mittel, den weiblichen Körper zu seiner Bestimmung zu bilden und zu kräftigen; nach den Grundsätzen der Anatomie und Aesthetik bearbeitet und durch 86 Figuren erläutert für Eltern und Erzieher ꝛc. Dresden und Leipzig, Arnold. 1837. (n. 1 Thlr.)

Wohlgemeinter Rath an alle Eltern, wie ihre Kinder außerhalb der Schulstunden in besonderen Anstalten zur Bewahrung vor Müssiggang zu beschäftigen sind. Leipzig, Meißner. 1839. (6 Gr.)

Der Verf. möchte gern Etwas beitragen, die Erziehung der Jugend zu sichern gegen den zerstörenden Einfluß der Außenwelt.

Einzelne der angezeigten Schriften gehen schon in das Gebiet der eigentlichen Gymnastik über und werden zu seiner Zeit in Verbindung mit Hauptschriften abermals zu nennen sein. S. Hergang's Handbuch der pädageg. Liter. (1840) S. 305. unter „Gymnastik".

Beschämung — Beschimpfung. Die pädagogische Heilkunde hat überhaupt zwei Hauptmittel: Beschämung und Bestrafung. Es ist nämlich unläugbar, daß eine wohlangebrachte Beschämung bei edleren, nicht ganz verhärteten Gemüthern (bei rohen Gemüthern kann Beschimpfung versucht werden) oft auf einmal das bewirkt, was selbst wiederholte Bestrafung nicht bewirken kann, und daß Strafen oft blos auf eine längere oder kürzere Zeit betäuben und das Uebel keineswegs ausrotten. Allein beide, Beschämung und Beschimpfung, können auch, unrecht angewendet, sehr viel verderben; können sogar, zu oft versucht, grade die entgegengesetzte Wirkung thun, und gegen Ehre und Schande gleichgiltig machen, und doch sollen beide vorzüglich auf Erregung und Verstärkung des Ehrtriebes wirken. Beschämung gehört eigentlich schon unter die gewöhnlichen Zuchtmittel, sie soll dem Zöglinge seine Blößen, Schwächen und Fehler vorhalten und dadurch das unangenehme Gefühl der eigenen Mangelhaftigkeit erregen. Diese Beschämung kann durch die Gesellschaft, in welcher man sie ertheilt, vergrößert werden. Es ist deshalb eine geringere Züchtigung, wenn das Kind unter vier Augen beschämt wird, als wenn es vor den Mitschülern, andern Lehrern, oder gar vor Eltern und andern Personen geschieht. Diese so schonende Art der Beschämung ist vorzüglich zu empfehlen, denn sie thut bei manchem Kinde Wunderdinge. Die Gegenwart Anderer reizt die kräftigen Naturen leicht zum Trotz. Es ist mit jedem Menschen in der Regel mehr zu machen, wenn man ihn allein hat, als wenn andere Leute zugegen sind. Nur in gewissen Fällen ist die Gegenwart Anderer bei Zurechtweisungen sehr fruchtbringend. Es kommt dabei besonders auf das Verhältniß an, worin der Zurechtzuweisende mit den Personen steht, vor denen er zurechtgewiesen wird. Es gibt mancherlei Beschämungsmittel, als:

a) ein Tadel, ausgesprochen durch die Miene und das ganze Benehmen des Lehrers (Blick);
b) ein Tadel, ausgesprochen in Worten (mündliches Wort);
c) ein Tadel, der nicht blos ausgesprochen, sondern für künftige Beurtheilungen aufgeschrieben wird (Schriftwort);
d) ein Tadel, ausgesprochen in einem öffentlichen Zeugnisse (Urkunde);
e) ein Tadel, der durch Absonderung oder räumliche Beschränkung des Schülers dargelegt wird. Von diesen Absonderungen sind in der Schule anzuwenden: das Anweisen eines schlechten Platzes, das Alleinsitzenlassen, das Stehenlassen am Orte des Sitzens, das Stellen an die Thüre, das Abschließen von der äußeren Theilnahme an der Selbstthätigkeit oder das Müßigsitzen.

Wenn bei dem Bewußtsein, Unrecht gethan zu haben, sich die natürliche Schaam schon stark genug äußert, so verstärke man sie nicht. Es ist sogar oft wirksamer, wenn Kinder bemerken, daß man ihnen die Beschämung ersparen wolle. — Auch bei Handlungen oder Aeußerungen der Kinder, in denen wenigstens sie selbst nichts Unrechtes oder Unschickliches sehen können, sollte man nie das so gewöhnliche „Schäme dich doch" in Anwendung bringen. — Je besserer Art die Gemüther, je edlerer Empfindungen sie empfänglich sind, desto schonender sei man in ihrer Beschämung vor Zeugen. Man sei daher mäßig im lauten Tadel; der vorher erwähnte, unter vier Augen ausgesprochene, wirkt oft wohlthätiger, während der laute zaghaft oder mürrisch, bitter oder gleichgiltig macht. Je weniger das Gefühl regsam ist, desto häufiger und strenger wird die Beschämung eintreten.

Schimpf und Schande gehören nur für ganz verwahrloste Gemüther. Man verwahrlost aber die besseren, wenn man damit zu freigebig ist. Es entsteht Gleichgiltigkeit dagegen. Mißhandelte Ehrliebe gibt dem Erzieher Haß und Verachtung zum Lohn.

Alle Beschämungsmittel, welche an sich etwas zu Unedles, selbst mit der Würde des Erziehers Contrastirendes haben; Leidenschaftlichkeit verrathen, zu raffinirt sind, oder zu lange fortstrafen, schließe man gänzlich aus. Dahin gehören alle niedrige oder doch übelgewählte Schimpf- und Scheltworte, die manchem Erzieher zur andern Natur geworden sind; alle niedrige, z. B. aus der Pöbelsprache entlehnte, Ausdrücke; alle Beinamen und Ekelnamen; alle unedle oder doch übelgewählte Vergleichungen, die wohl gar eine Ungerechtigkeit gegen ganze Menschenklassen enthalten, z. B. den Bauernstand, oder gewisse Provinzen, mit deren Bewohnern man die Idee von grob, ungeschliffen, dumm verbindet; — alle sonst wohl übliche Beschimpfungen durch Schandbilder, Schandlöcher; alles Preisgeben des Strafälligen an den Hohn seiner Mitschüler; alle öffentliche, besonders die Sittsamkeit beleidigende Züchtigungen, die entweder den Gezüchtigten dem Gelächter aussetzen, oder für die Zuschauer etwas Kränkendes und Demüthigendes haben.

Muß man einen Strafwürdigen beschämen, — was bei manchen Gemüthern unvermeidlich ist, — so nehme man auch, wo mehrere Zöglinge da sind, Rücksicht auf den Eindruck, den es auf sie machen wird. Das natürliche Mitleid besticht oft ihr Urtheil, oder sie fühlen sich mit gedemüthiget. Man schone daher, wo man kann, ihre Empfindlichkeit, die ja an sich etwas Gutes ist, und beschäme lieber gar nicht in ihrer Gegenwart.

Nie aber lege man es eigentlich darauf an, daß Einer den Andern beschämen muß. Man schadet dadurch oft dem Charakter Beider zugleich. Ein edler Charakter gibt sich nie dazu her. Fr.

Besoldung der Lehrer s. Anstellung.

Besonderes. Das Besondere ist der Gegensatz des Allgemeinen. Dies erinnert an die didactische Regel: Schreite beim Unterricht vom Besonderen zum Allgemeinen, nicht umgekehrt. Sie ist die Grundregel alles Unterrichts, denn in ihr liegen theils eine Menge anderer Vorschriften enthalten, theils gibt sie andern bei deren Anwendung erst vollständiges Licht.

Auch im Geistigen nämlich gilt das allgemeine Naturgesetz: Aus Nichts wird Nichts; sondern was werden soll, das muß aus etwas bereits Vorhandenem werden. Dieses Vorhandene sind nun gleich nach der Geburt die angeborenen Urvermögen, in späterer Zeit die bereits entwickelten Vermögen, aus denen sich eben so etwas Neues hervorbildet, wie aus dem Angeborenen die ersten sinnlichen Empfindungen und Wahr-

nehmungen hervorgehen und als neuerworbenes Besitzthum in der Seele in Spuren fortdauern. Daß zu dem Angeborenen wie Erworbenen ein Zweites: Erregung — hinzukommen müsse, wenn Neues entstehen soll, ist bekannt, und daß die Erregung Anfangs nur aus der Außenwelt kommen könne, bedarf ebenfalls keines Beweises. Denn so lange keine einzelnen Gebilde fertig neben einander in der Seele existiren, so lange können auch keine Erregungen von innen her kommen; von wem sollten sie denn ausgehen? Die äußeren Erregungen sind daher für den Anfang die conditio sine qua non aller Entwickelung; ja sie bleiben das ganze menschliche Leben hindurch die Hauptsache. Dabei macht es im Wesentlichen keinen Unterschied, ob sie von den Dingen ohne Zuthun der Menschen ausgehen, oder durch Menschen geleitet und regulirt werden. In beiden Fällen sind die Producte die nämlichen, und nur insofern ist die Leitung des Menschen von höchster Wichtigkeit, als die Ausbildung dadurch weiter geführt, auf ein bestimmes Ziel gerichtet und der Erfolg gesichert und beschleuniget werden kann. So weit diese Leitung nicht durch Worte und Vorstellungen sich vermitteln läßt, nennen wir sie Erziehung; so weit Jenes geschehen kann, heißt sie Unterricht (das Genauere sehe man jedoch in den Artikeln: Bewegungen, Erziehung, Unterricht, Angeboren, Allgemein, Antrieb, Auffassung ꝛc.).

So lange man freilich an den seither angenommenen allgemeinen Seelenvermögen festhielt, konnte es wohl scheinen, als werde Etwas aus Nichts, als zauberten die Seelenkräfte in Folge der empfangenen Anregung Gebilde aus sich hervor, die mit den Eindrücken (= Anregungen) selbst nichts weiter zu thun hätten. Aber es ist erwiesen: der Begriff z. B. entsteht nur aus Wahrnehmungen (s. abstract), das Urtheil nur aus Begriff und Wahrnehmung (s. analytisches Urtheil), der Schluß nur aus Urtheilen, der allgemeine Satz nur aus den unter ihm enthaltenen besonderen Sätzen ꝛc., also der Begriff aus dem, was noch kein Begriff, das Urtheil aus dem, was noch kein Urtheil, der Schluß aus dem, was noch kein Schluß ist, und so fort. Wer diese Ordnung umkehren, wer aus allgemeinen Sätzen, Begriffen ꝛc. das Besondere hervorbilden will, gleicht einem Menschen, welcher verlangt, der ausgewachsene Mann solle sich zum Jünglinge, zum Knaben, zum neugeborenen Kinde zurückbilden, d. h. wieder ein Jüngling, Knabe und Kind werden. Einen solchen Rückbildungsproceß gibt es in der ganzen Natur nicht; alle Entwickelungsprocesse sind Vorwärtsbildungsprocesse; vom Allgemeinen zum Besonderen gibt es keinen Entstehungsweg, sondern nur einen Reproductionsweg (s. Belehrung erzeugt keine Triebe), und wenn daher z. B. der Professor auf seinem Katheder mit dem Allgemeinen beginnt, und scheinbar das Besondere daraus hervorgehen läßt, so ist dies eine Art optischer Täuschung. In unbewußter Reproduction schiebt er das Besondere, das er und seine Zuhörer bereits in sich tragen, dem Allgemeinen unter, repetirt es mit der Miene, als sei es ein Neugewonnenes, und so schreitet er freilich vom Allgemeinen zum Besonderen fort, aber in der Art, wie Jemand von der Mündung eines Stromes zu den Nebenflüssen und deren Quellen fortschreitet und vorgibt, dieses Fortschreiten habe die Nebenflüsse und deren Quellen erst erzeugt. Nur durch Synthesis, durch Zusammenfließen der einzelnen Quellen und Bäche, konnte der Strom entstehen, nimmermehr durch Analysis, durch Auflösung des Stromes in die der Entstehung nach vor ihm liegenden Bäche und Quellen. Erzeugt man Nebenflüsse durch Abgraben (gleichsam durch Analysis) aus dem Strome, so erhält man etwas ganz Anderes, als jene Quellen und Bäche, aber man hat Nichts als leere Canäle, wenn die Urquellen und Bäche versiegen. Solche leere Canäle zieht derjenige Lehrer, der mit allgemeinen Sätzen anfängt, ehe der Schüler die Stammgebilde, die in dem Allgemeinen zusammen fließen, besitzt; leere Worte sind das Resultat dieses naturwidrigen Geschäftes, und werden diese Worte etwa durch einen gewissen Scheininhalt ausgefüllt, so ist das Ergebniß noch viel schlimmer (s. Analysis, Analysiren und analytisches Urtheil, auch Synthesis).

Der Unterricht schreite also vom Besonderen zum Allgemeinen, mit anderen Worten: vom Concreten zum Abstracten, nicht umgekehrt — diese Hauptregel liegt einer Menge anderer zum Grunde, die oft nur den Worten nach von ihr verschieden sind, der Sache nach ganz mit ihr zusammenfallen.

Dahin gehört zuerst die Vorschrift: Unterrichte naturgemäß! Vom Allgemeinen zum Besonderen fortschreiten zu wollen, ist ja ein naturwidriges, eigentlich ganz unmögliches Unternehmen. Das Allgemeine (= Abstracte) ist aber etwas ganz Anderes, als das Ganze, das Zusammengesetzte, womit man nicht selten anfangen muß, folglich mit diesem nicht zu verwechseln. — Unterrichte anschaulich! Anschauung heißt alles Concrete, in wiefern es wahrgenommen wird, sei es ein äußerer oder ein innerer Gegenstand (s. Anschauung), und wo die Anschauungen fehlen, könnten Begriffe, Urtheile ꝛc. nur entstehen, wenn Etwas aus Nichts würde. Auf dem Gebiete des Moralischen und Religiösen sind das Concrete die lebendigen Triebe und Gefühle, wie sie durch die Einwirkung der Dinge und Weltverhältnisse entstehen. Wer mit moralischen und religiösen Lehrsätzen anfängt, will das Concrete aus dem Abstracten, das Besondere aus dem Allgemeinen hervorbilden, will aus der Strommündung die Quelle erzeugen und merkt nicht oder zu spät, daß er damit ewig in's Faß der Danaiden schöpft. — Der Unterricht schreite lückenlos fort! Wer Sprünge macht, kann nur an's Leere oder an's Falsche anknüpfen, nur aus Diesem erzeugen wollen; aber jedes neue psychische Produkt verlangt seine besonderen, ihm ganz entsprechenden Vor- oder Grundgebilde in der Seele, denn aus dem Leeren wird gar Nichts und aus dem Verfehlten nur Verfehltes. Nur bedenke man, daß objective Sprünge darum noch nicht subjective (psychische) Sprünge sind. — Unterrichte gründlich! In geistigen Dingen gibt's keinen Grund und keine Oberfläche, keine Tiefe und keine Höhe, kein Oben und kein Unten. Grund heißt hier das wirklich Feste, in der Seele Wurzelnde, folglich genau in seiner Einzelheit Vorhandene, kurz das Concrete im Gegensatz zu dem aus ihm abzuleitenden Abstracten. Gründlich verfährt also der nicht, der das Besondere auf's Allgemeine bauen will; er baut auf's Boden- und Grundlose, gibt dem Schüler hohle Redensarten statt der psychischen Kraft, um die es sich

eigentlich handelt. — Schreite vom Nahen zum Entfernten! Geistig kann dem Kinde Manches nahe liegen, was äußerlich durch große Räume und lange Zeiten von ihm getrennt ist. Die Sitten der biblischen Erzväter z. B. sind ihm verwandter, concreter, seiner Besonderheit entsprechender, als die Sitten neuerer Regenten und Staatsmänner, die ein abstracteres Gepräge tragen. Eben so ist die Vorstellung von Gott als einem liebenden Vater eine ganz concrete, liegt darum dem Kinde nicht in weiter Ferne und nur die philosophische Idee der Gottheit mag, wie Rousseau will, erst dem achtzehnjährigen Jünglinge vorgelegt werden, denn diese ist allerdings aus den allgemeinsten Merkmalen zusammengesetzt. Gehe also vom Besonderen zum Allgemeinen, so wirst du zugleich vom Bekannten zum Unbekannten, vom Leichteren zum Schwereren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortgehen. Denn das Einfache bleibt einfach, aus so vielen Theilen es auch zusammengesetzt sein mag, so bald es nur als ein Einzelnes, Besonderes aufgefaßt werden kann, und nicht erst aus hundert verschiedenen Vorstellungen zu einer Gesammtvorstellung innerlich erbaut zu werden braucht. Naturwissenschaftliche, philosophische ꝛc. Systeme sind freilich ganz anders zusammengesetzt, als z. B. eine von einem Berge herab gesehene Landschaft. — Berücksichtige die Individualität deiner Schüler! Das wirst du thun, wenn du von dem Besonderen, das gerade sie in sich ausgebildet haben, zu dem Allgemeineren fortschreitest, das aus diesem durch Abstraction entsteht.

Man erwäge noch folgende Regeln, die sich ebenfalls auf jenes didactische Grundgesetz zurückführen lassen.

Der Unterricht sei interessant; er sei faßlich, deutlich, bestimmt und zusammenhängend; lehre nicht multa, sondern multum; suche den Standpunkt deines Lehrlings genau kennen zu lernen; mache es ihm weder zu leicht, noch zu schwer; gehe von der Sache zum Zeichen, nicht umgekehrt, und so weiter. Man vergleiche: didactische Grundsätze, und Diesterwegs „Wegweiser zur Bildung für Lehrer und die Lehrer werden wollen" S. 130 der zweiten Auflage.

Daß die Seelenvermögen lauter besondere, keine allgemeine sind, s. in dem Artikel: Allgemein.

D—r.

Bestimmung des Menschen. Diese ist nichts Anderes, als der höchste und letzte Zweck des menschlichen Daseins und Wirkens, den man auch den Endzweck des Menschen nennt (s. Zweck). Die Fragen: wer bin ich? wozu bin ich auf Erden? und was wird in und nach dem Tode aus mir werden? die der zum Nachdenken über sich selbst fähig gewordene Mensch wißbegierig aufwirft, sind Fragen nach des Menschen Bestimmung. Zunächst gehört indeß nur die zweite Frage hieher, und die Antwort auf sie lautet: der Mensch ist zur naturgemäßen Entwickelung aller seiner Kraftanlagen bestimmt. Dies drücken Andere so aus: die Bestimmung des Menschen ist Tugend und Glückseligkeit — oder: der Mensch soll durch Wahrheit, Tugend und Seligkeit seinem Schöpfer immer ähnlicher werden, seine Bestimmung ist Gottähnlichkeit. Daher nennt man die Bestimmung des Menschen auch das höchste Gut, das er zu erstreben habe, weil Tugend und Glückseligkeit zusammengenommen unter allen menschlichen Gütern das höchste ausmachen. Doch wird die Glückseligkeit besser vom höchsten Gute getrennt. Denn theils ist sie ein sehr relativer Begriff, bei welchem der Eine an diese, der Andere an jene Annehmlichkeit und Lust denkt, theils liegt sie schon in dem Begriff Tugend, der hier den Inbegriff aller wahren Vollkommenheiten bezeichnet. Wie Niemand, ohne sich lächerlich zu machen, sagen kann: die Bestimmung des Auges ist Sehen und Glückseligkeit — die Bestimmung des Ohres ist Hören und Lustempfindung ꝛc., so ist es, genau genommen, eine ähnliche Ungereimtheit, zu sagen: die Bestimmung des Menschen ist Tugend (d. h. allseitige Vervollkommnung seines Inneren) und Glückseligkeit. Ist denn das Sehen und Hören ein Unglück oder wenigstens ein Nichtglück, daß man noch die Glückseligkeit dazu namhaft machen muß, wenn man von der Bestimmung des Auges und Ohres redet? Das Sehen und Hören trägt seinen Lohn, sein Glück in sich selbst, und Gleiches gilt, wie allbekannt, von der Tugend. Dafür, daß man seine Anlagen allseitig vervollkommnet, d. h. sich durchaus tugendhaft ausgebildet hat, noch besondere Belohnung verlangen wollen, ist eine Anmaßung, die, deutsch gesagt, nicht anders klingt, als: bezahle mich dafür, Gott, daß ich meine Augen und Ohren nicht verschließe, sondern willig gebrauche; wo nicht, so sehe und höre ich nicht mehr — eine Anmaßung, die Jesus in der schönen Stelle Luc. 17, 10. zurückweist: „Wenn ihr Alles gethan habt, was euch befohlen war, so sprechet, wir sind unnütze Knechte; wir haben gethan, was wir zu thun schuldig waren." Offenbar liegt der Grund dieser noch viel zu wenig erkannten Anmaßung in zwei Irrthümern, die noch sehr tief wurzeln, nämlich 1) in der Meinung, daß nur die sogenannte sinnliche Natur des Menschen das Angenehme begehre und genieße, die höhere und geistige Natur nicht; ein Irrthum, der freilich allen denen sehr nahe liegt, die sich nur in den niederen Systemen (die rein sinnliche, d. h. körperliche Natur empfindet gar nicht, wie man an den Gestorbenen sieht, sondern das Empfinden ist immer Sache der Seele, geschehe es nun in den niederen oder höheren Systemen derselben — s. Angeboren) entwickeln, in den höheren sehr wenig, wenigstens nicht so weit, daß sie die Freuden, womit die höhere Geistesveredlung sich selbst belohnt, an sich erfahren könnten; 2) in dem Vorurtheile, als gäbe es Uebel in der Welt, über welche der Mensch sich nicht innerlich zu erheben vermöge, so daß sie hierdurch das scheinbar Ungerechte, das in ihnen liegt, verlieren. Die Geschichte stellt tausend Beispiele auf, daß die menschliche Natur einer solchen Erhebung fähig ist, aber die Mehrzahl der Menschen jammert und weint lieber unter den Leiden des Lebens, statt durch Ergebung und Resignation ihnen das Herbe zu benehmen und in dieser Erhebung über sie eine desto größere Wonne zu empfinden. Natürlich glauben diese Anspruch auf Entschädigung zu haben, und so werden sie außer der Tugend auch noch Glückseligkeit fordern, wenn von der Bestimmung des Menschen die Rede ist.

Theilt man die Bestimmung des Menschen in eine zeitliche und ewige, so ist zu bemerken, daß auch die ewige in nichts Anderem, als in einer fortgehenden Entwickelung und Vervollkommnung unsers Wesens bestehen kann, wovon die ewige Seligkeit gar nicht verschieden ist. Denn auch in jener Welt wird es nicht

anders sein, als in dieser: was dem Einen die höchste Wonne bereitet — Wachsthum an Wahrheit und Sittlichkeit und allgemeine Verbreitung derselben — das wird dem Andern den größten Verdruß verursachen können (wir sagen: können, da es viel wahrscheinlicher ist, daß die Bösen in der Rückkehr zum Guten dort bald einen Anfang machen und so an Frieden der Seele gewinnen werden); dort wird also Himmel, hier Hölle sein. Was in jenem Leben von außen an den Geist kommt, wird eben so, wie in diesem, nur Mittel zur inneren, mit Seligkeit begleiteten Entfaltung sein, folglich haben wir auch die ewige Bestimmung als Fortentwickelung anzusehen. Jemandem zur Erreichung seiner zeitlichen und ewigen Bestimmung dadurch verhelfen wollen, daß man es auf Glückseligkeit anlegt, wäre mithin im höchsten Grade verkehrt, denn nur Bildung für's Wahre, Gute und Schöne kann an's wahre Ziel führen. Wie diese Bildung zu bewirken sei, darüber sehe man: Bildung und besonders Erziehung, und über die sogenannte harmonische Entwickelung den Artikel: Auffassung.

Daß nun zur Erreichung der menschlichen Bestimmung die vorher aufgeworfene erste Frage: Wer bin ich? Welche Anlagen und Kräfte liegen entwickelungsfähig in meiner Natur? von der höchsten Wichtigkeit sei, leuchtet ein. Ohne eine richtige Beantwortung derselben könnte an Bildung für den Endzweck des Lebens gar nicht gedacht werden. Da es die Psychologie ist, welche jene Frage zu beantworten hat, so sind außer dem Art. Psychologie alle diejenigen hierüber nachzulesen, welche psychologische Gegenstände behandeln, also z. B. Angeboren, Anlage, Antrieb, Ansteckung u. s. w. Die neuere Psychologie gibt auch über die Bestimmung des Menschen und die Mittel zu deren Erreichung ein Licht, das man seither wenig kannte. D—r.

Bestrebungsvermögen ist der allgemeine Ausdruck, mit welchem die Psychologie die Fähigkeit der Vermögen, sich mit einem Aufstreben zu äußern, in abstracto bezeichnet (s. Allgemein), denn ein besonderes concretes Bestrebungsvermögen ist der Seele eben so wenig angeboren, als ein besonderes Begehrungsvermögen (s. d. Wort, auch Antrieb und Ansteckung). Häufig wird das Streben mit dem Begehren verwechselt, wo nicht in der Sache, doch im Ausdruck, und so lange auf Genauigkeit in einem bestimmten Falle nichts ankommt, läßt sich allerdings das eine Wort für das andere setzen. Der Unterschied ist indeß sehr wichtig (s. Antrieb), denn Begehrungen, allgemeine, wie einzelne, sind durchaus nicht angeboren, folglich auch nicht gute oder böse, schwache oder starke ꝛc., wohl aber Strebungen, die im dritten Reizungsverhältnisse zu Begehrungen, in den übrigen, das zweite ausgenommen, mit Hilfe des Ausgleichungsprocesses zu Widerstrebungen (s. d. Wort) werden. Die Fragen: ob die strebenden Urvermögen in verschiedene Klassen zerfallen und in welche? ob sie alle, oder nur einige auf das Angenehme gerichtet sind? ob sie vor den Einwirkungen der Außenwelt passiv, also ohne Aufstreben existiren? ob sie die Seele selbst ausmachen, oder ihr nur als etwas Secundäres zugehören? ꝛc. ꝛc. findet man in den angezogenen Artikeln beantwortet, wozu noch Bewegungen und Angeboren nachzusehen sind. D—r.

Beurtheilung schriftlicher Arbeiten s. Corrigiren.

Bewahranstalten — Kleinkinderschulen — Warteschulen. — Siehe da Wörter, welche jeder Freund der Bildung und Menschlichkeit seit einer Reihe von Jahren mit der regsten Freude aussprechen hört! — Die hier gemeinten Anstalten sind zwar noch nicht „Schulen" zu nennen und bedürfen auch noch nicht eigentlicher Lehrer, ja, man hat sogar neuerlich im Königreiche Baiern den Namen „Schulen" und „Lehrer" für diese Anstalten von der Regierung untersagt; dennoch aber verdienen sie nicht nur die Aufmerksamkeit aller Eltern und Kinderfreunde, ja aller Staaten und Völker, sondern auch der Lehrer oder der Pädagogen überhaupt, die Interesse an Allem nehmen müssen, was die Bildung junger Seelen angeht; kurz, eines der interessantesten philanthropischen Institute unserer fortschreitenden Zeit ist eine Bewahranstalt für kleine Kinder. Schwarz in seiner bekannten Schrift: „Die Schulen" (S. 6 ff.) läßt die Bewahranstalten und Kleinkinderschulen verschieden sein, indem er jene für solche Kinder bestimmt, welche nicht mehr an der Mutterbrust liegen, aber noch übrigens der Mutterpflege bedürfen, und sie doch zu Hause nicht haben, diese aber für diejenigen Kinder, welche in ihrem dritten Lebensjahre bereits zur Selbstständigkeit des Kindes übergegangen sind, und nun für die Schule vorbereitet werden. Diesen Unterschied rügte der verewigte Dr. Schwabe in der zweiten Ausgabe seiner Schrift: „Die Verwahr- oder Kleinkinderschule" (Neustadt a. d. O. 1834). Bei ihm fällt der Begriff „Kleinkinderschule oder Bewahranstalt" in Eins zusammen, und er versteht darunter eine Anstalt für die kleinen Kinder der ärmeren Volksklasse, welche noch nicht schulpflichtig sind. Diesem Begriffe nach kann man freilich beide in Eine zusammendenken, aber man kann sie auch der Zeit nach unterscheiden.

In Hinsicht des Alters sowohl der in die Bewahranstalt aufzunehmenden, als der zu entlassenden Kinder sind die Bestimmungen sehr verschieden, indem, in Deutschland und Frankreich, in einigen die Kinder von ¼ bis 5, in andern von 1 bis 4, in noch andern von 1½ bis 5, in England in der Regel von 2 bis 6 und in Oesterreich von 2 bis 7 Jahren aufbewahrt werden. Doch ist man im Allgemeinen der richtigen Ansicht, daß Kinder, welche das vierte Lebensjahr zurückgelegt haben, nicht aufzunehmen sind. Die verschiedenen Bestimmungen hinsichtlich des Alters der Zöglinge in den Bewahranstalten geben auch die Veranlassung zu verschiedenartigen Benennungen. Es nannten sich diejenigen Anstalten, welche die Kinder sehr jung aufnahmen und zeitig wieder zurückgaben, Kinderpfleganstalten, die, welche sie etwas länger behielten, Warteschulen, Bewahr- und Beschäftigungsanstalten; diejenigen endlich, welche sie erst im schon schulfähigen Alter entließen, Kleinkinderschulen. Wenn man für Kinder von 2 bis 6 Jahren diese Anstalten am zweckmäßigsten erachten muß, so dürfte ohnstreitig der Name „Bewahranstalten" der entsprechendste sein, indem er sowohl den Begriff der geistigen und körperlichen Fürsorge, als den der frühzeitigen Entwickelung und Bildung des Kindes in sich schließt. Die Einrichtung der Bewahranstalten ist zwar durchgehends von der Localität abhängig; allein sollen sie ihrem

Zwecke ganz entsprechen, so sind, was das Personale betrifft, eine Vorsteherin, einige Gehilfinnen und ein Lehrer unumgänglich nothwendig.

Zur Vorsteherin dürfte sich am besten eine gewissenhafte, noch rüstige Witwe eignen, welche die ihr anvertrauten Kleinen mit mütterlicher Zärtlichkeit zu behandeln, die als Gehilfinnen ihr beigegebenen Mädchen zweckmäßig zu unterweisen, und das Ganze mit Umsicht zu leiten versteht.

Das Geschäft der Gehilfinnen ist, die Kleinsten zu warten und die Größeren zu unterhalten. Zum Lehrer, der sich früh und Nachmittags etwa eine Stunde lang mit den schon erwachsenen Kindern zu unterhalten hat, ist ein Mann nothwendig, der in des Kindes kindlichen Sinn einzugehen und den schlummernden Verstand allmählig zu wecken versteht. An Räumen dürften zwei größere Stuben und ein Spielplatz nöthig sein. In der einen Stube befinden sich die Kleinen, welche nur die Wartung und Unterhaltung der Kindermädchen bedürfen, in der anderen Stube die Größeren, welche an den Unterhaltungen des Lehrers Antheil nehmen. In ihnen halten sich jedoch die Kinder nur bei übler Witterung und während der Anwesenheit des Lehrers auf, außerdem sind sie auf dem Spielplatze, der befriedigt, festgerammelt und mit Kies überstreut werden muß.

Als unentbehrliche Geräthe sind zu betrachten: eine große Ruhematte für die ermüdeten Kleinen, ein Behältniß in einer Kammer zur Aufbewahrung der von den Kindern mitgebrachten Lebensmittel, einiges Spielzeug und andere Gegenstände zur Unterhaltung. Was nun das äußere und innere Leben der Bewahranstalten anlangt, so haben die Eltern das in die Anstalt aufgenommene Kind reinlich gekleidet und mit den nöthigen Lebensmitteln versehen zur bestimmten Stunde zu überbringen und wieder abzuholen.

Sind die Kinder am Morgen versammelt, so spricht die Vorsteherin, nachdem die Kleinsten der Störung wegen entfernt worden sind, ein Morgengebet, an das sich nothwendige Ermahnungen anschließen. Die Kleineren werden den Kindermädchen zur Wartung übergeben, die Größeren beginnen zu spielen und werden theils durch die Vorsteherin, theils durch die Kindermädchen unterhalten. Später erscheint der Lehrer, nicht, um sie zu unterrichten, sondern um spielend sich mit ihnen zu unterhalten. Er erzählt ihnen biblische Geschichten; sagt ihnen ein Verschen vor, um ihr religiöses Gefühl zu wecken; übt sie im deutlichen und richtigen Sprechen und Antworten; sucht ihr Anschauungsvermögen zu üben, ihre Denkkraft zu wecken, sie an Ordnung zu gewöhnen und ihr Gemüth für das Gute empfänglich zu machen; er nimmt überhaupt in gewisser Aufeinanderfolge alles Das mit ihnen vor, wodurch sie zweckmäßig für die Schule vorbereitet werden. Nach seiner Entfernung gehen die Kinder wieder an ihre Spiele, kommen kurz vor 1 Uhr, nachdem sie sich rein gewaschen haben, in den größeren Saal, wo ihnen die mitgebrachten oder auch in der Anstalt bereiteten Lebensmittel gereicht werden. Wie am Morgen, so werden die Kinder auch am Nachmittage beschäftiget, und am Abende, nachdem sie alle ihre Spielsachen und Geräthschaften an die gehörige Stelle gebracht haben, mit einem herzlichen Gebete den Ihrigen zurückgegeben. Die Beschäftigungen mit den Kleinen dauern von 7 bis 12 Uhr, und Nachmittags von 2 bis 7 Uhr. Daß in dieser und jener Bewahranstalt so Manches anders eingerichtet ist, wie hier es dargestellt wird, läßt sich denken. Die Hauptsache aber muß bleiben und die Idee einer solchen Kinderanstalt immer fest im Auge erhalten werden.

Während des Winters wird Morgens eine Stunde abgebrochen. Mehr als die Hälfte der Zeit wird in dem an jeder Anstalt befindlichen Garten zugebracht. Die Knaben klettern und springen, die Mädchen bewegen sich singend und tanzend in verschiedenen Abtheilungen, heben jetzt eine Zeitlang die Arme empor, bewegen dann die Hände oder die Finger, alles nach Regeln. Zuweilen läuft die ganze Schule, ein Kind hinter dem andern, singend und hüpfend, oder auch in die Hände klatschend, indem sie gewisse auf den Boden gezeichnete Figuren beschreiben. Ein Zeichen von der Oberlehrerin verändert plötzlich die ganze Scene, und es folgt nun ein Spiel anderer Art. Haselstöckchen und Ruthen sieht man hier nicht. Die erste Strafe ist ein Verweis, hierauf folgt die, daß der Sträfling, je nach Maßgabe seines Vergehens, kürzere oder längere Zeit in einer unbeweglichen Stellung den Spielen der übrigen Kinder zusehen muß; — eine Beschämung, die er immer tief empfindet, und die vollkommen zureichend erfunden worden ist. Nie erlaube sich die Lehrerin ein Kind hart anzufahren. Der liebreiche Ton sei der herrschende und dem Zartgefühle des Kindes werde so viel als möglich Schonung bewiesen!

Ueber den großen Nutzen der Bewahr- oder Kleinkinderanstalten hier zu sprechen, dürfte zu spät sein, da dieser Nutzen jetzt so allgemein anerkannt ist, daß auch mancher Dorfbewohner, in dessen Nähe eine solche Anstalt angelegt ist, schon davon zu sprechen weiß. Aber auch ihre Nothwendigkeit leuchtet ein, und die Kinder können für das Haus und für die Schule und selbst für den Staat nicht besser vorgebildet werden, als durch eine zweckmäßig eingerichtete Bewahranstalt.

Wenn schon dadurch die Kinderbewahranstalten vortheilhaft auf die mittleren und höheren Stände wirken, daß sie sich angespornt fühlen, der Erziehung ihrer Kinder größere Aufmerksamkeit zu widmen, so könnte für jene ein noch ungleich größerer Nutzen hervorgehen, wenn diese Anstalten Bildungsschulen zugleich für junge Kinderwärterinnen würden (wie sie der wackere Dr. Wirth in Augsburg werden läßt). Diese Mädchen fanden hier unter Leitung und Aufsicht einer erfahrenen Lehrerin die bequemste Gelegenheit, das Kinderwarten praktisch zu erlernen und zu guten und tüchtigen Kindermädchen sich zu bilden. Dadurch würde dem Mangel an dieser Classe dienender Personen, der für die Jugend der Reichen und Vornehmen von so höchst nachtheiligen Folgen ist, auf die zuverlässigste Weise abgeholfen und bald würde es nicht mehr an Kindermädchen fehlen, die ihres wichtigen Berufs sich klar und deutlich bewußt wären und die nöthige Gewandtheit besäßen. Dieser Nebenzweck der Bewahrschulen wird jetzt auch wirklich schon hier und dort beobachtet.

Hierbei will Ref. nicht unberührt lassen, was der sinnreiche Jean Paul im 3ten Bruchstücke des ersten Bändchens seiner „Levana" S. 41. unter der Frage sagt: „Wann fängt die geistige Erziehung ihr Werk an?" „Bei dem ersten Athemzuge des Kindes, ant-

wörtet er, aber nicht früher." „Der Seelenblitz, den wir Leben nennen, und von welchem wir nicht wissen, aus welcher Sonnenwolke er fährt, schlägt ein in die Körperwelt, und schmelzt die spröde Masse zu seinem Gehäuse um, das fortglüht, bis der Tod ihn durch die Nähe einer andern Welt wieder entlockt. In diesem Ur-Nu — wenn anders schon Zeit ist, da erst hinter ihm der Puls die erste Secunde anschlägt — hat sich der unsichtbare Ichs-Strahl zum Farbenspectrum seiner körperlichen Erscheinung auf einmal gebrochen; die Anlagen, das Geschlecht, sogar die Kopie des mütterlichen und väterlichen Gesichts sind mit unsichtbaren Stichen entschieden."

Wer möchte zweifeln, daß in einem Zeitpunkte, wo die Anlagen und das Geschlecht des Kindes körperlich und geistig allmählig hervortreten, — auch die Erziehung desselben beginnen müsse; die körperliche zuerst, dann stufenweise die geistige? Plato und Aristoteles bis auf Schwarz und Niemeyer, Pestalozzi und Wolke herab, schlugen vor, daß die Hinleitung der Kinder zum Sittlichguten und deren Ausbildung im frühesten Lebensalter beginnen möchte. Pestalozzi empfahl im Jahre 1780 in seinem „Lienhard und Gertrud" die Einrichtung von Kinderhäusern. Im ähnlichen Sinne thaten 1802 der Graf von Spauer und 1805 Wolke in seiner „Erziehungslehre" Vorschläge. Der letzte bestimmte zunächst die Mütter dazu, daß sie die erste bewahrende Erziehung bei Kindern besorgen.

Die Idee einer Bewahranstalt für kleine Kinder zuerst verwirklicht zu haben, ist Deutschlands Ruhm. Die früheste deutsche Anstalt dieser Art wurde von der verewigten hochherzigen Fürstin Pauline von Lippe-Detmold im Jahre 1802 errichtet und so ausgestattet, daß sie noch jetzt besonders für die Kinder der ärmsten Klasse von großem Segen ist. Vergl. Krücke: „Ueber den Zweck und die Einrichtung der Pflegeanstalt zu Detmold" (Lemgo 1813). Lange blieb dieses Institut das einzige in seiner Art, ungeachtet sowohl während des französischen Krieges als unmittelbar nach Beendigung desselben wegen der großen Anzahl kleiner vater- und mutterloser Waisen das Bedürfniß von Bewahrschulen deutlich hervortreten mußte. Erst 1819 ward durch den bekannten Menschenfreund und Wohlthäter, den nunmehr verstorbenen Prof. Wadzeck in Berlin, eine der detmoldischen ähnliche Pflegeanstalt für Kinder von ¾ bis 5 Jahren in Berlin errichtet und wirkt noch jetzt erfreulich.

Um dieselbe Zeit gründete man auch in England Kleinkinderschulen (Infants schools), für welche die 1819 vorzüglich durch Brougham's eifrige Bemühungen gestiftete Anstalt in Westminster ein Muster wurde. Zwar hatte es schon früher in kleinen und selbst größeren Städten Englands sogenannte Weiberschulen (Dame schools) gegeben, wo die Kinder der Armen gegen eine geringe wöchentliche Vergütung unter der Obhut einer bejahrten Frau gegen Schaden verwahrt wurden, jedoch ohne auf geistige und sittliche Erweckung Rücksicht zu nehmen; aber das nächste Muster der englischen Kleinkinderschulen war die, von dem menschenfreundlichen Robert Owen in seiner, zu New-Lanark in Schottland seit 1800 gegründeten großen Manufaktur eingerichtete Pflegeanstalt für Kleinkinder. Die Nation interessirte sich so lebhaft für die Sache, daß bis jetzt schon mehr als 400 solcher Anstalten auf den verschiedensten Punkten des Reichs in Wirksamkeit sind. Die vereinigten Staaten sind diesem Beispiele bald gefolgt und haben jetzt zahlreiche Bewahranstalten.

Der Eifer, mit welchem man in England die Sache trieb, entzündete auch Deutschland und andere Staaten für dieselbe. Ganz nach dem Muster der in Detmold ward die Kinderpfleganstalt in Genf eingerichtet. S. Lützelberger's „Reisefrüchte" rc. (Altenburg. 1837) S. 51. Hier werden auch Kleinkinderschulen beschrieben, wie sie zu Stuttgart, Lausanne rc. bestehen. Um das Volk mit den Zwecken dieser Anstalt bekannter zu machen, verordnete das preußische Ministerium den Ankauf der unten zu nennenden Schrift Wilderspin's aus den Kirchen- und Schulkassen. Der König der Niederlande forderte die Schulräthe und ausgezeichnetsten Pädagogen seines Staates auf, ihm Plane zur Einrichtung von Kleinkinderschulen vorzulegen. In Frankreich ward Louise Scheppler die Gründerin der ersten Schulen dieser Art. S. einen Aufsatz in der Allg. Schul-Zeit. Nr. 120. 1838. (Sie starb gegen Ende Juli's 1837 zu Waldbach im Steinthal als eine edle Dienerin des ehrwürdigen und unvergeßlichen Pfarrers J. Fr. Oberlin. Ausführlicheres über L. S. und über Entstehung, Einrichtung und Nutzen der Kleinkinderschulen im Steinthale findet sich in der Lebensbeschreibung des Pf. Oberlin von Ehrenfr. Stöber.) — „Die Kinderbewahranstalten in Frankreich." Zwei Aktenstücke, durch welche diese Anstalten in Frankreich die gesetzliche Kraft erhalten haben, s. Allg. Schul-Zeit. 1839. Nr. 4. 5. — Auch in der Schweiz, in Schweden und in Kurhessen wurden sie wiederholt der Aufmerksamkeit des Publikums empfohlen. — Nicht minder lebhaft interessirte man sich für diese Angelegenheit in Sachsen (s. das sächs. Elementar-Volksschulgesetz vom Jahre 1835 Verordnung §. 146.), Preußen und Oestreich, und suchte es durch die That zu beweisen. Dresden erhielt schon 1828 eine Bewahranstalt, ihr folgten daselbst andere, besser eingerichtete. Der gegenwärtige Kirchenrath Dr. Döhner (in Zwickau), damals Amtsprediger und Seminar-Director in Freiberg, hat wohl in Sachsen die erste wohleingerichtete Bewahr- und Beschäftigungsanstalt für Kinder armer Eltern von 1½ bis 5 Jahren begründet. S. unten Desselben Schrift. Eine trefflich eingerichtete und ausführlich beschriebene Kleinkinderschule besteht in Braunschweig unter dem Namen „Pfleganstalt für dürftige Kinder." In Preußen fanden sie vorzüglich in der Provinz Brandenburg Eingang. Durch die Bemühungen eines Wohlthätigkeitsvereins vorzüglich von Frauen, dessen Zweck es war, die Noth armer Familien zu mildern, ward es möglich, daß am 10. April 1830 zu Potsdam eine Kinderpfleganstalt, welche die Detmolder und Genfer sich zum Muster genommen hatte, eröffnet werden konnte. Diese gab die Veranlassung, daß auch Brandenburg, Havelberg und andere Städte schon 1831 ähnliche Institute errichteten. S. v. Türk: „Der Wohlthätigkeitsverein in Potsdam" u. s. w. (Potsdam 1831.) — Auch in der österreichischen Monarchie hat man das Bedürfniß der Zeit erkannt und fördert die Errichtung von Bewahranstalten. Die erste ward zu Ofen, das jetzt deren drei hat, durch die Gräfin Bruesrik von Korompa, welche später auch in Pesth

und Presburg durch die Einrichtung ähnlicher Anstalten sich große Verdienste erwarb, 1819 gestiftet. In demselben Jahre noch war auch Neusohl durch ein Vermächtniß im Stande, eine solche Anstalt zu errichten. In Wien, Klausenburg, Prag, Gräz, Cremona, Linz und an a. O. bestehen ähnliche Anstalten. S. Allg. Schul-Zeit. 1837. Nr. 173—176: „Die Warteschulen oder Kinderbewahranstalten in Prag und Wien, mit vergleichender Hinsicht auf einige norddeutsche Anstalten dieser Art. Eine lesenswerthe Abhandlung des Dr. Kröger in Hamburg — als die Frucht einer nach Prag und Wien gemachten Reise." S. auch: Kröger, J. C.: „Reise durch Sachsen nach Böhmen und Oesterreich in besonderer Beziehung auf das niedere und höhere Unterrichtswesen." 2r Th. Altona, bei Hammerich. 1840. Jüngst hat der Propst Dr. Zerrenner in seinen „Mittheilungen über Erziehung und Unterricht" in zwanglosen Heften 1. Bds 1. H. S. 21 ff. in dem Aufsatze: „Einige Worte über Kinderbewahranstalten ꝛc." einige Bedenken und Winke zu Tage gefördert, welche volle Beherzigung verdienen. Wir heben einige hier aus: „Kleinkinderschulen müssen nicht unter Privaten stehen, sondern einen nothwendigen Bestandtheil der Staatsregierung ausmachen. Aller eigentlicher Unterricht ist aus ihnen zu verbannen, den Kindern vielmehr nur Anlaß und Aufmunterung zu einer etwas geregelten, spielenden Beschäftigung zu geben; man muß sie unter Aufsicht herumtummeln lassen, sie nur auf halbe Stunden durch Erzählungen oder durch Vorzeigung von Dingen, mit Singen, durch Vor- und Nachsprechen kleiner Liederverse für anhaltendes Aufmerken gewinnen. Besonders müssen die Hände, wenn es zum Sitzen kommt, viel beschäftiget werden mit Schnitzen, Schneiden, Kneten, Flechten, Zeichnen in Holz, Lehm, Stroh, Sand, auf große Tafeln ꝛc. An ganz elementaren, nicht zu anstrengenden und nicht zu anhaltenden, für das Alter passenden Turnspielen und Turnübungen darf es auch nicht fehlen. Hierzu ist zur Winterzeit ein großer Saal, für den Sommer ein geräumiger, der Luft und dem Lichte zugänglicher, aber auch Schattenräume gewährender Platz erforderlich; dann dürfen aber auch nicht mehr als 30 Kinder beisammen sein. Mehre sind nicht zu übersehen und zu leiten, wenn man bedenkt, wie vielfacher Hilfleistung so kleine Kinder noch bedürftig sind. Vor Allem aber thut es Noth, daß man Erwachsene finde, die es verstehen, mit den Kleinen umzugehen, wie sich's schickt; jedenfalls müßte es ein nicht zu altes und nicht zu junges, nicht kinderloses und nicht kinderreiches Ehepaar sein."

Literatur.

Wilderspin, S.: Ueber die frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Kleinkinderschulen oder Bemerkungen über die Wichtigkeit, die kleinen Kinder der Armen im Alter von anderthalb bis sieben Jahren zu erziehen ꝛc. Aus dem Englischen mit Anmerkungen und Zusätzen versehen von Jos. Werthheimer. Zweite, sehr verbesserte und vermehrte Auflage. Mit 2 Steintafeln. Wien, Gerold. 1828. (1 Thlr.) (Ein Hauptwerk.)

Döhner, Gotth. Ferd.: Ueber Bewahr- und Beschäftigungsanstalten für noch nicht schulfähige Kinder armer Eltern im Allgemeinen. Freiberg. 1829.

Chimani, L.: Theoretisch-praktischer Leitfaden für Lehrer in Kinderbewahranstalten. Enthaltend die Organisation derselben und die Gegenstände, welche und wie sie in denselben vorgenommen werden sollen. Mit einer Geschichte der Kinderbewahranstalten ꝛc. Wien, Gerold. 1832. (20 Gr.)

Eine methodische Hauptschrift über dergleichen Anstalten.

Schuh, Chr. Theoph., Prof.: Die Kleinkinderschule als wichtiger Anfang von Unterricht und Lebensbildung. Freundlich dringender Rath für Eltern, Lehrer und Erzieher. Mit einer Zuschrift von Dr. J. H. C. Schwarz. Heidelberg, bei Oswald. 1834. (4 Gr.)

Der Verf. geht überall zu weit in seinen Vorschlägen.

Schwabe, Dr. (†): Die Verwahr- oder Kleinkinderschule ꝛc. Zweite, völlig umgearbeitete und stark vermehrte Auflage. Neustadt a. d. O. 1834.

Schulz, Otto (Provinzial-Schulrath): Ueber Warteschulen oder Kinder-Bewahrungs Anstalten. Zum Besten des Centralfonds für die Warteschulen in Berlin. Berlin, Oehmigke. 1837. (4 Gr.)

Der Verf. beantwortet in dieser beachtenswerthen Schrift auf sehr zweckmäßige Weise die wichtige Frage: „Womit soll man die Kinder beschäftigen?"

Wirth, J. Georg: Ueber Kleinkinder-Bewahr-Anstalten. Eine Anleitung zur Errichtung solcher Anstalten, so wie zur Behandlung der in denselben vorkommenden Lehrgegenstände, Handarbeiten, Spiele und sonstigen Vorgänge. Im Anhange Mittheilungen über Einführung der Bewahranstalten auf dem Lande und über Errichtung von Vorschulen für Kindesmägde, dann geschichtliche Notizen über die Kleinkinder-Bewahranstalten in Augsburg. Mit lithogr. Abbildungen. Augsburg, Kollmann. 1838. (1 Thlr. 3 Gr.)

Eine Hauptschrift in dieser Angelegenheit, welche Allen, die Kinder-Bewahr-Anstalten einzurichten haben, ein trefflicher Rathgeber sein wird. Gleichen Werth hat folgende Schrift desselben Verf.

Derselbe: Mittheilungen über Kleinkinder-Bewahranstalten und aus denselben, so wie über Kleinkinderschulen und Rettungsanstalten für verwahrlosete Kinder u. s. w. Ein Handbuch für Vorsteher, Vorsteherinnen, Lehrer, Aufseher und Pflegerinnen solcher Anstalten, besonders aber auch für Frauenvereine, dann für Freunde des Erziehungswesens überhaupt. Augsburg, von Jenisch und Stage'sche Buchhandlung. 1840. (1 Thlr. 6 Gr.)

Wirth, J. G.: Die Kinderstube, ein Buch für Mütter und Kindesmägde. Im Anhange Erzählungen für Kindesmägde. Mit lithogr. Abbild. 1839. Augsburg, bei Lampart u. Comp. (brosch. 16 Gr.)

Die Verwahranstalt für kleine Kinder. Leipzig, bei Ludw. Schreck. 1840. (8 Gr.)

Eine kleine erweckliche Schrift in 5 Briefen. Der Verf., Blumenröder, ist Pfarrer zu Marlishausen, einem Kirchdorfe von 440 Einwohnern in dem obern Theile des Fürstenthums Schwarzburg-Sondershausen, eine Stunde von Arnstadt. In diesem Dörfchen hat derselbe im Jahre 1838 eine Verwahranstalt errichtet,

die er im vorgedachten Schriftchen beschreibt. Auf solche Weise könnte in jeder Landgemeinde eine dergleichen Anstalt errichtet werden.

S. auch: K. R. Dr. Schwarz: „Die Schulen" ꝛc. (Leipzig. 1832.) Erster Abschnitt. Anstalten für die ersten Lebensjahre. Bewahrung der Kinder. Kleinkinderschulen.

Dr. Hergang's: „Zehn Jahre aus meinem Schulleben" ꝛc. (Sulzbach, v. Seidel. 1833. 36.) Bd. 1. S. 286—306. und Bd. 3. S. 257—278.)

Schriften, in Kinderbewahranstalten mit Nutzen zu gebrauchen.

Diesterweg, F. A. W. Dr.: Der Unterricht in der Kleinkinderschule, oder die An- oder Unterweisung und Bildung in der Volksschule. Dritte, verbess. Auflage. Crefeld, Funke. 1838. (12 Gr.)

Der Schullehrer des neunzehnten Jahrhunderts oder Darstellung des gesammten Unterrichts für Väter und Lehrer, wie er von Stunde zu Stunde ertheilt werden soll. Erster Band. Die Vorschule oder des Anschauungsunterrichts erster Theil und die Bewahrschule. Nebst einer Tabelle. Entwickelung des menschlichen Geistes. Zweite, verbess. und verm. Aufl. Stuttgart, Brodhag. 1839.

Für Kleinkinderschulen und Kinderstuben. Karlsruhe, bei Groß. 1837. 63 S. gr. 12.

Dem Ganzen ist Eingang zu wünschen in viele Kinderstuben und Kleinkinderschulen. Es beginnt mit körperlichen Uebungen, läßt Verstandesübungen folgen, Beschreibungen einzelner Stücke aus der Naturgeschichte, kleine Erzählungen, Fabeln ꝛc. A. S. Zeit. 1840. Nr. 38.

Ossyra, J. Ludw.: Unterrichts- u. Erziehungsstoffe für die sogenannten Kleinkinderschulen, aber auch zum Behufe belehrend-erziehlicher Beschäftigung kleiner Kinder in engeren Familienkreisen. Erstes Heft. Quedlinburg und Leipzig, bei Basse. 1838. (6 Gr.)

Derselbe: Naturgemäße Gymnastik. Oder: Angenehme und nützliche leibliche Beschäftigungen kleiner Kinder in den sogenannten Kleinkinder-Bewahranstalten, aber auch in engeren Familienkreisen. Mit einem empfehlenden Vorworte von Dr. Diesterweg. Quedlinburg u. Leipzig, Basse. 1838. (8 Gr.)

Ein recht nützliches Büchlein zu dem angegebenen Zwecke.

Reimer und Wilke: Methodische Bildertafeln zum Gebrauche beim Anschauungsunterrichte in Elementar- und Kleinkinderschulen. Berlin, bei den Herausgebern im Taubstummeninstitute. 1837.

„Ein vorzügliches Lehrmittel", sagt Diesterweg, „besonders wenn der Lehrer die Bilder im größeren Maßstabe ausführt und illuminirt. Dieselben stellen Handlungen, Thätigkeiten und Zustände dar, führen daher in sprachlicher Hinsicht zunächst zur Kenntniß der Zeitwörter."

Spekter, Otto: Funfzig Fabeln für Kinder. In Bildern gezeichnet von O. Spekter. 1835. Nebst einem ernsthaften Anhange, bestehend aus Liedern und biblischen Sprüchen. Zweite Auflage. Hamburg, Perthes. 1836. — Noch funfzig Fabeln für Kinder. In Bildern gezeichnet von O. Sp. Nebst einem ernsthaften Anhange. Bei demselben. Anhang 44 S. 8. (Jede Sammlung 1 Thlr. 4 Gr.)

Die Kupfer dieses für Kinderschulen geeigneten, doppelten Büchleins sind ausgezeichnet schön, der Text ist vom Superintendenten Hey in Ichtershausen.

Bräsicke, Ed. Dav.: Rechenfibel für Elementar- und Kleinkinderschulen. Berlin, Amelang. 1838. (4 Gr.)

Bräuer, K.: Baukasten oder Anweisung, die anschauende Erkenntniß der Kinder in den ersten Lebensjahren zu befördern und dem Zeichenunterrichte eine feste Grundlage zu verschaffen. Enthaltend 40 Bausteine und 10 Steindrucktafeln zum Nachbauen, und ein Titelblatt. Breslau, Pelz. 1837. (1 Thlr. 8 Gr.)

Dieser Baukasten liefert kleineren, noch nicht schulfähigen Kindern das zweckmäßigste Spielwerkzeug zur Erregung und sinnigen Beschäftigung ihres schaffenden Thätigkeitstriebes, und Lehrern in Elementar- und Kleinkinderschulen das trefflichste Hilfsmittel beim ersten Unterrichte in der Formlehre und im Zeichnen nach Körpern. S. des schles. Schulboten 3te Abtheil. 12. Bdchen. Neisse. 1837.

Dobschall, J. G.: Nachrichten und beurtheilende Bemerkungen über die in den neuesten Zeiten in der Provinz Schlesien begonnenen Unternehmungen zur Erziehung sittlich verwahrloster Kinder; nebst einigen Nachrichten über die Kleinkinderschulen in Breslau. Liegnitz, Kuhlmey. 1836. (6 Gr.)

Hr. D., Lehrer einer Armenschule in Breslau, hat im Jahre 1839 in derselben Buchhandlung „Fernere weite Nachrichten und Bemerkungen" ꝛc. erscheinen lassen. (8 Gr.)

Spielschule zur Bildung der fünf Sinne für kleine Kinder. Mit 1 Kpfrtfl. Dresden, Arnold. 1806. 64 S.

Eine kleine beachtenswerthe Schrift für Kleinkinderschulen.

Lindner (Dr. und Prof. in Leipzig): Unterhaltungen über einige Gegenstände der Natur, nach Pestalozzi's Ideen zum Gebrauche für Mütter bearbeitet. Leipzig. 1801.

Die Vorrede ist lehrreich und zeigt die Behandlung der Naturgegenstände an. Die Schrift hat 24 Abbildungen und für Kleinkinderschulen brauchbar.

Hergang, K. G.: Kleine Gymnastik der Sinnen- und Seelenkräfte ꝛc. Zittau, Schöps. 1806. (6 Gr.) S. Schwarz, „Die Schulen" S. 30 unten.

Wir verweisen zuletzt noch auf Fröbel, der zur Zeit im Städtchen Blankenburg bei Rudolstadt wirkt. Die Allg. Schul-Zeit. 1830 Nr. 46. gibt „Mittheilung über einige in Dresden gehaltene Vorträge desselben über propädeutische Spiel- und Beschäftigungsmittel für Kinder" und „über Fröbels Erziehungsmethode." Auch enthält die Allg. Schulz. Jahrg. 1840 Nr. 64 und 65. einen Aufsatz: „Die Fröbel'sche Erziehungs- und Bildungsweise in Anwendung bei Familienerziehung und Kleinkinderschulen, nach einer mehrmonatlichen Prüfung dargestellt von K. Schröder."

S. die Literatur der Kleinkinder-Bewahranstalten ꝛc. in „Hergangs Handbuch der pädagogischen Literatur" S. 66 ff.

Beweggrund ist genau genommen mit Bewegursache (Bewegungsursache) ganz einerlei, obschon man zwischen beiden Ausdrücken einen Unterschied

zu machen gewohnt ist. Man pflegt nämlich Bewegungsursache die Kraft zu nennen, welche in der physischen (materiellen) Welt Bewegungen hervorbringt (s. Bewegungen), Beweggrund dagegen den Antrieb, der in der psychischen Welt (in der Seele) das Handeln erzeugt. Allein auch in der Seele geschieht nichts ohne Kraft, und zwar ohne individuell bestimmte Kraft, denn eine Generalkraft, Wille genannt, aus welchem die einzelnen Thätigkeiten, auch die disharmonischen und einander geradezu entgegengesetzten, entspringen, gibt es nicht (s. Antrieb und Allgemein). Jeder Beweggrund, dem ein Handeln folgt, ist vielmehr eine einzelne psychische Kraft, welche eben nach außen hin wirkt, d. h. handelt, sei dieses Handeln nun ein Sprechen, eine Miene, Geberde, oder sonst eine körperliche Thätigkeit, wie Gehen, Zugreifen ꝛc. Dabei versteht es sich von selbst, daß die handelnde Kraft nie selbst äußerlich hervortritt, sondern nur die ihr dienenden Nebenkräfte, namentlich die Muskelkräfte; der Beweggrund (die, die äußere Bewegung verursachende Kraft) bleibt allezeit innerlich; nur der Ausgleichungsproceß (s. d. Wort) vermittelt seine Fortwirkung nach außen, indem er die Kraftbewegung auf diejenigen Vermögensysteme fortpflanzt, welche als körperliche den psychischen parallel gehen, denn Seele und Leib sind nur solche zu einem innigen Ganzen verbundene Kraftsysteme, und der Mensch ist Nichts außer und neben diesen Systemen (s. Kraft und Leib). Sobald also neben einer bewegten psychischen Kraft, die sonst ein äußeres Handeln veranlaßt, andere psychische Kräfte zur Thätigkeit kommen, welche den Ausgleichungsproceß nach außen hin hemmen, so kann die innere Thätigkeit noch so sehr angeregt sein, es wird äußerlich wenig oder nichts davon bemerkbar werden. Hieraus begreift es sich, wie die inneren Bewegungen jetzt innerlich bleiben, jetzt äußerlich hervortreten, das innere Handeln das eine Mal ein inneres bleiben, das andere Mal zugleich ein äußeres werden könne — ein Verständniß, das die ältere Theorie von angeblich Einer Willenskraft nie zu geben vermochte.

In dem Artikel Antrieb ist gezeigt, daß nie die Vorstellungen, als solche, zum Handeln treiben, sondern lediglich die Werth- und Unwerthempfindungen, also das, was wir auch Güter und Uebel nennen, und welche Güter und Uebel wir dem ersten, dritten, vierten und fünften Reizungsverhältnisse verdanken. Denn indem die Seele die Spuren von den Einwirkungen der Dinge nach Maßgabe dieser 4 Entwickelungs- oder Erregungsverhältnisse bewahrt, bewahrt sie zugleich Vervollkommnungen und Herabstimmungen (Beschädigungen) ihrer Vermögen und somit natürlich Gefühle des positiven und negativen Werthes, den die Dinge für die menschliche Entwickelung haben. Auch leuchtet von selbst ein, daß und warum die Beweggründe solchergestalt nie außer, sondern nur in der Seele liegen können, und so fragt es sich nur noch, ob Alles, was man sonst als Triebfedern des menschlichen Thuns und Lassens seither betrachtet hat, in den sogenannten Steigerungen (Gütern) und Herabstimmungen (Uebeln) begriffen sei, sich folglich auf dieselben zurückführen lasse. Wer am Worte klebt, mithin die Schaale für den Kern nimmt, wird mit Nein! antworten. Der Wille Gottes, die Liebe zu Gott und Menschen, die Gottesfurcht, die Heiligkeit des Gesetzes, das Beispiel Jesu, die Liebe zum Erlöser, die Menschenwürde, die Stimme des Gewissens, die Vergeltung in diesem und dem zukünftigen Leben ꝛc. sind, wird er behaupten, ganz andere Beweggründe, als die Antriebe, die man neuerdings Steigerungen und Herabstimmungen zu nennen anfängt. Allein man lasse sich nicht durch die Sprache täuschen. Allerdings sind die genannten Beweggründe in unzähligen Menschen, die sie im Munde führen, keine Steigerungen (Güter), sondern bloße Vorstellungen, todte Begriffe, ja wohl gar leere Wortschälle, bei denen sie gar Nichts, wenigstens nichts Klares und Bestimmtes denken, geschweige eine Lust (d. h. eben Steigerung) fühlen. Dann treiben sie aber, wie alle Welt weiß, auch nicht zum Handeln an. Man muß, wie die Schrift verlangt, Lust haben am Herrn, Lust an seinen Geboten, Freude über seine Nähe ꝛc., sonst bleibt das Gemüth durch alle Dinge der Art unbewegt; denn es ist nun einmal ein psychisches Gesetz, daß wir nur das Angenehme begehren, nur das Unangenehme verabscheuen können; es waltet dieses Gesetz durch die ganze Seele, nicht blos in den niederen Systemen derselben, wie man seither angenommen, und nicht die ganze Seele begehrt, verabscheut, wenn diese Thätigkeiten in ihr vorkommen, sondern die einzelnen Steigerungen und Herabstimmungen thun dies, thun es aus sich selbst heraus, wie eine stählerne Druckfeder aus sich selbst heraus treibt und drängt. So widersprechend es daher auch scheinen mag: begehren (und verabscheuen) heißt doch nur angetrieben werden, aber — wohl zu merken! — in und aus sich selbst, nicht aus den Kräften der Außenwelt.

Hieraus fließt für den Erzieher und Lehrer die wichtige Regel: gib deinem Zöglinge das, was du Liebe zu Gott ꝛc. nennst, nicht in bloßen Worten und Sätzen, auch wenn es biblische Worte und Sätze wären, sondern bringe ihn in solche Lagen und Lebensverhältnisse, wo er die Liebe Gottes und der Menschen, das Angenehme der Befolgung der göttlichen Gebote, das Erhebende der Menschenwürde ꝛc. an sich erfährt, sich dadurch gesteigert fühlt; und wo du blos Worte über diese Güter, nicht unmittelbar sie selbst, vorführen kannst, da thue es auf eine solche Weise, daß ihm auch hierbei wohl zu Muthe wird, daß die betreffenden, früher wirklich empfundenen Steigerungen sich in ihm reproduziren, sonst redest du in den Wind. Sei aber dabei ja mehr, als ein bloßes tönendes Erz und eine klingende Schelle; denn die Kinder merken es bald, ob du selbst schätzest, was du ihnen empfiehlst, oder nicht; und sie können unmöglich liebgewinnen, was dir gleichgiltig ist, wie ein tönendes Erz wohl seinen Klang, aber keine Schätzung (Werthempfindung) uns mittheilen kann, weil es selbst keine empfindet. Vergiß nicht: es gibt eine Ansteckung auch in geistigen Dingen, die um so mächtiger wirkt, je unentwickelter die Seele des Kindes der deinigen gegenüber steht, daß du damit in 2 Minuten einreißen kannst, was deine Rede in langen Jahren aufgebaut hat (s. Ansteckung). D—r.

Bewegungen. Unter den gesammten Entwickelungen des menschlichen Seins finden sich nur zwei Klassen, welche durch Unterricht gewonnen werden können: die Vorstellungen und die äußeren Bewegungen. Nur sie sind überwiegend so allgemeingleich, daß ein Unterricht in ihnen möglich ist: woge-

gen die Gefühle und Bestrebungen nur durch Erziehung zu gewinnen und zu bilden sind (s. Erziehung). Aller Unterricht nämlich reicht nur so weit, als die beiden Factoren, woraus die Seelengebilde entstehen: die Anlagen (angeborene und später entstandene) und die Erregungen derselben für alle Menschen im Wesentlichen gleich sind. Alles Uebrige muß die freier wirkende Erziehung sich zur Aufgabe stellen. Unter den äußeren Bewegungen nun sind nicht blos diejenigen begriffen, welche zur Hervorbringung gewisser Werke erforderlich sind, also die mechanischen Thätigkeiten im Gewerbsbetriebe aller Art, sondern auch diejenigen, die dem Sprechen, dem Singen, dem Schreiben, dem Zeichnen, dem Tanzen, den gymnastischen Uebungen ꝛc. zum Grunde liegen. Der sehr verschiedene Werth, den sie für die Gesammtbildung der Menschen haben, hängt davon ab, ob sie Kraftäußerungen oder blos Zeichen ausmachen. So sind das Gehen, das Laufen, die gymnastischen Uebungen aller Art, ferner die mechanischen Fertigkeiten im Gewerbsbetriebe ungleich wichtiger und in sich werthvoller, als das Sprechen, das Lesen und das Schreiben; denn die drei letzteren sind blos allgemein-gewöhnliche Zeichen, die für sich allein ohne allen Bildungswerth sind. Was hilft es mir, wenn ich auch fertig hebräische ꝛc. Worte sprechen, lesen und schreiben kann, mit diesen Zeichen aber nicht die bezeichnete Sache, die entsprechenden Vorstellungen und Begriffe zu verbinden vermag? Offenbar hat die Fertigkeit des Gehens, Laufens ꝛc. viel höheren Werth, denn diese Bewegungen sind reine Kraftäußerungen, die ich nie entbehren kann. Ist nicht aber auch das Deutsch-sprechen, lesen und schreiben in vielen Schulen noch immer ein leeres Zeichenwesen? Werthvollere Zeichen sind dagegen diejenigen Bewegungen, die besondere innere Erregungen ausdrücken, wie Deklamiren und Gestikuliren, Zeichnen, Singen und überhaupt die musikalischen Fertigkeiten (s. Fertigkeiten). Denn diese liegen schon auf Seite der innerlichen Kraft, sprechen die aus derselben hervorgebildeten Formen aus (s. Form). Man vergl. Beneke's Erziehungs- u. Unterrichts-Lehre Bd. II. Seite 6—10 und S. 50—56.

Um übrigens äußere Bewegungen hervorbringen zu können, besitzt die Seele eine besondere Gattung von Vermögen, die Muskelvermögen, welche sich von den übrigen ihr angeborenen Vermögen bestimmt unterscheiden, und wohl eben so viel zum Leibe, als zur Seele zu rechnen sind (s. Muskelvermögen und Angeboren). Sie haben das Eigenthümliche, daß ihre Anregung jederzeit von Innen kommt, wogegen die sogenannten Sinnenvermögen von Außen her (vom Lichte, Schalle, Geruch ꝛc.) ihre Anregung empfangen. Was bei der Ausbildung der Muskelvermögen zu Fertigkeiten eigentlich geschieht, darüber s. m. den Artikel Bewegliche Elemente und Anlage.

Was endlich die rein inneren, die geistigen Bewegungen betrifft, die zum Theil auch Gemüthsbewegungen (s. d. Wort) genannt werden, so ist zu bemerken, daß hier alle Ortsveränderung wegfällt, aus dem einfachen Grunde, weil das Geistige etwas ganz Unräumliches ist. Unter Bewegung versteht der gewöhnliche Sprachgebrauch freilich eine Veränderung des Ortes, und damit hat er in Bezug auf materielle Dinge vollkommen Recht. Denn verändert ein sich bewegender Gegenstand seinen Ort auch nicht immer gänzlich, wie bei der fortschreitenden, sondern nur theilweise, wie bei der drehenden Bewegung, so verändern doch immer alle Theile desselben nach und nach ihren Platz; aber weder die eine noch die andere Ortsveränderung läßt sich in der Seele bei deren Thätigkeiten wahrnehmen. Seelenbewegungen sind also nur Veränderungen der Seelenthätigkeiten, der Seelenzustände, ohne alle Raumbeziehungen, und man kann daher mit gleichem Rechte von einer (versteht sich: raumlosen) Uebertragung der Seelenelemente von einem Gebilde auf das andere sprechen, da dieser Ausdruck ein eben so geborgter (und andere Ausdrücke besitzt die Sprache zur Bezeichnung des Geistigen nicht — s. Ausdruck) ist, wie das Wort Gemüthsbewegung. Man vergl. noch Ausgleichungsproceß und Bewußtsein. D—r.

Bewegliche Elemente. Alles, was die menschliche Seele enthält, läßt sich auf zweierlei Elemente zurückführen: auf Urvermögen und Reiz (Anregung). Die tausend und aber tausend Spuren, woraus ein fertiges Gebilde in ihr zusammengeflossen ist, bestehen aus diesen beiden Elementen und jede einzelne Spur ist daher nothwendig zweielementig. So weit diese Spurenelemente einander innig durchdringen, das Urvermögen also den Reiz sich unablösbar angeeignet hat, nennen wir sie feste, unbewegliche, so weit dies nicht geschehen, mithin nur eine lose Verbindung zwischen denselben gestiftet ist, heißen sie bewegliche Elemente. Bei Beneken führen sie auch die Namen: übertragene Elemente, Ausgleichungselemente, Steigerungselemente, Bewußtseinselemente und bewegliche Bewußtseinstärke; warum? sehe man in dem Art. Bewußtsein.

Da die Seele ein System von Vermögen ist, welchen Vermögen besondere Gattungen von Reizen entsprechen (die Schallreize z. B. sind ganz andere, als die Licht- und Geruchs- und Geschmacksreize, und können nur den Gehörvermögen zu Gute kommen), so folgt, daß auch die beweglichen Elemente in verschiedene Klassen zerfallen müssen, mithin es auf Seiten der Vermögen bewegliche Sehelemente, Hörelemente ꝛc., so wie auf Seiten der Reize bewegliche Licht-, Schall-, Geruchselemente ꝛc. geben müsse, d. h. es existiren z. B. bewegliche Sehvermögen wie bewegliche Sehreize an und neben den unbeweglichen Elementen dieser Art. So bei allen übrigen Grundgattungen der Seelengebilde. Hieraus folgt ferner, daß die Wechselwirkung zwischen den einzelnen Gebilden eine um so vollkommnere sein müsse, je gleichartiger die beweglichen Elemente einander sind, je eigenthümlicher sie sich zu Demjenigen verhalten, worauf sie einwirken sollen. Geschmacksreize z. B. stehen den Gesichtsreizen weniger eigenthümlich nahe, als Gesichtsreize und Gesichtsreize, und Gleiches gilt von den die Reize aufnehmenden Vermögen. Geben also die einzelnen Gebilde ihre beweglichen Elemente an einander ab, verstärken und schwächen sie auf diese Weise sich gegenseitig, so muß dieser Erfolg leichter zu Stande kommen z. B. zwischen Gehörvermögen und Gehörvermögen, als zwischen Gehörvermögen und Sehvermögen. Daher zerfallen die beweglichen Elemente in eigenthümliche (oder besondere) und in allgemeine, welche letztere, wie schon ihr Name sagt, an jedes Seelengebilde, wie hoch oder wie tief es auch im Systeme der Seelenkräfte stehen möge, abgegeben werden können. Die Erfahrung lehrt nämlich täglich und stündlich, daß,

obschon Gesichtsvorstellungen leichter Gesichts- als Gehörvorstellungen und umgekehrt erwecken, mithin auf einander einwirken, doch auch zwischen diesen verschiedenen Systemen, ja zwischen allen eine gegenseitige Erweckung und Wechselwirkung stattfindet. Gleichwohl steht fest, daß jedes Gebilde nur diejenigen Elemente abgeben kann, die es hat, so wie jedes nur Dasjenige aufzunehmen vermag, was ihm gleichartig ist. Ist also die Theorie von den beweglichen Elementen richtig, so muß es außer den besonderen auch allgemeine bewegliche Elemente geben, die für Alles in der Seele passen, und so fragt es sich: woher kommen diese?

Aus drei Quellen, die unaufhörlich fließen: aus dem Reizentschwindungsprocesse, aus dem Processe der Anbildung neuer Urvermögen, und aus den von allen Seiten fort und fort in uns eindringenden äußeren Reizen.

Was zuvörderst den Reizentschwindungsproceß betrifft (s. d. Art.), der in allen Systemen des menschlichen Seins, am meisten in den niederen waltet, so entführt er theils sehr viele bei einem Eindruck aufgenommene Reize wieder (wie beim gänzlichen Vergessen), theils nur einige (wie beim Unbewußtwerden des Bewußten), theils lockert er die festangeeigneten blos so weit wieder auf, daß sie ablösbar, also beweglich werden. Zur wirklichen Verpflanzung derselben auf andere Gebilde kommt es aber nicht immer sogleich, sondern häufig erst später, je nachdem es die Entwickelung so oder so mit sich bringt. So lehrt es die unbefangene Selbstbeobachtung, die innere Erfahrung (s. Ausgleichungsproceß). Mithin werden durch diesen Proceß sowohl Urvermögen als Reize theilweise (seltener ganz) wieder frei und für Anderes verwendbar; die vorher besonderen, eigenthümlichen Reize und Urvermögen, die zusammen nur diese oder jene bestimmte Spur ausmachten, nehmen nun den Charakter der allgemeinen Elemente an, und fallen so dem Ausgleichungsproceß anheim (s. d. Art.).

Bei der Entwickelung des Bewußtseins (s. d. Art.) werden indeß so viel bewegliche Elemente verbraucht, daß die jetzt genannten bei Weitem nicht hinreichen würden, wenn es nicht noch andere Quellen derselben gäbe. Es bilden sich aber immer neue Urvermögen an (s. Urvermögenerzeugung) und in jedem Augenblicke nehmen wir unzählige Reize durchs Auge und Ohr auf, aus denen keine besonderen Gebilde entstehen und die eben deshalb geeignet sind, bei der allgemeinen Ausgleichung auf die schon vorhandenen Gebilde übertragen zu werden. Immer nämlich dringt Licht durchs Auge in die Seele, ohne daß wir uns dieses Vorganges bestimmt bewußt wären; immer schlagen Töne und Schälle mancherlei Art an's Ohr und verbreiten sich im Innern. Eben so geht das Athmen ununterbrochen fort, kreist das Blut und der Umlauf der Säfte in den niederen Systemen, und wie hierdurch das leibliche Leben ernährt und erhalten wird, so nährt sich auch die Seele und namentlich das Bewußtsein davon. Man hemme das Athmen und den Umlauf der Säfte auf Augenblicke, und das Bewußtsein wird sogleich stocken oder auch gänzlich aufhören. Die Seele zehrt ja überhaupt vom Körper; ohne ihn kann sie weder bestehen noch thätig sein; sie bedarf stets eines Zuschusses von dessen Kraftelementen zu ihren Thätigkeiten, wie man deutlich daraus sieht, daß der Körper ermüdet und geschwächt wird, wenn blos die Seele angestrengt thätig ist, z. B. im tiefen Nachdenken, bei lang anhaltenden Sorgen, die unausgesetzt im Bewußtsein stehen und dergleichen.

Aber diese Elemente bleiben doch immer, wird man einwenden, bestimmten Systemen angehörig, sie sind nur allgemeine in Vergleich mit den besonderen Gebilden eines und desselben Systems; die allgemeinen Sehelemente z. B. sind noch lange nicht so allgemein, daß sie zugleich als Hörelemente gelten könnten, und da jedes System nur das empfangen und aufnehmen kann, was ihm völlig gleichartig ist, so folgt, daß eine Wechselwirkung zwischen den allgemeinen Elementen zweier Systeme immer noch unmöglich ist. Allein man übersehe nicht, daß alle Seelenelemente, gleichviel ob sie bewegliche oder unbewegliche sind, stets zwei Seiten haben: eine Systemseite und eine (um mich so auszudrücken) allgemeine Seelenseite — mit andern Worten: indem sie die Natur bestimmter Systeme an sich tragen, haben sie doch zugleich allgemeine Seelennatur; denn wie wollten sie zusammenhalten, zusammen die ganze Seele ausmachen, wenn sie bei aller Verschiedenheit nicht auch eine gewisse Gleichheit besäßen? Was Wunder also, wenn sich jetzt die eine, das andere Mal die andere Natur äußert, wenn mithin ein Element jetzt blos seinem Systeme dient, weil es blos in diesem von Verwandtem angezogen wird, ein anderes Mal dagegen andern Systemen, weil diese ihre Anziehungskraft gegen dasselbe geltend machen, indem sie, nicht ihre besondere, sondern ihre allgemeine psychische Natur mit ihm einigen. In der äußeren Natur ist es ja eben so. Das Wasser z. B. hat Wassernatur und allgemeine Körpernatur. Mit Wasser vereiniget sich das Wasser allerdings inniger, als mit Papier, Holz ꝛc. Aber auch mit diesen Körpern vereiniget es sich so weit, als die verschiedenen Naturen es zulassen, und so kann z. B. der Baum, die Pflanze ꝛc. sich durch Wasser ernähren, ohne daß das Wasser gänzlich und durchaus die Baumnatur annähme, obschon solches bis zu einem gewissen Punkte allerdings geschieht. In Gottes Welt hat jedes Ding solche Doppelnatur. Durch die eine ist es Individuum, Einzelding, flieht es die Vermischung mit andern Dingen, und erhält sich so in seiner Ganzheit. Durch die andere ist es Theil einer Gattung, verschmilzt mit dieser und steht eben so mit derselben in Wechselwirkung, wie mit den Individuen dieser Gattung. Ueberall ein gegenseitiges Verlieren und Empfangen. Wäre es nicht so, wäre jedes Ding von andern Dingen blos verschieden, nicht jedes wenigstens mit einigen in gewissen Punkten zugleich gleichartig, so würde das Weltganze bald in Atome zerstieben. Wir kommen in Folgendem auf diese, auch den Seelensystemen und deren Gebilden eigene Doppelnatur wieder zurück, wo sich volleres Licht ergeben wird.

Es fragt sich nun, was man etwa gegen diese Darstellung der Sache überhaupt einwenden und scheinbar zur Verwerfung anführen könnte. Hier begegnet uns zunächst der Vorwurf des Materialismus, den man am stärksten geltend zu machen gesucht hat (man vergl. die Artikel Ausgleichungsproceß, Bewegungen, Ausdruck, Psychologischer Materialismus ꝛc.) Allerdings klingt es räthselhaft, wie ein immaterielles, unräumliches Wesen, dergleichen die Seele ist, sich von materiellen Elementen soll ernähren und durch sie ausbilden können. Allein zeigt die Erfahrung diese Thatsache nicht augenscheinlich? Das Licht, die Schallwellen.

die Geruchsreize ꝛc. sind materielle Elemente und doch verbinden sie sich jeden Augenblick mit der Seele. Sollten die leiblichen Elemente, die der Seele am nächsten stehen, sich weniger mit ihr vereinigen können, als die mehr äußerlichen Lichteindrücke ꝛc.? Müssen sie denn bei der Aneignung bleiben, was sie vorher waren, oder können sie nicht eine Umwandlung, eine Vergeistigung erfahren, die sie zu psychischen Elementen macht? Ist das Brod, der Apfel, das Rindfleisch ꝛc., wovon der Leib sich ernährt, nach der Aneignung auch noch Brod, Apfel und Rindfleisch? Man beherzige diese Assimilation (Verähnlichung) hinlänglich, und man wird durch jene alltäglichen Erscheinungen zu keinem Materialismus hingedrängt werden, der schon dadurch sich als nichtig ergibt, daß das, was wir körperliche Materie nennen, bei genauerer Betrachtung als Kraft erscheint, welche nur den Sinnen als etwas Farbiges, im Raume Ausgedehntes, Widerstand Leistendes ꝛc., d. h. als Materie sich darstellt (s. Leib).

Ein zweiter Einwand ließe sich in so fern erheben, als man sagen könnte: wenn die Bewußtwerdung der Vorstellung Weiß dadurch erfolgen soll, daß z. B. von der weckenden Vorstellung Schwarz bewegliche Elemente an sie abgegeben werden, so müßte ein Gemisch von Weiß und Schwarz in der erweckten entstehen, und so würde die Natur eines jeden Gebildes entstellt werden und keines könnte klar und scharf begrenzt hervortreten. Allein hier macht sich dasselbe Gesetz der Assimilation geltend, abgesehen davon, daß ja die beweglichen Elemente, je loser und lockerer sie den festangeeigneten beigesellt sind, desto mehr auch die besondere Natur der festen verloren und allgemeine psychische Natur empfangen haben. Wie in unserem Leibe (Leib und Seele werden nach ganz gleichen Gesetzen entwickelt und regiert!) die festen Bestandtheile fortwährend (durch die Ausdünstung) verlieren und durch die unfesten (namentlich durch das Blut) Ersatz empfangen; wie solchergestalt die festen sich die beweglichen Elemente so assimiliren, daß die letzteren stets die Natur der festen annehmen müssen; wie die schon festgewesenen und wieder beweglich gewordenen von andern festeren aufgesaugt und verarbeitet werden können und werden, so geschieht solches fortwährend auch in der Seele, nur mit dem großen Unterschiede, daß hier jedes Element, welches einmal in der Seele aufgenommen ist, ein unmaterielles Element ist und bleibt. Wie ferner im Körper jedes System (Blutsystem, Gefäßsystem, Hautsystem ꝛc.) aus einzelnen Theilen besteht, so enthält auch in der Seele jedes System (Gesichtssystem, Gehörsystem ꝛc.) einzelne Gebilde, die sich als Theile (nur nicht als räumliche) betrachten lassen; und wie dort die einzelnen Theile durch Zwischenglieder verknüpft sind, welche von den Theilen selbst verschieden erscheinen, obschon sie aus den gleichen Elementen, wie diese, herstammen, so bestehen auch zwischen den einzelnen Gebilden der Seele solche Mittelglieder, Weckungsangelegtheiten genannt (s. Associationsgesetze), durch welche das Fortrücken der Bewußtwerdung bestimmt wird. So wird es begreiflich, daß die einzelnen Gebilde der Seele einzelne bleiben und doch jedes in Verknüpfung mit anderen treten kann, eine Verknüpfung, die eben durch die beweglichen Elemente gestiftet wird, welche gleichsam eine (lebende und bewegliche) Brücke zwischen den Gebilden ausmachen, und welche Brücke allmählig wieder abgebrochen, wenigstens unpassirbar werden kann. Die Predigt, die ich vor acht Tagen hielt, bestand aus lauter einzelnen Seelengebilden (Vorstellungen, Begriffen, Urtheilen ꝛc.), wie sie früher nie in meiner Seele sich aneinandergereiht hatten. Anfangs reihte ich sie blos flüchtig aneinander, fixirte aber ihre Zusammenordnung dadurch, daß ich sie zugleich äußerlich aneinanderknüpfte, d. h. die Predigt zu Papier brachte. Als ich sie nun sofort ohne Papier repetiren wollte, merkte ich sogleich, daß die inneren Verknüpfungen noch viel zu schwach waren, denn die Wiederholung gelang nicht. Was that ich also? Ich erneute die Verknüpfungen mit Hilfe des Concepts, und fand, daß sie haltbarer wurden, denn ich konnte das Concept bald weglegen und die Wiederholung ohne dasselbe fortsetzen. So dauerte es nicht lange und die Seelengebilde, welche die Predigt ausmachten, standen in so fester Verbindung untereinander, daß ich sie ohne Stocken in derselben Ordnung auf der Kanzel wiedergeben konnte, wie sie auf dem Papier zusammengereiht standen. Heute könnte ich große Summen bekommen, um die Predigt wieder zu halten, ich vermag es nicht; denn die Verknüpfungen sind fast alle wieder aufgelöst und werden, je länger je mehr, gänzlich auseinanderfallen. Ich habe, wie man zu sagen pflegt, die Predigt vergessen.

Wie erklärt man mir diese Erscheinung? Die Verknüpfungen wurden stärker durch Wiederholung, ja die verknüpften Gebilde selbst gewannen zugleich an Stärke. Nun sind nur zwei Fälle denkbar: entweder es wird die Verstärkung aus Nichts, oder sie wird aus Etwas. Wir meinen, sie werde aus Etwas, denn auch in der Seele gilt, wie in der ganzen erschaffenen Natur, das Gesetz: aus Nichts wird Nichts. Was ist nun jenes Etwas? Von außen aufgenommene Elemente konnten es nicht sein, wenigstens von dem Augenblicke an, wo ich das Concept weglegte, und die Verstärkung durch rein innere Wiederholung fortsetzte. Auch besondere innere angeborene Kräfte, wie Gedächtniß, Erinnerungskraft, Einbildungskraft u. s. w. konnten hier nicht in's Spiel kommen, denn erstlich existiren solche Kräfte gar nicht (s. Ausgleichungsproceß, Allgemein und Angeboren), und zweitens, wenn sie existirten, könnten auch sie aus Nichts Nichts machen, denn Schöpferkraft hat nur Gott. Es bleiben also nur innere Elemente übrig, welche durch die Grundprocesse der Seele die Verstärkung erzeugten, indem nämlich bei jeder Wiederholung, d. h. Zusammenerregung der Gebilde, welche gleichsam in den beweglichen Elementen schwimmen (das Feste also in dem Flüssigen), solche Elemente mit erregt, das bewegliche Allgemeine von dem festen Besonderen angezogen, im Besitz genommen und somit bewirkt wurde, daß, da der ganze Vorgang als Spur zurückbleibt, sowohl die Gebilde selbst sich vervollkommneten, gleichsam wuchsen, als auch die weniger assimilirten allgemeinen Elemente die Brücke bauten, die das eine Gebilde mit dem andern, so zu sagen, verkittete. Natürlich, daß dieser Kitt sich um so leichter wieder ablöst, je flüchtiger und loser die Zusammenerregung war und je mehr andere Zusammenerregungen eintreten, welche die frühern nicht zur Erneuerung kommen lassen; aber auch natürlich, daß bei steter Wiederkehr derselben Zusammenerregungen endlich eine Verknüpfung entsteht, deren Stärke für's ganze Leben der Seele dauert. So begreifen sich die unverwüstlichen Verbindungen der

Seelengebilde, die von Geburt an stets erneuert worden sind; so begreift sich namentlich das Anwachsen der Begierden und Leidenschaften zu ungeheurer Stärke, auch wo sie keine Nahrung von außen erhalten, sondern blos rein innerlich reproduciret werden, wie der Haß, der Neid, die Liebe ꝛc., welche letztere bekanntlich um so mächtiger zu werden pflegt, je mehr die geliebte Person abwesend ist. Besonders klar wird hierdurch, was bei der Ausbildung der Muskelvermögen (s. d. Art. und Bewegungen) zu äußeren Fertigkeiten eigentlich geschieht. Offenbar nichts weiter, als daß von der Zusammenerregung der inneren Wallungen mit den Muskelkräften um so mehr bewegliche Elemente als Verbindungsspuren zurückbleiben, je öfter eine und dieselbe Bewegung wiederholt wird. So muß die Sicherheit der Bewegung fort und fort wachsen (s. Ansteckung), denn jede neue Verbindungsspur wirkt als neue Weckungsangelegtheit, als neue Reproductionskraft für die schon vorhandenen mit, bis die Bewegung so fertig ist (Fertigkeit), daß sie keine Vervollkommnung mehr (obschon diese immer möglich bliebe) erlangt und die Seele sich andern Fertigkeiten zuwendet (s. auch Gewohnheit).

Uebrigens leuchtet wohl von selbst ein, daß die Spurenmenge, welche aus den beweglichen Elementen theils den Gebilden selbst zu deren Verstärkung zuwächst, theils zwischen und an denselben als Verbindungs- und Weckungsspuren zurückbleibt, einen andern Namen verdienen müsse, als diejenige Spurenmenge (Vielspurigkeit), woraus die Gebilde bei ihrer Entstehung durch äußere Eindrücke erwachsen. Im letztern Falle sind ja die verstärkenden Elemente den früheren (dem schon vorhandenen Grundgebilde) vollkommen gleich, im erstern mehr oder weniger unähnlich, und daß wir beide im unmittelbaren Bewußtsein oft nicht von einander zu unterscheiden vermögen, kommt nur daher, daß sie um so mehr dem Grundgebilde assimilirt werden, je inniger sie mit demselben zu einem Ganzen verwachsen. Indeß ist es wahrscheinlich, daß beide Arten der Verstärkung sich stets mehr oder weniger bei einander finden werden. Denn je zahlreicher die Spuren eines Gebildes, desto mehr Ausgleichungselemente wird dasselbe an sich ziehen, desto mehr also auch durch deren Aneignung sich verstärken, und je größer diese letztere Verstärkung, desto mächtiger wird sich das Gebilde im Bewußtsein geltend machen, wovon die natürliche Folge sein muß, daß die gleichen Empfindungen und Wahrnehmungen (die gleichen Eindrücke, woraus das Gebilde ursprünglich entstand) von Neuem gebildet werden, indem Jedermann das, was er stark ausgebildet bereits im Bewußtsein trägt, nur noch mehr verstärkt dadurch, daß er die gleichen Eindrücke von den gleichen Gegenständen her auf sich einwirken läßt (s. Bewußtsein). Die sogenannten Steckenpferde, die Grillen u. s. w. entstehen offenbar durch verstärkende Ausgleichungs- (bewegliche) Elemente, und so ist ihre Vielspurigkeit eine mehr äußere im Vergleich mit der Vielspurigkeit der zweiten Art, denn es sind dort die verstärkenden Elemente trotz dem, daß sie gerade von Innen, nicht von Außen her kommen, dem Grundgebilde doch mehr fremdartig, also ihm äußerlich, angewachsen, während sie hier trotz dem, daß sie von Außen kommen, ihrer völligen Gleichartigkeit wegen den Grundspuren (den Empfängnißthätigkeiten — s. Aufmerksamkeit) mehr einwachsen, und so ergibt sich für jene Verstärkung als ganz passende Benennung der Titel: angewachsene Vielspurigkeit, für diese: eingewachsene Vielspurigkeit, wofür Beneke die bildlichen Ausdrücke: angewachsenen und eingewachsenen Raum oder Vielräumigkeit setzt. Für die aus den beweglichen Elementen erwachsenden und sich vermehrenden Verbindungsspuren haben wir schon den Nebentitel Weckungsangelegtheit mehrmals namhaft gemacht.

Noch merke man, daß die festen Elemente keineswegs so fest existiren, daß sie einem starren Eisen glichen, im Gegentheil behalten auch sie eine gewisse Beweglichkeit und müssen sie behalten; sonst könnten sie nie bewußt werden, denn das Bewußtsein ist seinem eigentlichen Wesen nach Erregtsein. Mithin sind die Ausdrücke „beweglich" und „fest" nur relativ gemeint. Wie viel ein Gebilde von seinen Elementen abgeben könne, ohne seine Existenz zu verlieren, ist freilich nur zu vermuthen, sicher aber nicht über die Hälfte.

D—r.

Beweis, s. Beweisen und begründen.

Beweisen und begründen sind sorgfältig zu unterscheiden. Das Beweisen erstreckt sich nur so weit, als die Ableitung eines Urtheils aus dem andern; das Begründen oder Grund-angeben auch rückwärts über die Urtheilbildung hinaus, und zwar so weit, als es uns überhaupt möglich ist, in der Zergliederung unseres Seelenseins vorzudringen (man sehe das Nähere über die letztere Behauptung in dem Art. Grund).

Sollen unsere Erkenntnisse vollkommene sein und heißen, so muß ihnen Nothwendigkeit und Gewißheit (Bewußtsein der Nothwendigkeit) zukommen. Die Nothwendigkeit und Gewißheit einer Erkenntniß kann aber eine zweifache sein: eine unmittelbare (ursprüngliche, in ihr selber gegebene) oder eine mittelbare (von der Nothwendigkeit und Gewißheit anderer Erkenntnisse abgeleitete). Die letztere Nothwendigkeit und Gewißheit wird gewonnen durch den Beweis, worunter man eben die Ableitung eines Urtheils aus einem andern versteht, wenn dieselbe in der Absicht geschieht, dadurch die Nothwendigkeit des erstern darzuthun. Beweisen ist also so viel, als auf die Nothwendigkeit und Gewißheit eines Satzes (eines Urtheils, einer Behauptung ꝛc.) hinweisen, seine Wahrheit erhärten.

Dies setzt voraus, daß es Sätze (Wahrheiten) gebe, die unmittelbar gewiß sind, denn wie sollte Etwas vermittelt oder durch Beweis gewiß sein können, wenn Nichts unvermittelt oder ohne Beweis gewiß wäre? Ein Stützen in's Unendliche, ohne allen festen Grund, ist unmöglich, und daher ist die Behauptung lächerlich, daß Alles, was gewiß sein solle, bewiesen werden müsse. Im Gegentheil gibt es Sätze, die eines Beweises weder fähig noch bedürftig sind, sondern die man nur aufzufassen braucht, um von ihrer Wahrheit sogleich so fest überzeugt zu sein, daß diese Ueberzeugung durch nichts, was man hinzufügen möchte, verstärkt werden kann. Alles, was der äußeren und inneren Erfahrung angehört, hat solche unmittelbare Gewißheit, mithin z. B. die Sätze: die Sonne scheint; es ist Frühling; ich lebe; ich freue mich, ich traure ꝛc.; ferner: diese Lilie ist weiß; dieser Mensch hat rothes Haar; dieser Ton klingt rauh; dieser Gedanke ist mir neu, und so fort.

Aus dem Gesagten ergibt sich weiter, daß alles mittelbar Gewisse (das Bewiesene, die abgeleiteten Urtheile) seinen Elementen nach nicht das Mindeste mehr enthalten könne, als das unmittelbar Gewisse. Denn enthielte es mehr, so müßte dieses Mehr mittelbar gewiß sein ohne ein unmittelbar Gewisses, auf welches es sich stützte, und so hätten wir eine abgeleitete Gewißheit, welche von Nichts abgeleitet wäre. Allerdings, wenn es wahr wäre, daß durch bloßes Denken ein neuer Inhalt des Vorstellens gewonnen werden könne, so möchte eine solche Ableitung wohl möglich sein. Aber wir können eben so wenig Etwas erdenken, als erdichten, d. h. durch bloßes Denken und Dichten ganz neu erzeugen, und so ist es ein leeres Hirngespinnst, eine Wissenschaft, oder wohl gar alles menschliche Wissen, aus Einem allgemeinen Grundsatze ableiten zu wollen; den Elementen nach müssen vielmehr die Grundsätze und Grundanschauungen einer Wissenschaft eben so viel Inhalt haben, als die ganze Wissenschaft, wo nicht, so ist jede Ableitung der Folgesätze aus den Grundsätzen unmöglich. Man läßt sich hier offenbar dadurch täuschen, daß die gleichen Elemente verschiedener Combinationen fähig sind, wodurch die entwickelte Erkenntniß eine größere Ausdehnung als die unentwickelte bekommt, und diese größere Ausdehnung sieht man als einen, durch Ableitung entstandenen neuen Inhalt an, als ob die Zahlen z. B. von 100 bis 1000 den Elementen nach einen andern Inhalt hätten, als die Zahlen von 1 bis 10, oder als ob die einzelnen Eigenschaften des Menschen nicht alle in dem allgemeinen Satze begriffen wären: der Mensch ist ein sinnlich-vernünftiges Wesen. Aus Nichts wird Nichts, und so kann aus allgemeinen Grundsätzen auch das nicht werden, was nicht bereits als Keim in ihnen liegt.

Eben so ist leicht zu begreifen, daß alle unmittelbare Gewißheit nur in einfachen oder einzelnen Urtheilen enthalten sein könne. Was wir nämlich allgemeine Urtheile nennen, sind Zusammenziehungen aus einzelnen (s. Urtheil), und es gilt dies selbst von den mathematischen und philosophischen allgemeinen Urtheilen, die folglich ebenfalls nur mittelbare Gewißheit, wie alle allgemeine Urtheile, haben können, und zwar gerade nur so viel Gewißheit, als die einzelnen Urtheile (die Grundlage oder die Gründe von jenen) in sich tragen. Aus den Sätzen: diese Eichel ist eine Frucht, diese Eichel ist auch eine Frucht, und auch diese Eichel ist eine Frucht ꝛc. kann ich wohl, wenn ich die einzelnen Eicheln möglichst vollständig aufzuzählen suche, den allgemeinen Satz gewinnnen: alle Eicheln sind Früchte, und aus den einzelnen Sätzen kann ich den allgemeinen beweisen, nie aber umgekehrt, denn goldene Eicheln, die es auch gibt, sind keine Früchte, und alle Scheinbeweise (Trugschlüsse) sind nur möglich, weil eben die allgemeinen Urtheile secundäre oder mittelbare Gewißheit haben. Der vollständige Beweis muß daher stets auf einzelne Urtheile zurückführen. Alle einzelne Urtheile sind aber nur analytisch-aufklärend, d. h. wir sagen im Prädikate nur aus, was in der Subjectvorstellung enthalten ist (s. analytisches Urtheil), sie geben folglich, dem Inhalte nach, nicht das Mindeste mehr, als ihre Subjectvorstellungen, und so gelangen wir zu dem wichtigen Satze: daß aller Inhalt der Erkenntniß zuletzt aus den Subjectvorstellungen der einfachen Urtheile stamme, gleichviel, ob die Erkenntniß bewiesen oder nicht bewiesen, abgeleitet oder unmittelbar sei. Da nun die Subjectvorstellungen entweder sinnliche Wahrnehmungen, oder rein innerlich gebildete Vorstellungen sind, so müssen auch die Beweise sich theils auf äußere, theils auf innere Erscheinungen stützen, wobei nur nicht außer Acht zu lassen ist, daß die rein innerlich gebildeten Vorstellungen wieder theils innere Wahrnehmungen, theils von inneren oder äußeren Wahrnehmungen abgeleitete Vorstellungen sein können, z. B. Producte der Einbildungskraft, Begriffe, Ideen ꝛc. Im letztern Falle muß eben zu dem Beweisen noch das Begründen, oder Grund-angeben hinzukommen, damit man über die naturgemäße, folglich unverfälschte Entstehung der abgeleiteten Subjectvorstellungen gewiß werde (s. Grund). Der Grund jedes (auch des einfachsten) Urtheiles liegt außerhalb desselben: zunächst in der Subjectvorstellung, und, wenn diese abgeleitet ist, in deren einfachen Elementen und in der Entwickelung, durch welche jene aus diesen hervorgegangen ist. Subjecte der Urtheile können nämlich die Vorstellungen nicht eher werden, als bis sie überhaupt entstanden sind, und durch Urtheile werden sie nur zergliedert, nicht erzeugt. Die (äußere oder innere) Erfahrung ist also immer die letzte und höchste Gewähr für die Gewißheit unserer Kenntnisse.

Alle Beweise sind demnach, bei Lichte besehen, Erfahrungsbeweise (Beweise a posteriori), und es gibt keine sogenannte Vernunftbeweise als Beweise a priori aller Erfahrung. Blos das in einem Satze ausgedrückte Verhältniß zwischen Subject und Prädikat kann a priori der Erfahrung sein, die der Urtheilende im Augenblicke hat, nicht aber a priori, d. h. vor und unabhängig von aller menschlichen Erfahrung, sonst müßte es angeborene Erkenntnisse geben, die es erweislich nicht gibt.

Nach diesen Vorbemerkungen noch über die Beweise selbst Folgendes. Der Beweis geschieht stets durch Schlüsse, wobei wir jedoch den Ausdruck „Schluß" in seiner weitesten Bedeutung verstehen, d. h. so, daß er jede Ableitung eines Urtheiles aus andern umfaßt, also auch die Bildung der Erklärungen, Eintheilungen und allgemeinen Urtheile (s. diese Artikel und Schluß). Sieht man auf die Art seiner Ableitung, so ist der Beweis ein synthetischer oder ein analytischer, und zwar beides entweder nach logischen Verhältnissen oder nach synthetischen Grundverhältnissen (s. Grundverhältnisse des Denkens, auch logisch und reell).

In der logischen Kunstsprache nennt man den zu beweisenden Satz die thesis, die Sätze, aus welchen derselbe bewiesen wird, die Beweisgründe (argumenta). Unter diesen letztern unterscheidet man wieder den Hauptgrund (nervus probandi oder fundamentum probationis) und die Hilfsgründe; außerdem Hilfsbeweise, Nebenbeweise ꝛc. Der Unterschied zwischen progressivem und regressivem Beweis bezieht sich blos auf die Anordnung oder den Ausdruck der Sätze, die dabei gebraucht werden. Dagegen gibt es allgemeingiltige und sondergiltige Beweise, welche letztere nämlich sich auf dasjenige stützen, was Jemand gutwillig zugibt (z. B. Muhamed ist ein Prophet, folglich seine Religion wahr — man argumentirt hier ex concessis,

nicht aus der Natur der Sache), und es leuchtet ein, daß der sondergiltige Beweis immer nur ein Scheinbeweis, mithin ein falscher sein muß, denn wäre er richtig, so wäre er ja ein allgemeingiltiger. Unter Auctoritätsbeweisen versteht man solche Beweise, die auf das Ansehen (s. d. Art.) gewisser Personen, Schriften ꝛc. gebaut sind, deren Aussprüchen man glaubt, ohne nach weiteren Gründen zu fragen. Sie sind in der Erziehung so lange unentbehrlich, als der Zögling die eigentlichen Gründe, die sein Urtheilen und Handeln bestimmen sollten, noch nicht faßt, und weil hier Vieles verlangt werden muß, wovon die Gründe erst nach der That, also aus den Folgen, aus der Erfahrung, begriffen werden können. So lösen sie sich aber von selbst in Beweise aus der Natur der Dinge, d. h. in Beweise aus Gründen, auf, und sind dann unverwerflich. Wie gefährlich sie aber werden können, wenn sie allein das Feld behaupten, lehren namentlich in der Geschichte der christlichen Kirche die Mißbräuche und Gräuelthaten, die auf die Auctorität der Priester hin begangen wurden, und noch heute sehen wir, wohin die Auctorität der falsch verstandenen Bibel führen kann. Dem redlichen und einsichtsvollen Erzieher sind Auctoritätsbeweise als der wohlthätigste Hebel zu wünschen, der schlechte und unwissende kann das größte Unheil damit stiften. Sie sind also nur insofern zu schätzen, als die Auctoritätsperson die eigentlichen Stützen der Beweise, die Gründe, in sich repräsentirt, denn an sich haben sie gar keine Giltigkeit, und der Denkende erkennt nur eine Auctorität an, die Auctorität der Gründe, wie sie in der äußeren und inneren Erfahrung liegen, über welche wir nie hinaus können (s. Erfahrung). Wer sich zum Selbstdenken nicht zu erheben vermag, kann freilich die Auctoritätsbeweise nicht entbehren. Ferner heißt ein Beweis ein directer oder ostensiver, wenn er das Zu-beweisende selbst, ein indirecter oder apagogischer aber, wenn er die Unmöglichkeit seines contradictorischen Gegentheils darthut (s. indirecter Beweis). Ist ein Beweis so beschaffen, daß er volle Gewißheit gibt, mithin die Möglichkeit des Gegentheils ausschließt, so heißt er ein apodictischer oder zuverlässiger, sicherer, gibt er aber keine volle Gewißheit, so daß das Gegentheil noch immer möglich bleibt, so heißt er ein wahrscheinlicher, wohin auch der analogische und zum Theil der inductive Beweis gehört (s. Analogie und Induction). Eigentlich ist jeder wahre Beweis ein zuverlässiger, folglich der Ausdruck „apodictischer Beweis" ein Pleonasmus, der aber in seinem Gegensatze (dem Wahrscheinlichkeitsbeweise) seine Rechtfertigung findet.

Was zureichende oder vollständige Beweise sind, ergibt sich hieraus eben so leicht, als das Gegentheil, die unzureichenden oder unvollständigen Beweise. Indeß versteht man unter unvollständigen auch zuweilen blos abgekürzte, weil es für denkende Leser oder Hörer nicht nöthig ist, alle einzelne Sätze des Beweises vollständig auszudrücken. Wird ein Beweis in ordentlicher Schlußform dargestellt, so heißt er ein förmlicher oder ein schulgerechter; doch ist auch dies nicht immer nöthig, wenn nur sonst Klarheit in der Darstellung herrscht.

Uebrigens gelten für die Beweise, da sie stets durch Schlüsse geschehen, alle die Regeln, nach welchen Schlüsse zu bilden sind (s. Schluß), und es können die gleichen Fehler, wie dort, so auch hier begangen werden, nur daß die Fehler hier mehr besagen wollen, inwiefern man die Beweise häufig aneinanderreiht und so nicht selten der begangene Fehler durch ganze Systeme hindurch fortwuchern kann. Folgende Fehler sind daher sorgfältig zu vermeiden:

1) die Erschleichung, wo man etwas als ausgemacht voraussetzt, was selbst noch des Beweises bedarf, z. B. es gibt einen Satan, oder Teufel, weil ihn die Bibel lehrt; oder: Sonne und Mond standen einst still, weil diese Nachricht im Buche Josua steht ꝛc. Es muß erst bewiesen werden, ob diese Lehren und Nachrichten der Schrift eben so gut zu Gottes Wort gehören, als die eigentlichen Religionswahrheiten in der Bibel, oder ob sie nicht vielmehr bloße Zeitvorstellungen sind. Man nennt solche Erschleichung auch Erbettelung (petitio principii), weil man stillschweigend wünscht und bittet, daß der Andere dergleichen Behauptungen als wahr gelten lasse.

2) der Zirkel im Beweisen oder der Kreisbeweis (Diallele), wo man zwei Sätze wechselseitig beweist, also den einen durch den andern, indem man denselben Satz als Vordersatz und Schlußsatz gebraucht, so daß A aus B und B aus A gefolgert wird; z. B. der Krieg ist unerlaubt, denn er ist schädlich, und der Krieg muß schädlich sein, denn er ist unerlaubt; oder: Gott wirkt überall unmittelbar, denn er ist allgegenwärtig, und Gott muß allgegenwärtig sein, denn er wirkt überall unmittelbar; oder: die Lehren der geoffenbarten Religion müssen wahr sein, denn sie kommen von Gott, und daß Gott Wahrheit lehre, sieht man aus den Lehren der geoffenbarten Religion.

3) der Sprung im Beweisen, wo man die Bündigkeit, d. h. den wahren Zusammenhang zwischen Grund und Folge verletzt, z. B. indem man vom Möglichen auf's Wirkliche schließt, oder zu wenig oder zu viel beweist. Wer schließt: weil das Bewohntsein der Gestirne möglich ist, so sind sie auch bewohnt, macht einen Sprung vom Möglichen auf's Wirkliche, und wer folgert: der Mensch darf sich nicht tödten, weil er sich nicht nehmen darf, was er sich nicht gegeben hat, erlaubt sich ebenfalls einen Sprung; denn es würde zugleich folgen, daß er sich auch die Haare und Nägel nicht abschneiden, den Bart nicht abnehmen dürfe ꝛc., da er sich diese Dinge eben so wenig, als das Leben gegeben hat. Es ist hier zu viel bewiesen (argumentum nimium probans), wohin auch der Fall gehört, wenn man aus dem Mißbrauche einer Sache die durchgängige Schädlichkeit derselben zu beweisen sucht. Dagegen wird zu wenig bewiesen, wenn man z. B. schließt: weil der Sclavenhandel ein schändliches Gewerbe ist, so muß er möglichst eingeschränkt werden, oder: weil die Bordelle unehrenhaft sind, so hat man sie blos in den größten Hauptstädten zu dulden. Denn das Schändliche und Sittlichverwerfliche ist gänzlich zu entfernen. Der Scheibenschütze muß gerade den Mittelpunkt treffen, nicht darüber oder darunter, wenn er gut schießen will, und eben so hat der Beweisführer den zu beweisenden Punkt, nicht mehr und nicht weniger, zu erhärten.

4) die Veränderung des Zu-beweisenden (ignoratio oder mutatio elenchi), wo man, sei es aus Versehen oder absichtlich, etwas ganz Anderes beweist, als eigentlich bewiesen werden sollte; z. B. gefährliche Menschen sind möglichst unschädlich zu machen.

Die Diebe sind gefährliche Menschen, folglich sind sie zu bestrafen.

Was endlich das Beweisen in der Erziehung und beim Unterrichte betrifft, so ist zu bemerken, daß das, was ohne Beweis verstanden wird oder gethan werden muß, nicht erst durch einen Beweis erbettelt werden darf, denn dies schadet. Hat der Erzieher und Lehrer nicht so viel Auctorität, daß der Zögling sich demselben willig unterwirft in handgreiflichen Dingen, so werden es auch Beweise nicht thun; denn entweder will der Erzieher alles Rechte, oder er will es zuweilen nicht. Im letztern Falle wird der Zögling gerade durch die Nothwendigkeit des Beweises gegen denselben eingenommen werden, da er nicht einsieht, warum derselbe nicht lieber durch sein Beispiel, sondern durch außer demselben liegende Gründe, beweist, und da die Macht des Beispiels immer stärker ist, als noch so eindringliche Worte, so wird der Erzieher um so mehr an wohlthätiger Macht über den Zögling verlieren, je stärker seine Beweise den Willen des Zöglings bestimmen. Der Erzieher beschränke also das Beweisen auf die Fälle, wo es die Natur der Sache mit sich bringt, wo er mithin nicht selbst zum Beispiel und Muster dienen kann, oder wo es sich um Aufklärung eines dem Zöglinge dunkeln Verhältnisses handelt. Unser Handeln erfolgt weniger aus klar erkannten Gründen, als aus lebendigen Trieben und Werthschätzungen heraus (s. Antrieb). Darum sind überhaupt Beispiele (s. d. Art.) der Menschen von größerer Wirksamkeit in der Erziehung, als bloße Gründe in Urtheilen vorgehalten, weil sich in jenen die lebendigen Triebe und Werthe der Dinge concreter abspiegeln (s. Ansehn).

Auch im Unterrichte kann man leicht mit Beweisen des Guten zu viel thun, namentlich im Religionsunterrichte. Hier herrscht merkwürdiger Weise noch das weitverbreitete Vorurtheil, als machten klar eingesehene Beweise die sittliche und religiöse Bildung aus, während die Erfahrung lehrt, daß Tausende gut handeln, ohne klar zu wissen, warum und wozu, indeß Andere dies recht gut wissen, ohne gut zu sein. Gibt man die Gebote der Schrift so einfach, als sie solche enthält, so ist künstliches Beweisen wenigstens ziemlich überflüssig, ausgenommen diejenigen einfachen Beweise, die auf Erfahrung hinauslaufen, denn in der Erfahrung liegen die eigentlichen Antriebe. Wer freilich Alles und Jedes in der Bibel für wesentlich hält, wird nur durch unaufhörliches Beweisen es an den Mann bringen können, damit aber dem Wesentlichen nur an Kraft und Ansehn Abbruch thun. Denn je schärfer das Kind die Beweise auffaßt, desto mehr fühlt es auch das Erkünstelte von manchen und wird mißtrauisch. Warum also z. B. die Lehre von der Auferstehung der Todten als eben so wesentlich behandeln, als die Lehre von der Unsterblichkeit der Seele? Warum die Lehre von der Vergebung der Sünden weniger auf Besserung bauen, als auf den Kreuzestod Jesu, da dieser Tod von Jesu selbst hierzu nie ausdrücklich benutzt wird, sondern er überall auf Besserung dringt, wenn man der Gnade Gottes theilhaftig werden wolle?

Je kleiner die Kinder namentlich noch sind, desto mehr glauben sie dem Lehrer aufs Wort, folglich sind eigentliche Beweise für sie eben so überflüssig als unmöglich. Da nun der Unterschied zwischen Offenbarungsbeweisen und Vernunftbeweisen hier noch dazu ganz wegfällt, weil die recht verstandene Bibel nur Vernünftiges enthält, so erledigt sich auch die Frage von selbst, was man voranstellen solle, ob diese oder jene Beweise? Die Auctorität der Bibel verdient, daß man mit ihren Lehren beginne, und so mag man bloß noch darauf aufmerksam machen, daß die menschliche Vernunft Dasselbe aussage. Dreht man es zuweilen um, so kann dies sein Gutes haben um der Abwechselung willen, aber nur der Lehrer ist Schuld, wenn er auf diese oder jene Weise wenig oder nichts von dem ausrichtet, was überhaupt der bloße Unterricht zu bewirken vermag. Das Katechisiren an sich macht es nicht, sondern der fromme religiöse Sinn des Lehrers muß das Eine wie das Andere befruchten. Man wähle also beim Religionsunterricht die deutlichsten und kräftigsten Stellen der Bibel, erkläre sie, so weit es nöthig ist, lasse sie oft wiederholen, und lege den Beweis in die That und Ausübung. „Meine Lehre ist nicht mein" ꝛc., „so Jemand wird des Willen thun, der wird inne werden" ꝛc. Die mehr theoretischen Lehrsätze finden denn auch ohne mühsamen Beweis ihren Halt im frommen Gemüthe. Daß man, wo strengere Beweise, wie namentlich in der Oberklasse, gegeben werden können, nie über die Fassungskraft der Kinder hinausgehen dürfe, ist wohl eine fast überflüssige Bemerkung.

Die letztere Bemerkung gilt natürlich auch für alle diejenigen Beweise, die in andern Unterrichtsfächern, wie im Rechnen, der Naturlehre ꝛc. aufgestellt werden, wo das Beweisen Niemand für entbehrlich erklären wird.

D—r.

Bewußtsein ist dem Wortausdrucke nach ein bewußtes Sein, eine bewußte Existenz, also Wissen und Sein in Verbindung, eine Verbindung, „die eben, weil sie durch Nichts vermittelt ist, auch nicht weiter erklärt und begriffen werden kann." Niemand kann daher sagen, wann und auf welche Weise er zum Bewußtsein gekommen. Er hätte dann schon ein anderes Bewußtsein haben müssen, um mittels desselben sich der Entstehung von jenem bewußt zu werden. Der Ursprung des Bewußtseins ist uns also völlig unbekannt, oder vielmehr es hat für uns gar keinen Ursprung; es ist etwas Ursprüngliches schlechthin. Daher müssen alle Versuche, das Bewußtsein zu deduciren oder, wie man es neuerlich auch genannt hat, zu construiren, schlechterdings mißlingen. Der Philosoph kann das Bewußtsein nur analysiren, und die Philosophie selbst kann daher als eine möglichst vollständige Analyse des Bewußtseins betrachtet werden."

So erklärt sich einer der denkkräftigsten Philosophen, Krug, in seinem „Allgemeinen Handwörterbuch der philosophischen Wissenschaften nebst ihrer Literatur und Geschichte" in dem Art. „Bewußtsein", und spricht damit nur aus, was zeither allgemein über das Bewußtsein gedacht und geglaubt worden ist. Eine schlimme Aussicht für uns, die wir uns vornehmen, hier das Bewußtsein vollständig zu erklären, und zwar sowohl hinsichtlich seiner ersten Entstehung aus dem bei der Geburt jedes Menschen völlig unbewußten Sein, als auch hinsichtlich seines Wechsels mit dem Unbewußtsein im spätern Alter. Beneke, dem wir hier blos nacherklären, meint, es habe mit dieser Erklärung gar keine Noth. So wie der Astronom die Erscheinungen am Himmel, welche vor tausend und mehr Jahren stattfanden, aus denselben Gesetzen erkläre

und berechne, die er jetzt wirksam findet, so, sagt Beneke, dürfe man nur die Gesetze, welche den Wechsel des Bewußtseins mit dem Unbewußtsein im erwachsenen Menschen regieren, als schon bei der Geburt wirksam denken, und Alles werde klar und begreiflich. Denn wie die Gesetze am Himmel gleich nach Erschaffung der Welt walteten, so auch die Gesetze im Menschengeiste gleich nach der Geburt, und obschon hier im Fortgange der Zeit etwas Neues, etwas Anderes zu werden scheine, dort nicht, weil keine Fortentwickelung erkennbar sei, so dürfe dies doch als kein Gegengrund betrachtet werden; denn auch das Weltall entwickele sich wahrscheinlich, und, was die Hauptsache sei, Niemand könne das Eintreten neuer Gesetze im Knaben oder Jünglinge beweisen; aus der eigenthümlichen Natur der menschlichen Seele lasse es sich vollkommen begreifen, daß und warum das Unbewußtsein sich in's Bewußtsein umbilde ohne Veränderung der Gesetze; vielmehr häuften sich nur die psychischen Producte, je länger die nämlichen Gesetze walteten, und wie die Sonne am Himmel herabsinke nach demselben Gesetze, das sie aufsteigen mache, also ein ganz anderes Product, eine ganz andere Folge am Nachmittage hervortrete, als am Vormittage, so sei auch das mehr und mehr wachsende, so wie das wechselnde und das im Alter scheinbar abnehmende Bewußtsein aus den gleichen Gesetzen zu erklären; nicht die Gesetze führen zu scheinbar oder wirklich einander entgegengesetzten Resultaten, sondern die einander stufenmäßig bedingenden Producte.

Uns will bedünken, daß gegen diese Grundsätze sich Nichts einwenden lasse, und so schreiten wir denn zur Sache selbst, nachdem wir vorher einige Mißverständnisse hinweggeräumt haben. Die Artikel Angeboren, Ausgleichungsproceß, Associationsgesetze, Bewegliche Elemente und andere damit zusammenhängende müssen wir freilich bitten fleißig bei dem Folgenden zu Rathe zu ziehen.

Erstlich gibt es kein allgemeines Bewußtsein, als einen Zustand der ganzen Seele, sondern jedes Seelengebilde hat sein eigenes Bewußtsein, wenn es bewußt ist, so wie sein eigenes Unbewußtsein, wenn es wieder unbewußt geworden. So lange noch gar keine Seelengebilde, sondern blos Urvermögen da sind, so lange kann auch nur Unbewußtsein dasein, denn die angeborenen Vermögen sind wesentlich unbewußt. Das Bewußtsein ist also Etwas an den Seelengebilden, eine Beschaffenheit derselben, und eben so ihr Unbewußtsein, das auf ihr Bewußtsein folgte. Von Bewußtsein und Unbewußtsein überhaupt kann man nur sprechen, wenn man beide Beschaffenheiten in Abstracto bezeichnen will, und nur das Unbewußtsein bei der Geburt ist ein allgemeiner Zustand, den wir von dem Unbewußtgewordensein der Seelengebilde dadurch unterscheiden, daß wir jenes das absolute, dieses das relative Unbewußtsein nennen. Der innere Sinn, aus dem man sonst das Bewußtwerden erklärte, existirt in der angenommenen Weise gar nicht (s. dies. Art. und Anschauung).

Zweitens schlummert das Bewußtsein nicht, wie man gewöhnlich sagt, so daß es nur zu erwachen brauchte, sondern es ist ursprünglich gar nicht da; denn den Seelenvermögen ist nur die Fähigkeit, bewußt zu werden, angeboren, durchaus nicht das Bewußtsein selbst. Wollen wir uns dieser bildlichen Ausdrücke fernerhin bedienen (und warum sollte dies nicht erlaubt sein?), so dürfen wir dies nur insofern, als wir uns der eigentlichen, die den wirklichen Vorgang jedesmal genau beschreiben, immer dabei bewußt sind, sonst sind wir in Gefahr, die Sache selbst unerklärt zu lassen.

Endlich ist wohl zu beherzigen, daß das Bewußtsein vom relativen Unbewußtsein durchaus nicht so scharf geschieden ist, wie man, durch die Worte verleitet, gewöhnlich annimmt, sondern das Bewußtsein hat Grade, die von der größten Helligkeit bis zum völligen Dunkel so allmählig in einander übergehen, daß nirgends eine scharfe Grenze sich ziehen läßt. Wer auf sich achtet, wird diese Wahrheit jeden Augenblick in seinem Inneren bestätiget finden, und so läßt sich schon hier vermuthen, daß das relative Unbewußtsein etwas ganz Anderes sein müsse, als Nichtsein, womit man es häufig verwechselt hat. Ist doch das ursprüngliche absolute Unbewußtsein kein Nichtsein (Nichtdasein) der Seelenvermögen, denn diese sind gleich bei der Geburt da, wie könnte das relative Unbewußtsein dafür gelten? Nein, das relative Unbewußtsein der Seelengebilde ist dasselbe Sein, wie das Bewußtsein derselben, nur anders beschaffen; sonst müßten wir annehmen, daß ein unaufhörliches Vernichtet- und Geschaffenwerden in der Seele stattfinde beim Bewußtseinswechsel, gleichsam ein immerwährendes Sterben und Auferstehen, was doch zu abenteuerlich klingt. *)

Wie bildet sich nun das Bewußtsein aus dem absoluten Unbewußtsein hervor?

Einfach durch Spurenvermehrung. Das neugeborene Kind schlägt z. B. zum ersten Male die Augen auf, und erblickt einen rothen Gegenstand. Dieser Eindruck (rothe Lichtreiz) schmilzt mit dem einzelnen Urvermögen, das ihn in Empfang nahm, innig zusammen, und es bleibt der ganze Vorgang in dem übrigen Quantum der Sehkraft, das hierdurch keine Ausbildung erhielt, zurück. Beim zweiten Aufschlagen des Auges erfolgt derselbe Eindruck, oder es erfolgt ein anderer. In jenem Falle fließt die zweite Spur zur ersten, denn das Gleiche zieht sich an; in diesem beharrt der Vorgang gesondert neben jenem, und wird erst künftig durch eine zweite, dritte, vierte ꝛc. gleiche Spur, die nicht ausbleiben können, verstärkt werden. Was hier im Gesichtssinne geschah, geschieht gleichzeitig in jedem Sinne durch die ihm entsprechenden Eindrücke. So wachsen die Spu-

*) Es sei vergönnt, zu erinnern, daß das Wort „Spur", welches hier oftmals vorkommen muß, eine doppelte Bedeutung zuläßt, eine weitere und eine engere. In der weiteren bedeutet es Reiz und Urvermögen (die beiden Elemente, woraus Alles in der Seele wird und besteht) in unzertrennlicher Verbindung, in der engeren nur das eine Element, nämlich den Reiz. Die Spuren in der weiteren Bedeutung bleiben immer da, auch wenn sie in's Unbewußtsein sinken, gleichsam verschwinden; in der engeren Bedeutung kann man sagen, daß sie zum Theil verloren gehen, wenn ein Gebilde unbewußt wird, denn durch das Reizentschwinden erfolgt eben das Unbewußtwerden des Bewußten. So nun ist das Wort Spur gebraucht in mehreren früheren Artikeln (man sehe namentlich Anschauung, Anlage, Ansteckung ꝛc.). Es dürfte jedoch zweckmäßiger sein, den Ausdruck, wie auch Beneke stets thut, in weiterer Bedeutung zu nehmen, folglich unter einer Spur den ganzen Act zu verstehen, der zurückbleibt, wenn ein Urvermögen von Reiz erregt worden ist, und so wolle man das Wort fernerhin fassen.

ren mehr und mehr an, weil die Eindrücke fort und fort sich wiederholen; jede neue Spur erregt die gleichartigen früheren, zu denen sie sich gesellt, wie durch einen Anstoß, und so wächst der Zustand, den wir Bewußtsein nennen, unaufhörlich auf so vielen Punkten der Seele, als gesonderte Spurenhaufen sich ansammeln, denn, um es kurz zu sagen: Bewußtsein ist Vielspurigsein und Angeregtsein zugleich. Schon die erste Spur hat Bewußtsein, obschon ein unendlich schwaches; denn wie das Seelenvermögen allein nur unbewußt sein kann, so kann es in Verbindung mit dem Reize nur bewußt sein — so lautet das psychische Gesetz; die beiden an sich unbewußten Spurenelemente geben in Verbindung mit einander Bewußtsein, wie die Verbindung von Sauerstoff und Stickstoff atmosphärische Luft gibt; nur muß ein Drittes, Erregtheit, immer hinzukommen. Mit der Vermehrung der gleichartigen Spuren vermehrt sich das Bewußtsein, aber nur desjenigen Gebildes, das eben aus diesen Spuren erwächst, welche Spuren, obgleich bis zu Tausenden gesteigert, so innig zusammenschmelzen, daß sie nur Einen Bewußtseinspunkt constituiren. Wo keine Reize (Eindrücke) aufgenommen werden können, wie vom Auge des Blindgeborenen ꝛc., da entsteht auch kein Bewußtsein, so sehr sich dasselbe auch in den übrigen Sinnensystemen ausbilden mag; könnte man aber dem Kinde im Mutterschooße schon Eindrücke zuführen, so würde es wenigstens mit einem Anfange des Bewußtseins zur Welt kommen. Werden die Eindrücke wenig oder gar nicht von den Urvermögen festgehalten, wie bei Blödsinnigen (s. Blödsinn), so verwandelt sich das uranfängliche Unbewußtsein auch nur wenig oder fast gar nicht in's Bewußtsein, und so spricht Alles dafür, daß diese Erklärung über die Entstehung des Bewußtseins richtig sein muß (s. Antrieb). Wenn das Gold, das Platina, das Silber ꝛc. ebenfalls durch die Anhäufung gleicher Elemente entstanden sind, ohne Bewußtsein zu erlangen, so beweist das blos, daß die Seele ein Wesen ist, das von allen übrigen uns bekannten Geschöpfen sich gänzlich unterscheidet. Wer übrigens ein Bewußtsein von einem ihm noch völlig unbekannten Gegenstande erlangen will, kann es nicht anders, als dadurch, daß er den Gegenstand erst einmal, und dann wieder einmal, und so fort, auf sich einwirken läßt, wodurch Spuren sich ansammeln, die am Ende den Gegenstand in seinem Inneren repräsentiren, auch wenn derselbe weit abwesend ist. Man denke an neue Maschinen, Gewächse ꝛc. Die Gesetze, die bei dieser Entstehung walten, walten aber eben so gleich nach der Geburt. — Daß die Spuren keinen Raum einnehmen, wie sie überall und nirgends besonders in der Seele sind, sehe man in dem Art. Spur.

Wodurch wird aber das schon Bewußte wieder unbewußt, und das Unbewußtgewordene von Neuem bewußt?

Sobald ein Theil der angeeigneten Reize entschwindet, wird das Bewußte hierdurch zum Unbewußten, und das Unbewußte (die unbewußten Spuren) verwandelt sich in Bewußtes, indem von eben bewußten Seelenthätigkeiten (Gebilden) aus Elemente zu ihnen überfließen. Im erstern Falle geht mit dem Verlorenen die Angeregtheit verloren, im zweiten wird sie gegeben mit den herzuströmenden Elementen. Denn wer selbst erregt ist, kann Andere erregen; wer nicht, wie im tiefen Schlafe, kann keinen seiner Nachbarschläfer erwecken. Die Reize entschwinden? Wohin denn? Von einem Gebilde auf das andere, worüber der „Ausgleichungsproceß" und die „beweglichen Elemente" nachzusehen sind. Ob sie ganz aus der Seele hinaus entschwinden sollen, hängt theils von der Festhaltungsfähigkeit der Urvermögen, theils von der Art und Weise des Eindrucks ab. Die Geruchs-, Geschmacks- und Gefühlsvermögen halten die Reize so wenig fest, daß das Meiste sogleich wieder entschwindet, weshalb die immer da bleibenden Spuren doch kein klares Bewußtsein entwickeln, folglich die früheren Erregungen nicht innerlich reproducirt werden können, wie die im Gesichts- und Gehörsinne (man sehe das Nähere in den Artikeln über diese Sinne); und die Erregungen dieser letztern Sinne, die von Natur viel Festhaltungskraft haben, können so schwach oder so überstark sein, daß der erregende Reiz ebenfalls sogleich wieder nach außen hin entweicht (s. Antrieb und Reizungsverhältnisse).

Da der Art. Ausgleichungsproceß das sonst noch hierher Gehörige enthält, so brauchen wir blos noch Folgendes hinzuzusetzen.

Je unfester und beweglicher die Elemente in einem Gebilde existiren, desto mehr kann dasselbe andere Gebilde zum Bewußtsein steigern, weil es mehr Elemente an sie abgeben kann. Daher geht von abstracten Begriffen weit weniger Erregung des Unbewußten aus, als z. B. von Gefühlen, Strebungen, frischen Einbildungsvorstellungen (s. Antrieb, Aesthetische Begriffe und Urtheile und Einbildungsvorstellungen). Werden ferner allein Reize fortgepflanzt, so gibt sich die Erweckung des Unbewußten als eine unwillkürliche kund; die Steigerung durch freie Urvermögen allein bewirkt die willkürliche Bewußtwerdung, und wo Reiz und Urvermögen zusammen übertragen werden, da treten die Gebilde so in's Bewußtsein, wie dies der Erfahrung zufolge in den meisten Reproductionen, die eben halb willkürlich, halb unwillkürlich sind, geschieht. Nicht also der Wille ist es, der die willkürlichen Reproductionen bewirkt, denn ein besonderer Wille in dem gewöhnlichen Sinne existirt gar nicht (s. Wille und Allgemein). Stockt das Bewußtsein, wie in tiefer Einsamkeit, nach stundenlangen abstracten Betrachtungen, beim Schläfrigwerden ꝛc., so ist dies ein Beweis, daß die beweglichen Elemente verbraucht oder wenigstens aus Mangel an äußerer nachdringender Erregung erschlafft sind, und so leuchtet wohl schon hier ein, warum sie Beneke bald Bewußtseinselemente, bald Steigerungselemente, bald Ausgleichungselemente, bald bewegliche Bewußtseinstärke (bewegliche Elemente, welche das Bewußtsein verstärken) nennt. Das Folgende wird indeß diese Benennungen noch mehr rechtfertigen. Auch sehe man Genaueres über die willkürliche und unwillkürliche Bewußtwerdung in dem Art. Erinnerung.

Nach welchen Gesetzen wird nun die Richtung bestimmt, in welcher die Erregung von jedem erregten (bewußten) Punkte sich weiter verbreitet?

Blos nach Einem, welches so heißt: Von jeder bewußten Entwickelung (Gebilde) aus werden die beweglichen Elemente stets auf Dasjenige übertragen, was

am stärksten mit demselben verbunden oder Eins ist (s. Associationsgesetze, wo das Nähere hierüber enthalten ist). Nur ist dieses Gesetz nicht so zu verstehen, als ob die beweglichen Elemente in ihrer ganzen Fülle blos auf Dasjenige fortgepflanzt würden, was mit dem jetzt erregten Gebilde am meisten Eins ist. Vielmehr lehrt eine genauere Betrachtung augenscheinlich, daß die Erweckung stets nach allen Seiten hin erfolgt, aber in verschiedener Stärke, wie es eben die größere oder geringere Einheit des durch frühere Zusammenerregung Verknüpften mit sich bringt. So wird es denn oft geschehen können, daß das Erregte nur ein halbes, Viertels-, Achtels- ꝛc. Bewußtsein erhält, weil die übertragenen Elemente nicht hinreichen, um alle Spuren des von ihnen getroffenen Gebildes anzuregen. Und warum reichen sie nicht hin? Weil sie nach andern Seiten hin einen gebahnteren Weg in diesem Augenblicke finden, indem eine stärkere Verknüpfung gerade dort zwischen einer Anzahl Gebilde existirt, eine Verknüpfung, die vielleicht kurz vorher erst durch mehrfache Anregung ihre jetzige Stärke erlangt hat und welche Stärke (angewachsene Vielräumigkeit — s. Bewegliche Elemente) bald wieder abnehmen kann. Ueberhaupt erläutert sich hieraus die unendliche Verschiedenheit, welche für die Vertheilung des Bewußtseins stattfindet, indem es zuweilen auf eine oder wenige Vorstellungen, Gefühle, Bestrebungen ꝛc. sich concentrirt, zu anderer Zeit dagegen sich so ausbreiten kann, daß Nichts eigentlich vollständig bewußt wird, daß vielmehr eine völlige Zerstreutheit und Verwirrtheit eintritt. Da nun zwischen diesen beiden Extremen (der Concentration und Zerstreutheit) unendlich viel verschiedene Abstufungen möglich sind, so begreift sich zugleich (doch kann der Grund auch in den Gebilden selbst zum Theil liegen) das verschiedene Gelingen, welches wir zu verschiedenen Zeiten in Hinsicht derselben Gedankenreihen (derselben wissenschaftlichen Entwickelungen, Gespräche ꝛc.) bei uns und bei Andern beobachten können.

Welchen Einfluß äußert auf die Bewußtwerdung die Beschaffenheit der Spuren oder inneren Angelegtheiten selbst?

Nicht blos durch die Verknüpfungsverhältnisse, auch durch die Beschaffenheit der unbewußten Spuren wird die Bewußtwerdung derselben bestimmt. Hieher gehört zuerst, daß die Ausgleichungselemente in um so größerer Fülle auf ein Gebilde übertragen werden, je gleichartiger sie demselben sind. Daher ist die Uebertragung voller zwischen Tönen und Tönen oder zwischen Gesichtsanschauungen und Gesichtsanschauungen, als zwischen Tönen und Gesichtsanschauungen und umgekehrt; daher werden von geistigeren Gebilden aus (z. B. von Gefühlen des Schönen und Erhabenen) leichter andere geistige, von sinnlichen Genüssen aus leichter Vorstellungen sinnlicher Art geweckt werden. Die Ausgleichungselemente sollen Eins werden mit dem Gebilde, welches die Ausgleichung empfängt, und dies ist nur bei einem gewissen Grade von Verwandtschaft möglich (mehr hierüber im Art. Bewegliche Elemente).

Dazu kommt, daß die Ausgleichung nicht blos von der Menge der vorhandenen Gebilde, sondern noch mehr von der Menge der Spuren abhängt, woraus jedes Gebilde besteht. Denn obschon das gleichartige Aggregat dieser Spuren sich für jedes Gebilde als Ein Act im Bewußtsein darstellt, der sich nur als ein schwächerer oder stärkerer ankündigt, je nachdem die Spurenmenge größer oder geringer ist, so bleibt doch jedes dieser Aggregate in der Wirklichkeit etwas Vielfaches, und es kann das eine Mal eine größere, das andere Mal eine kleinere Anzahl von diesen Spuren erregt, d. h. bewußt gemacht werden. Daher die Erscheinung, daß jedes psychische Gebilde, wenn es vollständig bewußt wird, um so mehr von den Ausgleichungselementen an sich zieht, aus je mehren einzelnen Spuren es besteht.

Vorstellungen, Gefühle, Bestrebungen ꝛc., welche wir sehr oft gebildet haben, die also in sehr vielen Spuren in uns forteristiren, werden daher auch gewöhnlich zu vollerem Bewußtsein reproducirt, als andere, die weniger vielspurig sind. Beneke nennt diese Vielspurigkeit bildlich den Raum oder die Vielräumigkeit eines Gebildes, wie wir ja schon im gemeinen Leben sagen: „dieser Plan, diese Leidenschaft, dieser Kummer ꝛc. hat einen großen Raum in der Seele dieses Menschen gewonnen" (s. Bewegliche Elemente).

Die eben genannte Erscheinung kann indeß noch in einer andern Hinsicht für die Bewußtwerdung Modificationen herbeiführen. Nicht blos darauf nämlich kommt es an, wie vielspurig ein Gebilde ist, sondern auch darauf, wie innig die Spuren verbunden sind. Man muß nämlich nicht vergessen, daß auch minder gleichartige Spuren sich in einem Gebilde ansammeln und vereinigen, während andere Gebilde aus vollkommen gleichartigen Spuren bestehen können, wenigstens der Mehrzahl der Elemente nach; denn die meisten Gebilde enthalten dergleichen ungleichartige Spuren beigemischt, und das menschliche Bewußtsein würde eine ganz andere Helligkeit haben, wenn wir Alles völlig gleichselementig in unsern Seelengebilden besäßen. Je gleichartiger nun die Elemente, desto inniger werden sie von einander angezogen, und so hat das den Erfolg, daß auch die Steigerungselemente desto mehr von ihnen in Beschlag genommen, angezogen und festgehalten werden, und somit auch das Bewußtsein. Solche Gebilde können fortwährend die übertragenen Elemente von andern Gebilden aufnehmen, ohne an diese Etwas zurückzugeben, denn je zahlreicher sie an Spuren sind, desto mehr pflanzen sie jene Elemente in ihrem eigenen inneren Raume fort. So begreift sich, warum häufig ein psychisches Gebilde durch diejenigen aus dem Bewußtsein verdrängt wird, die es erweckt hatte, oder warum umgekehrt die geweckte Vorstellung sogleich wieder aus dem Bewußtsein entschwindet, während die weckende fortwährend bewußt bleibt. So bleibt z. B. die Subjectvorstellung fortwährend im Bewußtsein, wenn wir nach einem passenden Prädikate suchen und mehre als unpassend verwerfen, bis sich das rechte findet.

Da diese Anziehung und diese Entziehung des Bewußtseins allein durch die überwiegende Innigkeit der Verbindung begründet sind, so werden sie auch durch verschiedenartige Vorstellungen bewirkt werden können, sobald diese nur innig zu Gruppen und Reihen verbunden sind. Wir wollen z. B. eine Reihe von Gedanken weiter fortführen, und reproduciren daher bald diesen, bald jenen Gedanken, vergleichen und verwerfen ihn wieder. Die verworfenen sind vielleicht,

einzeln betrachtet, sogar vielräumiger, als die Gedanken jener Gruppe oder Reihe; da die letzteren aber sehr innig verknüpft sind, so üben sie eine gemeinschaftliche Anziehungskraft, wirken folglich wie Ein Gebilde, welches aus so vielen einzelnen Spuren bestände, als die Zahl der Gedanken zusammengenommen beträgt. Man verfolge diese Notizen weiter, und man wird über so manchen auffällig scheinenden Bewußtseinswechsel Licht bekommen.

Werden die unbewußten Angelegtheiten dadurch, daß sie in bewußte verwandelt, zu bewußten erhoben werden, zugleich sonst noch auf irgend eine Art verändert?

Die Steigerung der unbewußten Spuren zu bewußten gibt sich zwar unmittelbar nur als ein vorübergehender Vorgang zu erkennen. Sollte er aber für die Spuren so ganz vorübergehend sein, sollte gar Nichts von den Ausgleichungselementen, die sich doch mit den Spuren vereinigen mußten, bei diesen zurückbleiben? Wo er sehr flüchtig ist, dieser Vorgang, scheint allerdings gar nichts hinterlassen zu werden, wo er *längsamer* stattfindet, bleibt offenbar ein Theil der Ausgleichungselemente bei den Spuren zurück. Diese kehren also *nicht unverändert* zum Unbewußtsein zurück, sondern *verstärkt* um Dasjenige, was ihnen auf die bezeichnete Weise zum bleibenden Besitzthum geworden ist. Dies sieht man daraus, daß auf der einen Seite die Vorstellungen wirklich stärker werden, je öfter man sie zum Bewußtsein erhebt (z. B. beim Auswendiglernen, oder auch bei jeder unwillkürlichen Reproduction, selbst wo sie mit Ueberdruß geschieht), und daß auf der andern Seite die Ausgleichungselemente, wo kein oder doch kein genügender Zuschuß hinzukommt, stätig sich vermindern. Werden wir nicht müde beim Denken, Dichten ꝛc.? Kann diese Ermüdung aus einer Schwächung der Denkgebilde selbst erklärt werden? Aeußern sich diese nicht stärker, wenn wir sie eine Zeitlang haben ruhen lassen? Kann diese Ruhe eine Stärkung durch Nichts sein? Mehr hierüber in dem Art. *Bewegliche Elemente*.

Von selbst leuchtet nun wohl ein, daß die *bleibende* oder vielmehr *gebliebene* Aneignung der Steigerungselemente auch die Spuren *bleibend dem Bewußtsein näher bringen* muß, so daß dieselben späterhin weniger Ausgleichungselemente bedürfen, um wirklich bewußt zu werden. Daher die ausnehmende Verschiedenheit der *Bewußtseinsnähe*, die unsere Vorstellungen, Gefühle, Bestrebungen, theils für das ganze Leben, theils für besondere Zeiten besitzen. Für's ganze Leben zeigen eine solche Bewußtseinsnähe z. B. die Steckenpferde, die Grillen, die Lieblingsvorstellungen und Lieblingshypothesen ꝛc. Mehr vorübergehend sind dem Bewußtsein nahe die Erwartungen, Sorgen ꝛc., die uns lange anhaltend beschäftigen. Die letzteren fallen uns daher sehr leicht in Träumen wieder ein, wie namentlich auch solche Vorstellungen, die plötzlich und *ohne Uebertragung* abgebrochen werden, wenn das Bewußtsein durch äußere, sehr fremdartige Eindrücke auf einmal auf einem ganz anderen Punkte der Seele erregt wird.

Werden Gebilde im angewachsenen Raume (s. *Bewegliche Elemente*) verstärkt, so gibt dies nicht nur eine Verschiedenheit (Veränderung) für sie in *quantitativer* Hinsicht (d. h. eben in Hinsicht der Stärke), sondern sie werden auch *qualitativ* anders, und zwar ganz so, wie die Beschaffenheit der Ausgleichungselemente und das Verhältniß derselben zu den Grundgebilden es mit sich bringt. So kann ein geistiges Gebilde den Charakter niederer Sinnlichkeit, und ein sinnliches den Charakter der Geistigkeit annehmen, wenn es durch die betreffenden Elemente in seiner Ausbildung verstärkt wird. Besonders auffällig zeigt sich dies in den *eingebildeten Krankheitsgefühlen*, deren Eigenthümlichkeit eben darin besteht, daß eine sinnliche Unlust- oder Schmerzempfindung dadurch eine größere Stärke erhalten hat, daß fremdartige, mehr geistige Elemente, welche weniger den Charakter der Unlust und des Schmerzes an sich tragen, im Ausgleichungsprocesse auf sie übertragen und ihnen angeeignet worden sind. Bei den Empfindungen der *wirklichen* Krankheit ist die Stärke im *eingewachsenen*, hier im *angewachsenen* Raume gegeben. Aber die krankhaften Empfindungen sind auch bei den eingebildeten Krankheiten wirklich vorhanden, nur sind sie nicht wirklich so *krankhaft*, als sie *stark* sich im Bewußtsein geltend machen, eben weil ihre Stärke eine anderswoher entlehnte ist (s. *Ausgleichungsproceß*).

Vom Bewußtsein ist übrigens sorgfältig das *Selbstbewußtsein* (s. d. Art.) zu unterscheiden, eben so das *Ich* (s. d. Wort).

Aus den angestellten Erörterungen ergibt sich, daß Bewußtsein eigentlich nichts Anderes ist, als *Stärke des psychischen Seins*, verbunden mit *Angeregtheit*. Entgegen steht dem Bewußtsein das Unbewußtsein und der Mangel des Bewußtseins, wie er bei der Geburt stattfindet.

Als Quintessenz des Gegebenen führen wir am Schlusse noch an, was *Beneke* in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre Th. I. S. 55 über die Natur der Steigerung des Unbewußten zum Bewußtsein bemerkt.

„Die *bewußten* Entwickelungen der Seele entstehen sämmtlich aus *unbewußten* (inneren) *Anlagen* (Kräften, Vermögen — die, wohl zu merken! nicht immer angeborene, sondern zum Theil später entstandene sind — s. *Angelegtheiten* und *Anlage*), und zwar jede aus einer *bestimmten einzelnen*. Damit aber eine unbewußte Anlage zu einer bewußten Vorstellung, Begehrung ꝛc. werde, muß unstreitig zu jener *etwas hinzukommen*: sonst würde sie ja für alle Zukunft in dem Zustande des Unbewußtseins bleiben. Sie muß um gewisse Elemente *reicher*, durch dieselben *gesteigert* werden."

„Diese Steigerung kann aber im Allgemeinen einen dreifachen Ursprung haben. Sie kann *unmittelbar von Außen kommen*, wie bei den sinnlichen Empfindungen und Wahrnehmungen, wo die sinnlichen Urvermögen, welche die innere Anlage für jene Entwickelungen ausmachen, ihre Ausbildung durch äußere Eindrücke (des Lichtes, Schalles ꝛc.) erhalten. Oder die Steigerung kann *rein aus der inneren Grundlage der Seele kommen*, indem noch unerfüllte (unausgebildete) Urvermögen den inneren Anlagen sich anschließen, und diese dadurch zum Bewußtsein erheben: wie wenn uns am frühen Morgen, eh wir noch äußere Eindrücke empfangen haben, oder sonst plötzlich und ohne Verbindung eine Erinnerung, eine Gedankenmasse, ein Plan ꝛc. vor dem Bewußtsein steht. Oder diese

Steigerung kann endlich durch Uebertragung von andern schon bewußten psychischen Entwickelungen entstehen: wie wenn ein Wort ein anderes oder die dadurch bezeichnete Vorstellung, ein Wollen, einen Gedanken oder ein Thun, ein Gefühl, eine Erinnerung ꝛc. weckt. In diesem Falle werden die zum Bewußtsein steigernden Elemente durch den Proceß der allgemeinen Ausgleichung auf eine gewisse unbewußte Anlage übertragen, und diese hierdurch in dem Maaße gesteigert, daß sie zu einer bewußten wird. Vermittelt aber stammen auch hier die steigernden Elemente aus den vorher bezeichneten beiden Quellen: sind entweder von außen aufgenommene Reize, oder Urvermögen, oder aus beiden gemischte."

„Wenn die Wahrnehmung einer menschlichen Gestalt mich an den Namen des Menschen erinnert, welchem sie angehört, so habe ich eine Reizübertragung: die in der Wahrnehmung von außen aufgenommenen Elemente werden weiter nach innen fortgepflanzt auf gewisse Spuren, und dadurch entsteht die Erinnerung. Ein Beispiel, wo durch Uebertragung von Urvermögen die Bewußtwerdung erfolgt, ist die Erregung, welche von einem Wollen oder überhaupt von einem Streben ausgeht, denn dieses besteht ja in wieder frei gewordenen Urvermögen (s. Bewegliche Elemente). Die Vorstellungen ꝛc. endlich, welche die Bestandtheile unseres gewöhnlichen Gedankenlaufes bilden, verdanken ihre Bewußtwerdung meistentheils der Uebertragung von Reizen und Urvermögen zugleich: indem beide, da sie überhaupt die Elemente unserer psychischen Entwickelung ausmachen, fast immer, in diesem oder jenem Mischungsverhältnisse, zusammen für die bezeichnete Uebertragung oder Ausgleichung sich darbieten."

„In Folge dieser Ausgleichung nun werden zugleich die Verbindungen unter unseren Seelenthätigkeiten begründet. Wenn ein gewisses Quantum von Steigerungselementen zwei Vorstellungen, Gefühle, Strebungen, oder eine Vorstellung und ein Streben ꝛc. zugleich durchfließt: so erhalten sich auch die Spuren in diesem Zusammen; oder auch dieses Zugleichdurchfließen beharrt, so weit es nicht wieder aufgehoben worden ist, in einer Spur im Innern der Seele. So entstehen alle Verbindungen, sowohl diejenigen, welchen wir eine Wirklichkeit auch in den Gegenständen außer uns (objective Realität) zuschreiben (wie die Verbindungen zwischen den Eigenschaften eines und desselben Gegenstandes, zwischen dem zusammen Existirenden, zwischen den vorangehenden und nachfolgenden Begebenheiten, zwischen Ursachen und Wirkungen ꝛc.), als die in und an unserem Geiste gebildeten (rein subjectiven, wie Phantasieverbindungen, Gewohnheiten ꝛc.)."

Man vergl. Beneke's Lehrbuch der Psychologie Drittes Capitel, S. 71 u. f. und S. 196 u. ff., namentlich aber Dessen Psychologische Skizzen, Erster Band, S. 355 u. ff., wo „über die Bewußtwerdung der im Bewußtsein angelegten Seelenthätigkeiten" eine ausführliche und sehr gründliche Abhandlung zu finden ist. D—r.

Bibel. Gebrauch derselben in der Volksschule.

„Unsere heiligen Schriften sind, ihrem ganzen Umfange nach, so wenig ein Buch für Kinder, als für die am Verstande Unmündigen unter dem Volke. Dies hat die Lehrweisheit der vorigen Zeiten auch immer anerkannt, und es ist erst seit Erfindung der Buchdruckerei weniger beachtet." (Niemeyer in den „Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts" 8te Ausg. Halle, 1825. Th. II. S. 430.) Daher fand es schon der Bischof Ulfilas um's Jahr 360 für gut, in der Bibelübersetzung für seine ohnehin kriegslustigen Gothen die Kriegsgeschichten hinweg zu lassen, und nicht wenige Päbste verboten, wenn auch nicht den Gebrauch der Bibel überhaupt, doch die Uebertragung derselben in die Muttersprache.

vgl. T. G. Hegelmeier: Geschichte des Bibelverbots. Ulm, 1783. — 8 Gr. —

Auch in der protestantischen Kirche, die doch auf die h. Schrift allein gebauet ist, und ihr Dasein fast nur dem Umstande verdankt, daß Luther den Laien möglich machte, aus der Bibel unmittelbar zu schöpfen, — auch in dieser Kirche haben sich Stimmen gegen den allgemeinen Gebrauch der Bibel erhoben. Besonders wurde im vorigen Jahrhunderte ein Streit darüber durch Semler und Lessing angeregt, welche die unerwiesene Behauptung aufstellten: „das neue Testament sei ursprünglich nur für Lehrer bestimmt gewesen, auch in der alten Kirche nur von diesen gebraucht worden." Noch mehr Stimmen richteten sich gegen das A. T., welches Sintenis sogar „ohne Gnade zu kassiren" rieth. Selbst der geistreiche v. Ammon sagt: „Hätten doch die eifrigen Männer, welche die Schriften des alten Bundes so oft unverkürzt in die Hände des Volkes bringen, an das dringende Bedürfniß eines zweckmäßigen Auszuges derselben für die Laien aller christlichen Kirchen gedacht, da es nach allen bisherigen Erfahrungen noch sehr zweifelhaft bleibt, ob eine ungelenke, von bewährten Grundsätzen ungeleitete Bibellesere des Volkes die Erkenntniß rein evangelischer Wahrheit und Religiosität nicht mehr gehindert als gefördert habe." (Fortbildung des Christenthums zur Weltreligion Bd. I. S. 128.) — Auf's Neue wurde der Streit angeregt, als auch in Deutschland Bibelgesellschaften sich bildeten, die sich den Hauptzweck stellten, die Bibel in Aller Hände zu bringen.

vgl. Von der Vortrefflichkeit der Bibel als Volksschrift und von dem Nutzen, welchen man von ihrer Verbreitung erwarten kann. Erfurt, 1814. — 3 Gr. —

Untersuchung, ob die Bibel in unsern Zeiten als Volksbuch zu empfehlen sei? Eisenach, 1816. — 12 Gr. — (Gegen die vorige Schrift.)

J. F. Voigtländer: die Bibel, kein Erbauungsbuch. (Prediger-Journal für Sachsen. Jahrg. VII.)

J. C. F. Finelius: von dem fortwährenden Gebrauche der Bibel in Familien, Kirchen und Schulen. Göttingen, 1811. — 3 Gr. —

van Eß: Chrysostomus, oder die Stimme der katholischen Kirche über das heilsame Bibellesen. Darmstadt, 1824. (vergl. auch Dessen „Gedanken über Bibel und Bibellesen und die laute Stimme der Kirche in ihren heiligen und ehrwürdigen Lehrern über die Pflicht und den Nutzen des allgemeinen Bibellesens" — vor der Uebersetzung des N. T.

D. Heubner: über den häuslichen Gebrauch der Bibel. Predigt am Reformationsfeste 1831. Wittenb. 1835.

J. G. Comnick: die Bibel, das allerwichtigste und unentbehrlichste Mittel zur rechten Erziehung und wahren Bildung der Menschheit. Berlin 1835.

In der That enthält auch die h. Schrift nicht wenige Stellen, die blos für Zeitgenossen, ja sogar nur für das jüdische Volk geschrieben scheinen. Wer wüßte überdies nicht, daß einige Stellen selbst den Gelehrten dunkel, andere einer verschiedenen Auslegung fähig sind? Gegen den Gebrauch der Bibel in Schulen scheint namentlich dies zu sprechen, daß sie eigentlich gar nicht für Kinder geschrieben ist. Wie viele Gegenstände werden in ihr berührt, welche in der kindlichen Seele Gedanken und Begierden erregen, die derselben noch fern bleiben sollten! — Und doch müssen wir von der andern Seite wieder zugestehen, daß der Hauptinhalt der Bibel für alle Zeiten und für alle Lebensalter brauchbar sei, und daß sie einen reichen Schatz von Weisheit und Tugend darbiete, welchen wir unsern Kindern nicht vorenthalten dürfen. Die meisten historischen Bilder, die sie aufstellt, sind auch für Kinder schon anschaulich, darum ansprechend und eindringlich. Selbst ihre Sprache ist großentheils eine kindliche. Dies hat sie unter den evangelischen Christen zum Volksbuche erhoben, und selbst die katholische Kirche hat in der neueren Zeit den Gebrauch der Bibelübersetzungen in der Muttersprache gestattet, obgleich Pabst Pius VII. noch im J. 1816 in einer Bulle die Bibelgesellschaften als eine wahre Pest bezeichnete. Sie ist aber auch Schulbuch geworden. Schon Luther sagt in dieser Beziehung: „Vor allen Dingen sollte in der Schule die fürnehmste und gemeinste Lection sein die h. Schrift. Wo die h. Schrift nicht regiert, da rathe ich fürwahr Niemand, daß er sein Kind hinthue." — Sehr lange war die Bibel in den Volksschulen fast das einzige Lese-, Lern- und Lehrbuch, und ob ihr gleich die neueren Pädagogen in der Schule eine andere, würdigere Stellung zugewiesen haben, so sind sie doch Alle der Meinung, daß dieselbe beim Unterrichte der Kinder nicht entbehrt werden könne. So sagt z. B. der geheime Kirchenrath Dr. Schulze (die vorzüglichsten Gegenstände des Landschulwesens ꝛc. Budissin, 1826. S. 112): „Eine möglichst genaue Bekanntschaft mit der Bibel ist der Grundpfeiler unserer evangelisch-protestantischen Kirche; daher muß unsere Schuljugend mit allem Fleiße zu derselben angeleitet werden." Ihm stimmt Dr. F. G. Rettig in seiner Bibelkunde (Hannover, 1834. S. 170) bei: „Je fester und unumstößlicher die evangelische Kirche ihr Dasein und Bestehen darauf gründet, daß die h. Schrift die alleinige Quelle der christlichen Religionskenntniß und die Regel und Richtschnur für die Gläubigen und das Leben der Christen sei, desto wichtiger ist für den christlichen Volksschullehrer das Geschäft, die ihm anvertraute Jugend bei Zeiten zu dieser ersten und reinsten Quelle aller Religionserkenntniß hinzuleiten und in ihrem Gemüthe die Ueberzeugung zu befestigen, daß die h. Schrift ein nie versiegender Schatz sei, aus dem man in jedem Alter Belehrung, Trost und Beruhigung schöpfen könne" — eine Stelle, die seltsamer Weise fast wörtlich aus des verewigten Dr. J. A. L. Hoffmann's prakt. Handbuch der deutschen Volksschulverfassung ꝛc. (Iste Abth. Dresden, 1832. S. 180) entlehnt ist (vgl. auch J. Becker von dem Gebrauche der h. Schrift in Volksschulen. Allg. Schul-Zeit. 1828. Abth. 1. No. 52).

Demgemäß hat denn auch die Schulgesetzgebung der meisten, namentlich der protestantischen Länder die Bibel für ein Schulbuch erklärt. So für das Königreich Preußen schon das General-Land-Schulreglement vom J. 1763 §. 18.; später eine vom Ministerium des Innern erlassene Verordnung v. 18. Nov. 1814, so wie eine Verordnung des k. Kons. zu Münster vom 22. Juni 1827, und Kirchenordnung für Westfalen §. 106. — Für das Königr. Hannover: die erneuerte Lüneburgische Kirchen- und Schulordnung v. J. 1643 Kap. X. §. 8. und das Visitations-Directorium v. J. 1743. — Für das Königr. Sachsen: die erneuerte Schulordnung C. III. §. 3. 4. 6. V. §. 4. und neuerdings die zum Elementar-Volksschulgesetze gehörige Verordnung vom 9. Juni 1835 §. 44. — Selbst in die Elementarschulen Griechenlands hat man die Bibel eingeführt. Auch in den Schulen der deutschen protestantischen Gemeinden Rußlands ist sie Lesebuch. —

Wie nöthig ist es also, daß der Lehrer die Bibel zu gebrauchen und dieselbe seinen Schülern wirklich zu einem unversiegbaren, überaus lieben, in allen Lagen des Lebens ꝛc. aushelfenden Schatze zu machen wisse! — Wie nöthig, daß darauf in allen Lehrer-Seminarien hingearbeitet werde! — Zweckmäßig bestimmt daher das Regulativ für das Seminar zu Tondern (§. 20.): „Anleitung zum richtigen Gebrauche der Bibel muß ein Hauptaugenmerk des Seminarunterrichtes sein. In der untern Abtheilung sind ausgewählte Abschnitte der Bibel zu lesen, zu erklären und anzuwenden, in der obern aber ist den Seminaristen eine kurze, gemeinfaßliche Einleitung in die Schriften des A. und besonders des N. T., und eine Anleitung zum praktischen Bibellesen, so wie solches einst von ihnen in der Schule getrieben werden soll, zu ertheilen." — Vgl. auch die Verordnung des k. preuß. Minist. d. Innern an die Geistlichen- und Schuldeputation der k. Reg. zu Breslau v. 18. Nov. 1814.

Mußte demnach die erste Frage: soll man den Kindern die Bibel in die Hand geben? bejahet werden: so haben wir nun eine zweite zu beantworten: wann sind die Kinder in die Bibel einzuführen? — Dies darf nicht eher geschehen, als bis sie für das Verständniß der Schrift empfänglich sind. In gewöhnlichen dreiklassigen Volksschulen würde also die Bibel erst der Oberklasse, die deshalb hier und da „Bibelklasse" genannt wird, vorbehalten bleiben. Dabei setzen wir freilich voraus, daß nicht etwa unreife Kinder aus irgend welchen Rücksichten in diese Klasse aufgenommen werden. Die Verordnung zum k. sächs. Elementar-Schulgesetze (§. 44.) gestattet zwar für Mittelklassen schon den Gebrauch des neuen Testamentes; doch sehen wir nicht ab, was dadurch gewonnen werden soll. Nicht einmal die Evangelien eignen sich in ihrem ganzen Umfange für diese Lehrstufe, noch weniger die Briefe der Apostel. „Warum eilt man auch, die Kinder in die Bibel zu führen? warum überspringt man den Cellarius, um so bald als möglich zu den Meisterwerken des Cicero zu kommen? — Für ihr gegenwärtiges sittliches Bedürfniß wird durch eben die Vorkehrungen und Vorbereitungen gesorgt, die zu treffen sind, um sie nach und nach empfänglich für den männlichen Unterricht der Bibel zu machen und ihr Gemüth allmählig zu der Religiosität hinaufzustimmen, die der Geist des Evangeliums mit sich bringt." (Voigtländer in der oben erwähnten Abhandlung S. 657.) Ja wohl muß das Kind erst auf das Eintreten in dieses ehrwürdige Heiligthum vorbereitet werden. Dies ge-

schicht in der Mittelklasse ganz besonders durch zeitige Bekanntschaft mit Bibelsprüchen und durch die diesem Standpunkte angemessenen biblischen Geschichten. Denzel, welcher die Bibel bei seiner vierklassigen Volksschule auch erst in der 3ten Klasse (von 10- bis 12jährigen Schülern) gebrauchen läßt, sagt, daß er die Kinder auf keine anziehendere Weise in das h. Bibelbuch einzuführen wüßte, als durch die biblischen Erzählungen. (Einleitung in die Erziehungs- u. Unterrichtslehre für Volksschullehrer. Stuttgart, 1832. 3r Th. 3te Abth. S. 33.)

Demnächst ist zu zeigen: welcher Gebrauch in der Volksschule von der Bibel gemacht werden soll? — Wir haben dabei auf zweierlei zu achten: A. zu welchem Zwecke und B. auf welche Weise ist die Bibel zu benützen?

A. Ueber den ersten Punkt sagt C. C. G. Zerrenner (Grundsätze der Schulerziehung, der Schulkunde und Unterrichtswissenschaft. Magdeburg, 1827. S. 512 f.): „Ihr Gebrauch ist mehrfach. Erstens. Es ist eine löbliche Einrichtung, daß in jeder christlichen Schule (wie es auch in jedem christlichen Hause geschehen sollte), nach dem Morgengesange und kurzem Morgengebete, von dem Lehrer oder einem Kinde, mit Andacht ein kurzer Abschnitt des göttlichen Wortes vorgelesen werde.“ Dieser Gebrauch gründet sich allerdings auf die ältere preußische Gesetzgebung: denn das G. L. S. R. §. 19. bestimmt, daß nach dem Gesange ein Knabe den monatlichen Psalm beten solle. Ein Aufsatz in der A. Schul-Zeitung (1839. S. 292.) hat neuerdings wieder diesen Gebrauch empfohlen. Nach dem Morgengebete soll sogar auch in der Mittelklasse ein Kapitel aus der Bibel vorgelesen werden. Die Kinder lesen außer der Reihe, damit sich jedes darauf vorbereite. Als Lesestücke dienen: die Sonntagsperikopen, die 4 Evangelien, die Apostelgeschichte, die Psalmen, die ersten Bücher Mosis u. s. w. — Selbst eine k. baier'sche (das Beten in der Schule betreffende) Ministerialverordnung v. 22. Aug. 1839 rechnet zu einer vollständigen Morgenandacht auch „biblische Vorlesung“, deren Wahl dem Lehrer überlassen bleibt, der jedoch dabei Zeit und Umstände zu beachten, von Jahr zu Jahr nach einem bestimmten Plane zu verfahren, Wort- und Sacherklärungen zu beseitigen hat, die Vorlesung aber durch einige erbauliche Worte einleiten und mit kurzen Betrachtungen schließen kann. — Gleichwohl können wir uns mit diesem Gebrauche der h. Schrift nicht befreunden. Welch' eine Ausdehnung enthält dadurch das Morgengebet in der Volksschule! Wie leicht werden die Kinder ermüdet und zerstreut! — Was soll das Vorlesen eines Abschnittes, der den Kindern nicht erklärt wird, helfen? und gesetzt auch, man wollte solche Abschnitte wählen, die den Kindern schon bekannt sind, oder mit dem Gegenstande der unmittelbar darauf folgenden Religionsstunde in genauer Verbindung stehen, — bleibt es nicht immer vorzuziehen, dergleichen Lehrstücke in die Religionsstunde selbst zu verlegen? — Ueberdies sollen ja die Andachtsübungen der Volksschule eben nur Gebete sein; wie wenige Abschnitte der h. Schrift sind aber Gebete im eigentlichen Sinne des Wortes.

„Zweitens. Es muß die Bibel (fährt Zerrenner fort) in besonders dazu bestimmten Unterrichtsstunden gelesen werden. — Die Kinder sollen mit dem Inhalte der Bibel vertraut werden, sollen ihre Kraft am Herzen erfahren. Der Lehrer gebe den Kindern eine kurze faßliche Einleitung in die Bibel und die einzelnen Bücher derselben, belehre sie über die Verfasser, den Inhalt ꝛc. Zum Verstehen der Bibel ist eine einfache Beschreibung des jüdischen Landes und des Lebens der Menschen in jenen Zeiten sehr nützlich. Man kann die Bibelkunde sehr wohl mit dem Bibellesen verbinden. Auch im schnellen Aufschlagen der Bibel sind die Kinder zu üben, so wie sie lernen müssen, wo sie die wichtigsten historischen und Lehrstellen zu suchen haben.“

Von den eigentlichen Bibellectionen wird weiter unten die Rede sein. Was aber den Vorschlag betrifft, die Kinder im schnellen Aufschlagen der Bibel zu üben, so können wir uns nicht damit einverstanden erklären: denn sollen dazu besondere Stunden oder nur halbe Stunden angesetzt werden, so ist dies jedenfalls eine unnütze Zeitverschwendung, da durch zweckmäßig eingerichtete Bibelstunden nothwendig auch die Bibelkenntniß gefördert und das schnelle Zurechtfinden der Kinder im Bibelbuche erzielt wird. Es ist ein unwürdiger, geistloser Gebrauch, der dabei von dem heiligsten Buche gemacht wird — ein Mittel, das keineswegs durch den Zweck entschuldiget wird. Auch Dinter erklärt sich mit Recht dagegen. Gleichwohl sind besondere Anweisungen zur Uebung der Schüler im Bibelaufschlagen erschienen, die wir wenigstens für diejenigen Lehrer, welche dergleichen Uebungen für unentbehrlich halten, hier aufführen wollen:

J. C. F. Baumgarten: kleines Handbuch für Lehrer zur Uebung der Schüler im Bibelaufschlagen. Magdeburg, 1810. — 4 Gr. —

J. G. C. Wörle: Materialien zum Bibelaufschlagen in 6 verschiedenen Uebungen. Stuttgart, 1823. — 6 Gr. —

Wir lassen Zerrenner weiter reden.

„Drittens. In den Religionsstunden werden die Beweisstellen aufgeschlagen, gelesen, so weit als nöthig erklärt, und die wichtigsten werden auswendig gelernt.“ W. Stern („Erfahrungen, Grundsätze und Grundzüge für biblisch-christlichen Unterricht.“ — Karlsruhe, 1833.) will alle in den Religionsstunden vorkommenden Bibelstellen schon vorher auswendig lernen und während der Lehrstunde nur rezitiren lassen. Es ist wahr, daß dadurch das störende, oft geräuschvolle Aufschlagen vermieden wird; aber dennoch möchte dieses Verfahren nur bei leicht verständlichen, namentlich kürzeren Bibelsprüchen anwendbar sein. Bei längeren Abschnitten und schwereren Stellen, die der Erklärung bedürfen, ist das Aufschlagen derselben in der Religionsstunde selbst unvermeidlich. —

„Viertens. Man gebe oft Abschnitte der h Schrift auf, daß sie die Kinder zu Hause lesen, und lasse dieselben dann in der Schule den Inhalt angeben, auch sich über die Gefühle und Gedanken aussprechen, die das Lesen bei ihnen hervorrief.“ Die Ausführung dieses Vorschlages scheint uns bedenklich, weil die Kinder, wenn ihnen erlaubt wird, zu Hause die Bibel zu lesen, leicht auch solche Abschnitte lesen werden, die ihnen nicht aufgegeben sind, die nicht für sie passen und ihnen wohl gar schädlich werden können. Wir würden am liebsten die Kinder nöthigen, ihre Bibeln immer in der Schule zu lassen, wenn sich dies thun ließe: aber da, wo nicht besondere Spruchbücher oder Katechismen eingeführt sind, bedürfen sie der Bibel

auch außer der Schule zum Auswendiglernen der Sprüche, — abgesehen davon, daß manche Familie überhaupt nur die einzige Bibel besitzt, welche zugleich des Kindes Schulbuch ist. Wenigstens können wir uns nicht dazu entschließen, den Kindern, so lange sie Kinder sind, das häusliche Bibellesen ohne Aufsicht und ohne Leitung anzuempfehlen.

Dinter (in seiner „Anweisung zum Gebrauche der Bibel") betrachtet die h. Schrift

1) als Erkenntnißquelle des christlichen Glaubens;

2) als Gesetzgeberin im Reiche der Sittlichkeit;

(Beides läßt sich zusammenfassen, wenn wir in der Bibel „die Führerin zur Religion" erkennen: denn die Religion ist zugleich Glaube und Sittlichkeit.)

3) als Uebung im Lesen.

Dabei ist zu bemerken, daß „die Bibel nie als Leseübungsbuch gebraucht und von Lesefetzen entweiht werden darf." (Dr. Schulze vorzüglichste Gegenstände ꝛc. S. 112.) „Es ist ein wahrer Jammer, daß sie so häufig dazu gemißbraucht wird, um die Kinder darin buchstabiren und syllabiren zu lehren." (Natorp Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde. 1r Band. S. 223.) Deshalb ist auch durch die Verordn. zum sächs. Elementar-Schulgesetze ausdrücklich verboten, die Bibel zum Leseübungsmittel herabzuwürdigen. (vergl. auch die Verordn. d. k. pr. Min. d. Innern v. 18. Nov. 1814.) Zum Erlernen des Lesens und zum Einüben mechanischer Lesefertigkeit ist die Bibel nicht bestimmt, auch nicht geeignet: dies hat man in unserer Zeit durchgängig anerkannt. Doch geht man auf der andern Seite darin zu weit, daß man auch die besten Leseschüler nur in den eigentlichen Bibel- und Religionsstunden in der Bibel lesen läßt. Warum will man nicht ein Lehrstück, das in der Religionsstunde erklärt worden ist, oder eine bereits bekannte biblische Geschichte, auch in der Lesestunde als Uebungsstück benutzen? — Bei unsern Voreltern stand die h. Schrift in gar hoher Achtung, und doch war sie in allen Schulen Lesebuch. Versteht es der Lehrer, das Heilige auf würdige Weise zu behandeln, so verliert die Bibel in den Augen der Kinder gewiß nicht, wenn sie bisweilen als Uebung des Lesetones benutzt wird. Sie bietet dazu einen reichen Stoff, wie wir denselben in manchen beliebten Schulbüchern vergebens suchen. Aus diesen Rücksichten gestattet denn auch eine Verordn. d. k. pr Reg. zu Magdeburg v. 12. Jan. 1836 die Benutzung der Bibel zur Förderung der Lesefertigkeit, jedoch unter der Bedingung, „daß die Kinder Bibeln in Händen haben, welche gut gehalten, mit neuern Schriftzeichen gedruckt, vollständig und rein seien." —

Dinter will 4) die Bibel zu Gedächtnißübungen benutzt wissen, — ein Gebrauch, der so allgemein ist, daß er nicht erst einer besondern Empfehlung, und zugleich so anerkannt nützlich, daß er keiner Rechtfertigung bedarf. — Die Wahl der auswendig zu lernenden Abschnitte richte sich zunächst nach dem, was in den Religions- und Bibelstunden durchgesprochen worden ist. Doch beherzige der Lehrer in Bezug auf die Bibelsprüche, womit er irgend eine Glaubens- oder Sittenlehre belegen will, die Worte des Schulrathes Dr. Chr. Weiß („Erfahrungen und Rathschläge aus dem Leben eines Schulfreundes." Halle, 1835. S. 16.): „Die Bibel ist kein Spruchbuch. Darum lese und erwäge der Lehrer jeden in dem Lehrbuche angeführten Bibelspruch, zuerst bei seiner Vorbereitung auf den Unterricht, im Zusammenhange mit dem Vorhergehenden und Nachfolgenden, dann, so oft der Inhalt es nöthig macht und die Zeit es gestattet, eben so auch mit den Kindern. Wenige von den sogenannten Beweisstellen können ohne Rücksicht auf ihren Zusammenhang richtig verstanden und angewendet werden." — Darum ist es zweckmäßig, wenn der Lehrer die Bibelsprüche, die er zum Auswendiglernen aufgibt, im Zusammenhange lernen läßt; sie werden dadurch verständlicher und prägen sich dem Gedächtnisse tiefer ein. Er hebe deshalb einen einzelnen Spruch, den er bereits in der Religionsstunde erklärt hat, wo möglich für die Gedächtnißübungen seiner Kinder so lange auf, bis auch andere Beweisstellen, die sich in der Bibel unmittelbar neben jenem vereinzelten Spruche finden, durchgegangen sind; dann erst gebe er das ganze Lehrstück zum Auswendiglernen auf. Ein Beispiel wird dies erläutern. Man nehme die Stelle Ephes. 4, 22—29. Die einzelnen Verse stehen in innigster Verbindung mit einander, und doch geben unsere Religionslehrbücher die Verse 22—24. als Beweisstelle für die Lehre von der Besserung; V. 25. da, wo von der Wahrheitsliebe die Rede ist; V. 26. gegen das Zürnen; V. 27. bei Gelegenheit des 8ten Gebotes; V. 28. dagegen beim 7ten Gebote, und V. 29. wird meistentheils beim 6ten Gebote angeführt. Welche Zerstückelung des schönen Ganzen! — Möge man immerhin diese vereinzelten Sprüche in derjenigen Religionsstunde citiren, wohin sie ihrem Inhalte nach gehören, aber man lasse den Abschnitt nicht so zerstückelt auswendig lernen, sondern in seinem ganzen Zusammenhange, etwa bei der Lehre von der Buße. — Ueberdies halte der Lehrer darauf, daß die Kinder nicht blos den Spruch lernen, sondern auch das Buch und das Kapitel sich merken, wo derselbe zu finden ist; dies fördert die Bekanntschaft mit der Bibel selbst. — Strafpensa aus der Bibel aufzugeben, müssen wir für ganz unstatthaft erklären.

5) soll die Bibel nach Dinter auch als Hilfsmittel bei den unmittelbaren Verstandesübungen der Oberklasse gebraucht werden. Wir wissen recht wohl, daß J. D. Schulze eine „katechetische Anleitung für Lehrer, die Bibel als Mittel der Verstandesübungen zu benutzen" — (Leipzig, 1804. — 9 Gr. —) geschrieben hat, müssen aber einen solchen Gebrauch der Bibel für einen pädagogischen Mißgriff erkennen. Aller Unterricht, zumal der biblische, soll Verstandesübung sein; aber unmittelbare Verstandesübungen sind zwecklos: in den Unterklassen sind sie jetzt ohnedies durch den Anschauungsunterricht verdrängt worden, und für die Oberklassen sind sie durchaus entbehrlich, wenn der Lehrer überhaupt geistbildend zu unterrichten weiß. Versteht er dies nicht, so wird er auch nicht wissen, wie er unmittelbare Verstandesübungen anstellen soll.

6) gibt Dinter den Rath, die Bibel auch als Hilfsmittel zur Bildung des Geschmacks zu benutzen. Und wahrlich, die h. Schrift enthält dafür treffliche Stellen! — Nur versteht es sich von selbst, daß diese Anwendung der Bibel nur gelegentlich, zumeist in den Bibellectionen, gemacht werden kann, wo der Lehrer nicht unterlassen wird, auf die Schönheit oder Erhaben-

heit irgend einer Stelle, auf das Treffende dieses oder jenes Gleichnisses ꝛc. hinzuweisen. Eine eigentliche Zergliederung der Schönheiten ist nicht immer möglich, nicht immer nöthig; vieles will nur angedeutet und gefühlt sein!

7) will Dinter die Bibel gebraucht wissen als Veranlassung, die nothwendigsten Nebenkenntnisse mitzutheilen. Zwar sind wir nicht der Meinung Brandt's (Vorrede zur evangel. Schullehrerbibel N. T. Th. 1. S. XI.): „Wir halten dafür, daß die h. Schrift auch über die sichtbaren Dinge die ganze Wahrheit offenbare, so daß alle menschliche Wissenschaften, als: Geschichte, Naturkunde, Physik, Astronomie u. dergl. mit der h. Schrift übereinstimmen und auf dieselbe gegründet werden müssen." Auch sind wir nicht dafür, daß der Lehrer von irgend einem biblischen Abschnitte unmittelbar Veranlassung nehmen solle, über einen Gegenstand aus der Natur ꝛc. zu sprechen; doch halten wir es für gut und dem Standpunkte so wie dem Zwecke der Volksschule durchaus angemessen, bei den sogenannten gemeinnützigen Kenntnissen recht oft auf die Bibel hinzuweisen. Treffend sagt darüber Dr. G. L. Schulze (vorzüglichste Gegenstände ꝛc. S. 174.): „Wie viel mehr Eingang würden bei Vielen die heil. Bibellehren gewinnen, wenn die Jugend und mit ihr das Volk sich überzeugte, daß auch Kenntniß natürlicher Dinge, wie die der Worte des ewigen Lebens, aus ihnen hervorgehe! Und wie sehr würde man hinwiederum den Unterricht über die Natur gerechtfertiget sehen, wie sehr würde man sich zur Benutzung desselben verpflichtet und angeregt fühlen, wenn man ihn in der h. Schrift selbst begründet sähe! Wir finden ja doch in derselben Schilderungen des Windes, des Regens, des Gewitters, der Jahreszeiten, des Sternenlaufs, ausgezeichneter Gewächse und Thiere ꝛc.; Erwähnung und Beschreibung verschiedener Länder, Meere, Völker ꝛc.; Warnungen vor Giftpflanzen; Anweisungen zum Verhalten in Krankheiten, nützliche Gesundheitsregeln ꝛc. Wie viele Gleichnisse und Schilderungen, deren Sinn und Schönheit erst durch weitere Naturbelehrungen sichtbar und fühlbar wird!" — Wie die Bibel in dieser Rücksicht beim Vortrage der gemeinnützigen Kenntnisse benutzt werden könne, zeigen folgende Schriften:

M. Ph. H. Haab: Lesestücke über die gemeinnützigsten Gegenstände für den Bedarf der Volksschulen in den 2 letzten Schuljahren mit vielen biblischen Texten. Stuttgart, 1823. — 16 Gr. —

Fr. Hoffmann: der christliche Kinderfreund. Ein Lese- und Hilfsbuch für Volksschulen. Halle, 1826. — 6 Gr. —

K. Kirsch: Lese- und Lehrbuch der gemeinnützigen Kenntnisse für protestantische Volksschulen. Leipzig, 1835. — 14 Gr. — (2 Lehrgänge — der erste für Mittel-, der andere für Oberklassen.)

F. Ch. Raab: die Naturlehre oder Hinleitung zur religiösen Naturbetrachtung. Gotha, 1838. — 10 Gr. —

J. Baumann: Naturgeschichte für das Volk. Ein Buch für Schule und Haus zur Verbreitung der Erkenntniß Gottes aus seinen Werken. Luzern, 1837. — 1 Thlr. 8 Gr. —

J. G. Melos: Naturlehre für Bürger- und Volksschulen. Rudolstadt, 1822. — 16 Gr. —

8) möchte Dinter die Bibel auch als Material zu schriftlichen Ausarbeitungen benutzt wissen. Dies scheint uns nicht ganz passend. Sollen die Kinder die biblischen Erzählungen schriftlich wiedergeben? — Gut, aber zur Regel darf es nicht werden, da der Styl der lutherischen Bibelübersetzung doch einigermaßen von der jetzt gebräuchlichen Ausdrucksweise abweicht, und die Kinder nur zu leicht beim öfteren Niederschreiben des von ihnen in der Bibel Gelesenen sich die alterthümlichen Wendungen angewöhnen möchten. Oder sollen sie vielleicht gar über irgend einen Bibelspruch eine Abhandlung niederschreiben? Dies könnte nur geschehen nach einer sorgfältigen Durchsprechung des aufgegebenen Spruches, und die Arbeit der Kinder würde demungeachtet oft nur ein oberflächliches Raisonnement werden. Es gibt gewiß für schriftliche Ausarbeitungen der Schulkinder weit praktischere Gegenstände! —

Endlich 9) empfiehlt Dinter die Bibel als Erbauungsbuch für den Lehrer selbst, — und zwar mit Recht. Doch wie viel Treffliches er auch über diesen Punkt sagt, so liegt doch ein solcher Gebrauch der Schrift unserm gegenwärtigen Zwecke zu fern, als daß wir darüber weitläufiger sprechen möchten. Wir verweisen unsere Leser deshalb auf Dinter's „Anweisung zum Gebrauche der Bibel" (Th. I. S. 443. ff.)

B. Doch es ist nicht hinreichend, im Allgemeinen zu bestimmen, zu welchem Zwecke die Bibel in der Volksschule benutzt werden soll; wir haben auch anzugeben, auf welche Weise die h. Schrift zu gebrauchen sei.

I. Vor allen Dingen hat der Lehrer die h. Schrift jederzeit mit hoher Achtung, ja mit frommer Ehrfurcht zu behandeln. „Mit Achtung lehre ich ja meine Schüler schon einen Gesundbrunnen betrachten, den sie in der Nähe ihres Wohnortes sehen: denn er ist Quell des physischen Lebens, der körperlichen Gesundheit und Kraft. Und ich habe viel gewonnen, wenn ich es bewirke, daß der geheiligte Quell, aus dem seit Jahrtausenden Millionen meiner Brüder das höhere Leben, die Gesundheit und Kraft des Geistes schöpften, durch den so viele Verblendete das Gesicht, so viele Seelenkranke die Genesung erlangten, meinen Kindern so ehrwürdig wird, wie er es zu werden verdient. Die Mittel diese Absicht zu erreichen sind einfach und leicht; aber sie werden oft übersehen, oft verachtet. Ich darf ja meine Kinder nur auf die Männer aufmerksam machen, die aus diesem Buche zu ihnen sprechen. Jetzt hören sie einen Moses, dem selbst Heiden das Zeugniß geben, er sei ein außerordentlicher Mann gewesen. Jetzt spricht ein David zu ihnen; bei allen Vergehungen — welch' ein Mensch! und welch' ein König! Jetzt Salomo, das Ideal menschlicher Weisheit überhaupt oder wenigstens einer wahren Regentengröße. Jetzt hören sie Propheten, die im Eifer, dem einreißenden Sittenverderben Einhalt zu thun, Verfolgung und Ungemach, selbst ihr Leben nicht achteten. Jetzt vernehmen sie die Stimme der Boten Jesu, deren namenlosen Anstrengungen und Aufopferungen die segensreichste Religion ihre Verbreitung verdankt. Jetzt deine Stimme, du Erhabenster unter den Menschen! Sohn Gottes nennt dich mit Recht unser Geschlecht, Jesus, der du für die entferntesten Jahrhunderte dachtest und wirktest und bluteteſt — und Gottes Stimme! — Werden meine Kinder die Bibel nicht achten, wenn ich sie darauf auf-

merksam mache, was von jeher durch sie geschehen ist? Wie durch sie schon unzählige Unwissende erleuchtet, Lasterhafte gebessert, Traurige getröstet wurden? Wie selbst das Wahre und Gute, was ich ihnen bisher mittheilte, großentheils von diesem Lichte ausfloß? Wie sie auch mein Herz erwärmte für mein Amt und meine Kinder? Wie die Befehle, die Ermahnungen, die Verheißungen der Bibel so vielen Nothleidenden den Retter sandten, der sie dem leiblichen und geistigen Elend entriß? Um die Sonne zu achten, darf man sie nur sehen und ihre Größe kennen und ihres Wirkens unermeßlichen Kreis. Und die Bibel — doch das Bild ist zu treffend, als daß die Aehnlichkeit erst durch Ausführung gehoben werden dürfte." — (Dinter: Anweisung z. Gebr. d. Bibel. Th. I. S. 20 f.) Der Lehrer lege deshalb schon durch sein äußerliches Verhalten die hohe Achtung an den Tag, die er gegen die heil. Schrift empfindet. Er gehe während des Bibellesens nicht im Zimmer umher, sondern sitze auf seinem Lehrerpulte mit gefaltenen Händen und entblößtem Haupte, (also ohne das so beliebte schwarze Käppchen!) — er weise unartige Kinder nur durch kurze Worte oder durch Winke zurecht und verspare jede weitere Ermahnung oder Bestrafung bis an's Ende der Bibellection. Gewissenhafte Lehrer treiben Allotria (Tabakrauchen, Frühstücken, Zeitunglesen u. dergl.) in keiner Stunde, am wenigsten während des Bibellesens! — Auch das ist für die Hochachtung gegen die Bibel von Wichtigkeit, daß die Kinder das erste Mal auf eine feierliche Weise in sie eingeführt werden. Denzel sagt darüber (Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre III. 3. S. 33 f.): „Der Tag, an welchem die Kinder das erste Mal in der Bibel lesen dürfen, sollte als ein Fest gefeiert werden, damit der erste Eindruck ein recht ernster, heiliger und feierlicher werde. Der Lehrer sollte durch ein inbrünstiges, kindliches Gebet und durch warme herzvolle Worte dem Eintritte in diese wichtige Epoche des kindlichen Lebens eine heilige Weihe geben, und damit eine Stimmung des Herzens zu begründen suchen, die jedesmal, wenn die Schüler dieses Buch in die Hände nehmen, wiederkehrt, und sich in den Gefühlen frommer Ehrfurcht äußert. Dann muß aber auch das Bibellesen selbst auf eine würdigere Weise betrieben werden, als es gewöhnlich geschieht. Es muß in dem ganzen Ton, der dabei vorherrscht, fühlbar sein, daß dieser Gegenstand des Unterrichts ein heiliger ist und in Absicht auf seinen Werth jeden andern hinter sich zurückläßt. Fordert der Lehrer für jeden Theil seines Unterrichts eine rege Aufmerksamkeit und Thätigkeit des kindlichen Geistes, so muß sich in diesem Unterricht die letztere in einer ehrerbietigen Stille, in einer fühlbaren Wärme des Herzens kund geben, und dabei auch von Seiten des Lehrers ein ruhig-ernstes, von allem übermäßigen Treiben freies Benehmen stattfinden. Kurz, die Schüler sollen es überall fühlen, daß es sich hier um das Höchste handelt, und daß dieses Buch es ist, in welchem Gott selbst zu uns Menschen redet." — Behandelt der Lehrer die heil. Schrift auf so würdige Weise, dann kann der öftere und tägliche Gebrauch der Bibel unmöglich (wie Dinter zu fürchten scheint) für die Kinder nachtheilig werden. (vergl. auch „Ueber das Bibellesen in der Schule" — in Brandt's süddeutschem Schulboten 1836. Nr. 1.)

Zugleich muß der Lehrer darauf halten, daß auch die Kinder selbst durch ihr äußerliches Verhalten Hochachtung gegen die Bibel zeigen. „Ist's bei andern Büchern schon wünschenswerth, daß sie reinlich und ganz erhalten werden, wie vielmehr bei dem, das meinen Kindern das heiligste sein soll? — Meine eigene Bibel muß daher nicht prächtig, aber doch gut gebunden, gut gehalten, gut aufgehoben sein. Schon dies sei meinem Kinde ein Beweis, daß ich sie achte. Und meine Kinder dürfen ihre Bibeln durchaus nicht leichtsinnig umherwerfen, nichts einkritzeln, nicht, so weit ich sie übersehen kann, die Blätter zerknillen. Ich seh's nicht einmal gern, wenn besonders die, welche weit in die Schule zu gehen haben, ihre Bibel mit nach Hause nehmen. Ich kann das Fallen und Beflecken dann nicht verhüten. So weit ich dies ohne Strenge erreichen kann, (denn manche Familie hat nur die eine Bibel des Schulkindes und will sie dann doch auch zu Hause haben,) suche ich's dahin zu bringen, daß die Bibeln nach dem Gebrauche ordentlich, entweder unter der Tafel, oder in einem besondern Bücherbrete, in der Schule aufgestellt werden. Fehler gegen diese Anordnung tadle ich nicht blos, (wie bei andern Büchern,) als Verstöße gegen das Gesetz der Sparsamkeit, sondern als Mangel an Achtung gegen dies ehrwürdigste aller Bücher. Wirf das liebe Brot nicht umher! spricht die Mutter zum leichtsinnigen Kinde; und dies Gebot erhält das Brot, das wichtigste Nahrungsmittel, in gebührender Achtung. Soll ich bei der Bibel das Nämliche nicht anwenden, um meine Ehrerbietung gegen sie auch meinen Kindern mitzutheilen?" (Dinter, a. a. O. Th. I. S. 22.) Dahin zweckt auch die äußere Einrichtung der Bibellectionen ab, welche Dinter (ib. S. 130 f.) wünscht. Er sagt darüber im Wesentlichen Folgendes: „Während der Bibellection muß nichts auf der Tafel liegen, als die Bibel. — Kein Kind darf während derselben seinen Platz verlassen oder hinausgehen. — Wo kleinere, für die Bibelerklärung noch nicht empfängliche Kinder zugegen sind, handelt der Lehrer am klügsten, wenn er seine Lection umhergehend hält, wobei er durch leise, der Oberklasse kaum merkliche Berührung des Kleinen, der zu lebendig werden will, den Unfug verhüten kann." (Nur das Umhergehen gefällt uns nicht, es ist immer störend; warum will man die kleinern Kinder nicht ganz aus solchen Lectionen entfernen?)

Zu der Hochachtung, mit welcher der Lehrer die Bibel behandeln soll, rechnen wir auch die vorsichtige Behandlung der Wundergeschichten. Uns scheint, daß Dinter, wie arg er auch verketzert worden, doch darin in seiner Schullehrerbibel den rechten Weg getroffen und sich gleich weit von Wundersucht, als von Wunderscheu entfernt gehalten habe. Der Lehrer wage nicht an dem zu deuten, was die Bibel selbst als Wunder hinstellt; er weise die Kinder darauf hin, daß es viel Unbegreifliches unter der Sonne gebe, und suche auch den Wundererzählungen irgend eine praktische Seite abzugewinnen. Gleiche Vorsicht ist bei Beurtheilung biblischer Charaktere nöthig. Diejenigen Personen, welche die Bibel selbst hochstellet, muß auch der Lehrer auszeichnen und sie nicht etwa zum Gegenstande des Spottes machen. Hielt man es doch schon einem akademischen Lehrer für sehr übel, daß er bei jener gemüthlichen Stelle 1 Mos. 18, 23 ff. die Bemerkung gemacht hatte: „an Abraham zeige sich hier

der angeborene Schachergeist der Juden" — wie viel weniger würde der Volksschullehrer solche Aeußerungen verantworten können! Selbst die wirklichen Fehltritte der Männer Gottes sind mit schonender Liebe zu richten und mit wehmüthigem Bedauern zu erzählen. Sie sind ja sprechende Belege der Warnung: „Wer da stehet, sehe wohl zu, daß er nicht falle!" — Dagegen ist's offenbar zu weit gegangen, wenn man an denjenigen, welche die Bibel als Fromme bezeichnet, auch ihre Fehler gut heißt, wenn man, wie Dinter thut, hier und da die Nothlüge billiget, oder Jakob's Betrug rechtfertiget. Wie Treffliches sagt über die Mischung der bösen und guten Beispiele in der Bibel Rauschenbusch! (s. Handbuch für Lehrer beim Gebrauche der bibl. Geschichten. Schwelm, 1824. Th. III. S. 130 f.) „Man möchte fragen: warum ist die Bibel nicht eine Sammlung blos von Bildern guter und vorzüglicher Menschen? Böses sieht man ja genug in der Welt, warum muß man es hier noch lesen? Man kann hinzusetzen: wie wenig ist also Bibelkenntniß etwas an sich Gutes, da sie das Böse eben so sehr als das Gute im Menschen wecken kann? Aber die Bibel soll uns die Absichten Gottes mit den Menschen zeigen, und die Wege, die Gott dazu erwählt. Sie muß uns also den ganzen Menschen, wie er wirklich ist, zeigen. Wir müssen sehen, wie sich die Allen gemeinschaftliche Sünde auf tausendfältige Art offenbart, und wie sie doch nirgends gebilligt, überall am Ende gestraft, Jedem aber auch die Möglichkeit dargeboten wird, sich von ihr zu befreien. Der Mensch soll als ein freies Wesen vor der Bibel stehen. Die Welt zeigt ihm das Laster, aber nicht schnell die Strafe; er findet dies in der Bibel, und es kommt nur auf ihn an, weise dadurch zu werden. — Wir lehren unsere Kinder in der Welt nicht blos zu sehen, sondern das Rechte und dieses auf die rechte Art zu sehen; eben so müssen wir ihnen dies beim Lesen der Bibel empfehlen. Wir finden, wie ohne unser Zuthun die edeln Charaktere auf gute Kinder wirken, und manches Böse die Unschuld gar nicht berührt. Umgekehrt können wir nicht hindern, daß manche Erzählungen einen verkehrten Eindruck machen. Aber wir müssen thun, was wir können. Wir selbst müssen uns den höchsten Zweck der Bibel immer deutlicher machen; dann werden wir auch sehen, wie das Einzelne zum Ganzen gehört, und von dem, was da ist, nichts fehlen dürfte, wenn die Bibel das leisten sollte, was sie denen geleistet hat, die sich ihr auf die rechte Weise näherten." —

Endlich bediene sich der Lehrer auch niemals eines biblischen Spruches als eines Witzwortes. Leider sind biblische Redensarten bei den gemeinsten Dingen gäng und gäbe geworden, und vielen unserer Leser werden witzig sein sollende Räthsel einfallen, die mit Bibelworten ein leichtsinniges Spiel treiben. Solche Mißachtung des Heiligen möge kein Lehrer verschulden! —

II. Die Bibel ist ferner in der Schule mit Auswahl zu lesen. „Sie ist nicht für Kinder verfaßt; darum lies sie mit Auswahl, jedoch ohne dem verbietenden C. in der Dinter'schen Schullehrerbibel unbedingt zu vertrauen. Das Weglassen einzelner Partieen ist keineswegs nachtheilig, wenn man nur nicht geheimnißvoll damit thut; wenn es nur von vorn herein als Regel feststeht, daß hier blos Fragmente gelesen werden sollen, insbesondere aus dem A. T.); wenn man nur, wo etwa der Reiz der Neugier zu fürchten wäre, etwas mehr wegläßt, als eben nothwendig ist; wenn endlich der Lehrer selbst nur Mann, nur rein, nur sicher genug ist, um den voreiligen Aeußerungen der Kinder überall würdig zu begegnen, und um mit ihnen — thäte es Noth — über alles Menschliche ehrbar sprechen zu können." (Weiß Erfahrungen und Rathschläge S. 15 f.) Zwar hat Dinter im Allgemeinen mit großer Umsicht in seiner Schullehrerbibel die wichtigsten Abschnitte für die Schule angedeutet; doch ist jedem Lehrer zu rathen, ehe er in die Bibelstunde geht, sorgfältig jedes Lesestück zu prüfen, ob sich dasselbe auch für seine Schule eigne. Manches ist von Dinter unter A. aufgeführt, was wir nicht möchten lesen lassen, so wie dagegen einige durch C. bezeichnete Abschnitte (z. B. Joh. 8, 1—11.) unbedenklich gelesen werden können. Für die Auswahl mögen folgende, von Nettig (Bibelkunde S. 171 ff.) aufgestellte Regeln gelten:

1) „Was die ganzen Bücher anlangt, so ist bei der Wahl derselben nach folgenden Grundsätzen zu verfahren:

a. Die Schriften des N. T. haben überhaupt vor denen des A. den Vorzug.

b. Den historischen Schriften ist wiederum vor den übrigen der Vorzug einzuräumen, da die Erzählung diejenige Form der Darstellung ist, welche den Kindern am meisten zusagt.

c. Nicht weniger ist den Lehrbüchern vor den poetisch-prophetischen Schriften der Vorzug zu geben und sind die letztern wenigstens erst dann mit den Kindern zu lesen, wenn sie die dazu erforderliche Bildungsstufe erreicht haben.

d. Einige Bücher können füglich ganz ungelesen bleiben. Dahin gehören im A. T. das Hohelied Salom. und mehre prophet. Schriften, z. B. der größte Theil vom Daniel [mit Ausnahme der historischen Kapitel!], die Klagelieder Jeremiä [die schöne Stelle 3, 22 ff. darf jedoch den Kindern nicht unbekannt bleiben], Hesekiel, Hosea, Amos, Obadja, Nahum u. s. w.; im N. T. der größte Theil der Offenbarung, der Brief Judä, Vieles aus dem Br. an die Hebr., dem 2. Br. an die Kor. u. s. w.

2) Was sodann die einzelnen Abschnitte in diesen Büchern anbelangt, so unterscheide man hier:

a. solche, welche gelesen werden müssen, weil sie Erzählungen, Lehren u. s. w. enthalten, welche keinem Christenkinde unbekannt bleiben sollten;

b. solche, welche gelesen werden können, wenn es die Zeit erlaubt. Hierher gehören: weniger wichtige Erzählungen, schwere Stellen aus den Lehr- und poetischen Büchern, deren Erklärung über den Horizont des Lehrers hinausgeht; alle Stellen, besonders des A. T., welche sich nur auf Lokales und Temporäres beziehen;

c. solche, welche am besten ganz ungelesen bleiben; dahin gehören: alle Kapitel, welche nichts als Aufzählungen von Namen enthalten; alle Stellen, welche so dunkel sind, daß auch der geschickteste und gelehrteste Ausleger mit ihnen zu thun haben würde, wenn er ihren wahren Sinn ergründen wollte; alle Stellen, welche solche Gegenstände und Verhältnisse berühren, über welche die Kinder jetzt schon zu belehren oder darüber mit ihnen zu reden unpädagogisch sein würde. Der Grundsatz: „dem Reinen ist Alles rein", welchen man hier entgegenstellen möchte, hat auch seine Beschränkung und seine Grenzen." —

Hierzu noch folgende Bemerkungen:

Aus den eigentlichen Bibellectionen ist alles auszuscheiden, was bereits in den Religionsstunden und der biblischen Geschichte dagewesen ist.

Für die Religionsstunden ist eine sorgfältige Auswahl der Bibelsprüche zu treffen. Der Lehrer hüte sich, alle Beweisstellen zu geben, die ihm zur Hand sind, und lasse sich nicht durch den reichen Schatz, den viele Katechismus, Engels Geist der Bibel u. dgl. darbieten, zur Weitschweifigkeit verleiten. Er klassifizire die Sprüche für die verschiedenen Lehrstufen des Religionsunterrichtes, vom Leichtern zum Schwerern aufsteigend. Hat er die Auswahl unter sehr vielen Stellen, so ziehe er die klarsten jederzeit den dunkleren vor.

Die biblische Geschichte für Mittelklassen wird am besten nach irgend einem der unzähligen, für diesen Zweck geschriebenen Lehrbücher durchgegangen; für Oberklassen dagegen ist sie unmittelbar aus der Bibel selbst zu schöpfen. Was die „biblische Geschichte" und insbesondere „biblische Erzählungen" betrifft, wie sie beim Religionsunterrichte anzuwenden sind, so ist darüber vor andern nachzulesen Denzel in seiner „Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre", und zwar in der 2ten Abth. des dritten Theils von S. 10—81 und in der 3ten Abth. von S. 33—79. Hier wird die biblische Geschichte im Zusammenhange bis zur Geburt Christi aufgeführt. Beneke zwar will in seiner Unterrichtslehre aus historischen Gründen den biblischen Erzählungen nicht das Wort reden.

Alles Uebrige bildet dann den Lehrstoff der eigentlichen Bibellectionen, in welche auch Belehrungen über die Sitten und Gebräuche der Juden, über das jüdische Land u. dergl. (so weit sie nicht schon in die biblische Geschichte gehören) hereingezogen werden können. Der Zweck der Bibellectionen ist: die Kinder mit der h. Schrift noch genauer bekannt zu machen, als dies in den Lehrstunden der biblischen Geschichte, die nur in den historischen Theil der Bibel einführen, und in den Religionsstunden, welche blos Beweisstellen geben, geschehen kann. Die von Rettig vorgeschlagene Ordnung, in welcher die biblischen Bücher durchgegangen werden sollen, ist naturgemäß; da sich jedoch der ganze Curs nicht in einem Schuljahre durchlaufen läßt, so entsteht für gewöhnliche Volksschulen der Nachtheil, daß die in die Oberklasse neu eintretenden Schüler oft mitten in den Curs hineinkommen, also sogleich zu schwerern Büchern hingeführt werden müssen. Für vielklassige Bürgerschulen läßt sich dieser Umstand leicht beseitigen, sobald in den 3 obersten Klassen Bibellectionen eingeführt werden. Deshalb gibt auch Denzel für seine dritte Elementarklasse nur die historischen Bücher des A. u. N. Testaments, und mit denselben eine zusammenhängende biblische Geschichte, in welcher sich der Gang der göttlichen Vorsehung in der Leitung des israelitischen Volks bis auf Christus (und späterhin in der Geschichte des Christenthums bis auf unsre Zeiten) offenbaret.

Für die 4te Elementarklasse (die Oberklasse) gibt Denzel einen 2jährigen Curs in folgender Weise:

1. Jahr. Sommerhalbjahr. Das Evangelium des Lucas oder Matthäus als Grundlage der Geschichte des Lebens Jesu, — durchgelesen und historisch ohne Anwendung behandelt. Ist man damit zu Ende und noch Zeit übrig, so wird das Evang. Marci durchgelesen und erklärt; zwischenein ein Paar der leichtern Briefe an die Galat., Ephes., Philipp. oder auch der 1. Brief des Joh.

Winterhalbjahr. Ausführliche Geschichte des Lebens Jesu nach einem Festcyclus bis zum Osterkreise praktisch behandelt.

2. Jahr. Sommerhalbjahr. Der Pfingstkreis. Von da an Geschichte des Christenthums bis auf Karl d. Großen. Gleichlaufend in einer besondern Stunde die Weltgeschichte bis zu dem gleichen Zeitpunkt.

Winterhalbjahr. Geschichte des Christenthums von Karl d. Gr. bis auf unsere Zeiten. — Eben so die Weltgeschichte fortgesetzt.

Nebenher geht durch das ganze Jahr die Erklärung der sonntäglichen Evangelien, wie oben nach einem Festcyclus.

Bei diesem Lehrgange sind leider die Lehrschriften des A. T. ganz übergangen.

Für die gewöhnlichen Volksschulen von 2, höchstens 3 Klassen, (in welchen jedes Kind gewöhnlich 3 Jahre in der Oberklasse zubringt,) kann folgender auf 6 Halbjahre berechneter Lehrgang anwendbar sein:

1. Halbjahr. Die Lebensgeschichte Jesu, entweder synoptische Zusammenstellung aller 4 Evangelien, oder Lectüre eines vollständigen Evangeliums, des Matthäus oder Lukas, — nur bei hochstehenden Schulen des Johannes.

2. Halbjahr. Auszüge aus den Sprüchen Salomo's und aus Sirach.

3. Halbjahr. Lehrstellen aus den Evangelien, namentlich die Bergpredigt, die Gleichnißreden des Herrn, die letzten Reden Jesu nach Johannes.

4. Halbjahr. Ausgewählte Psalmen.

5. Halbjahr. Stellen aus den Briefen der Apostel. Zuerst können die Briefe des Jacobus und Johannes fast vollständig gelesen werden; dann die des Paulus und Petrus mit großer Auswahl. Wenn jedoch die für das 3. Halbjahr vorgeschlagenen Lehrstellen größtentheils schon im Religionsunterrichte berücksichtiget worden, so sind schon dort die Briefe des Jacobus und Johannes zu nehmen, um für die des Paulus im 5. Halbjahr mehr Zeit zu gewinnen.

6. Halbjahr. Bruchstücke aus den prophet Büchern des A. T. (vgl. K. Kirsch Entwurf eines Unterrichtsplanes für Volksschulen. Leipzig, 1840. S. 114 f.)

Das wöchentliche Besprechen der Sonntagsperikopen will uns nicht ganz zweckmäßig scheinen; theils sind diese Abschnitte an vielen Orten schon aus dem öffentlichen Gottesdienste verdrängt, theils sind sie für die Kinder nicht ansprechend und praktisch genug, oder in so fern sie das sind, bereits in die biblische Geschichte oder die Religionsstunde aufgenommen worden, theils wird durch eine solche Wochenlection die Einheit des Lehrganges gestört. Hat doch zuverlässig bei der Wahl jener Perikopen Niemand an die Volksschule gedacht! wie planlos sind sie gewählt! wie unfruchtbar viele derselben, namentlich die vielen Wundererzählungen, für den Schulzweck! zu wie manchen unnützen Wiederholungen geben sie Veranlassung! — Dinter legt auf die Erklärung der für jeden einzelnen Sonntag vorgeschriebenen Evangelien und Episteln einen zu großen Werth. (Anw. z. Gebrauche d. Bibel. Th. I. S. 127.) Auch ist im Königr. Baiern durch eine neue Verord-

nung den Schullehrern die Erklärung der sonn- und festtägigen Perikopen (sogar der epistolischen) wiederholt eingeschärft. Dagegen sind diese Perikopen in der Verordnung zum Elementar-Volksschulgesetze für das K. Sachsen mit Stillschweigen übergangen worden.

Uebrigens hält Dinter, was den Gang der Bibellectionen betrifft, einen dreifachen Weg für möglich: (s. Anw. z. Gebr. d. Bib. Th. I. Kap. 11.)

a) „Ich lasse im bunten Gemisch jedes Mal lesen, was ich für den heutigen Tag brauchbar halte." — Zwar kann der Lehrer bei diesem Verfahren besonders solche Stellen wählen, die mit der nächst vorhergegangenen Religionsstunde genau zusammenhängen; doch möchten dazu nur längere Abschnitte sich eignen, da einzelne Sprüche und kürzere Stellen am passendsten in der Religionsstunde selbst mitgenommen werden. Auch sollte der Lehrer, welcher diesen Weg einschlägt, sich zuvor ein sorgfältiges Verzeichniß der auszuhebenden Bibelstellen entwerfen, damit es nicht ein planloses Umherfahren in allen Theilen der Schrift werde. Dinter selbst gesteht, daß ihm diese Zerstückelung nicht gefalle.

b) „Ich lasse das Lesbare vom 1. Kap. des 1. Mos. an bis zur Offenbar. Joh. der Reihe nach lesen." Dinter verwirft diesen Weg besonders deshalb, weil dann das N. T. erst nach länger als einem Jahre daran komme. Wenigstens dürfte bei dieser Art des Verfahrens, so lange historische Bücher gelesen werden, die biblische Geschichtsstunde mit der Bibellection zu verschmelzen sein.

c) „Ich wechsele mit dem A. und N. T. ab." Diesen Weg will Dinter eingeschlagen wissen, und zwar so, daß die Abwechselung stundenweise geschehen soll. Wir möchten auch dies nicht gut heißen; es scheint uns, als wäre das auch eine Zerstückelung der Schrift und ein bald hierhin, bald dorthin Hüpfen, wobei das Kind in keinem Testamente recht einheimisch werden kann. Noch schlimmer wird die Sache, wenn man in der ersten der 3 wöchentlichen Bibellectionen die Geschichtsbücher, in der 2ten die Lehrbücher, in der 3ten die Perikopen durchgeht. Demnach müßten wir uns für die schon oben vorgeschlagene halbjährige Abwechselung der beiden Testamente entscheiden. Um dem Einwande zu begegnen, daß dann das Hauptbuch der Christen, das N. T., manches Halbjahr gänzlich ruhe, kann ja der Lehrer auch mit der biblischen Geschichte halbjährig wechseln, und zwar so, daß er die jüdische Religionsgeschichte durchgeht, wenn in den Bibellectionen die Bücher des neuen, die evangelische Geschichte dagegen, während in den Bibelstunden die Bücher des alten Testamentes gelesen werden. Ueberdies sind in den Religionsstunden die Hauptlehrstellen sowohl aus dem A. als aus dem N. T. zu entlehnen.

In Bürgerschulen, wo sich für jedes Schuljahr eine besondere Klasse bilden läßt und also 8 Lehrstufen herausstellen, würde auf der 5ten Lehrstufe erst (vom 10ten Lebensjahre an) das Kind in die Bibel einzuführen sein, und zwar zunächst durch eine Einleitung in die Bibel, etwa nach Krummacher's Bibelkatechismus. Damit kann die Lectüre der historischen Bücher des A. und N. T. verbunden werden, natürlich mit Berücksichtigung dessen, was sich für diese Kinder am meisten eignet. (3 Stunden wöchentlich.)

6te Lehrstufe. Erstes Halbjahr. Die Sprüche Salomo's und das Buch Sirach. — Zweites Halbjahr. Die Gleichnißreden und die Bergpredigt Jesu. (Nur 2 Stund. wöchentlich, weil hier neben die Bibellectionen 2 Stund. bibl. Geschichte und 2 Religionsstunden treten.)

7te Lehrstufe. a) Das Evang. Johannes und der 1. Br. des Joh. b) Die Briefe des Jacob. und Petr. — Das Wichtigste aus den Briefen an die Ephes., Philipp. und Kolossenser. (3 Stund. wöchentlich.)

8te Lehrstufe. a) Die übrigen Briefe des Paulus. b) Aus den poetischen Büchern des A. T.

III. Die Bibel soll auch erklärt werden denn die h. Schrift ist da, um verstanden zu werden. Verständniß der Schrift ist zwar noch nicht Religiosität, aber doch der Boden, auf welchem die Religiosität Wurzel fassen kann. Ohne Klarheit der Begriffe, keine Sittlichkeit der Handlungen! — Allerdings bedarf die Bibel der Erklärung. In der Zeit ihrer Abfassung, in der bilderreichen Sprache des Morgenlandes, in der Individualität ihrer verschiedenen Verfasser, zum Theil auch in der eingeführten kirchlichen Uebersetzung liegen mannigfaltige Hindernisse, die sich dem Verständnisse der Schrift entgegenstellen — schon für Erwachsene, wie vielmehr für Kinder. Der Lehrer kann also nicht umhin, seinen Kindern die h. Schrift zu erklären. Die protestantische Kirche räumt ja jedem Christen das Recht ein, in der Schrift zu forschen; schon das Kind soll angeleitet werden, dieselbe mit Verstand zu lesen. — „Das verständige Lesen ist eine Kunst. Nicht bloße Schul- oder Seminar-Bildung gehört dazu, um in dem Bibelworte zu finden, was darin liegt, sondern auch ein gereifter Verstand, ein unbefangenes Gemüth, eine der Sache sich hingebende Beobachtung. Es ist eine meiner häufigsten Erfahrungen in diesem Gebiete, daß nicht blos schwächere, sondern auch übrigens tüchtige Schullehrer, wenn ich mit ihnen gelegentlich den einen oder den andern Bibelspruch analysirt habe, nun theils mehr, theils etwas Anderes in ihm finden, als vorher. Dieses Analysiren ist der Hauptheil der dem Schullehrer unentbehrlichen Kunst. Es ist theils eine grammatische Uebung (Entwickelung der Wortfolge, Construction), theils eine logische (Entwickelung der Gedankenverbindung); zu dem letztern aber muß hinzukommen der Sinn für Beobachtung, welcher nicht übersieht, was da ist, nicht hineinträgt, was nicht da ist. Hiergegen fehlen Viele, z. B. wenn sie aus einem Bibelspruche ein Thema ableiten und eine Disposition aufstellen für eine ihnen aufgegebene Katechisation; Andere, wenn sie sich erlauben, in einer Bibelstelle einen zweifachen Sinn anzunehmen, etwa einen Wortsinn zuerst, und dann einen noch tieferen. Hütet Euch, Schullehrer! der tiefste Sinn ist immer auch der Wortsinn, nur die Worte in ihrem Zusammenhange genommen! Jede Bibelstelle hat nur Einen (richtigen) Sinn; wer nur an der grammatischen Wortbedeutung und Wortfolge haftet, hat diesen dadurch noch nicht gefunden. Aber das Eindringen fällt demjenigen schwer, welchem es an Unbefangenheit oder Tiefe des religiösen Gemüthes abgeht. Es ist etwas Anderes, von einem Bibelspruche eine Anwendung zu machen, welche weiter reicht als der Sinn der Stelle an ihrem Orte, und etwas Anderes, den Sinn dieser Anwendung für den des Ausspruches selber zu halten." (Dr. Chr Weiß Erfahrungen und Rathschläge ꝛc. S. 16 f.)

Ehe nun der Lehrer an die, innerhalb seiner Wirksamkeit liegende, Erklärung der h. Schrift geht, hat er sich mit den Grundsätzen einer richtigen Schrifterklärung bekannt zu machen. Es sind dies theils allgemeine, für Bibelerklärung überhaupt geltende, theils besondere, bei der Erklärung der verschiedenartigen biblischen Bücher zu beobachtende Regeln. Nettig hat diese Grundsätze (Bibelkunde S. 140 ff.) sehr gut zusammengestellt. Wir geben hier das Wesentlichste seiner Erörterung.

Allgemeine Grundsätze für die Erklärung der Bibel.

1) Die Schrifterklärung soll den Regeln der Sprache gemäß, sie soll grammatisch sein, d. h. für den Volksschullehrer: er soll sich an die Bedeutung der Wörter und Ausdrücke in der lutherischen Bibelübersetzung halten. Deshalb muß sich der Lehrer

a) mit den vornehmsten Eigenthümlichkeiten der hebräischen und griechischen Grundsprache bekannt machen, in sofern dieselben in die deutsche Bibel übergegangen sind. Diese haben theils in dem Baue der hebräischen Sprache ihren Grund, die den Mangel an Adjectiven durch Verbindung mehrer Substantive ersetzt, die Steigerungsstufen der Adjective zu umschreiben pflegt, die Verbindung ganzer Sätze aus Mangel an Bindewörtern vernachlässiget, und Haupt- und Zeitwörter ohne Noth häuft; theils gründen sie sich auf die Denk- und Vorstellungsweise der orientalischen Völker, die den bildlichen Ausdruck (Metaphern, Allegorieen, Parabeln und Personificationen) eben so sehr als die uneigentliche Sprechweise (Theil für das Ganze, Ursache für Wirkung, Zeichen für das Bezeichnete, den allgemeinen Begriff für das Individuum) lieben. Hier ist immer das Bild von der abgebildeten Sache zu unterscheiden und die Aehnlichkeit zwischen dem Bilde und der abgebildeten Sache recht in's Auge zu fassen, ohne die Nebenideen des Bildes zu weit zu verfolgen.

b) Dann hat sich der Lehrer auch mit den in der lutherischen Bibelübersetzung vorkommenden veralteten Wörtern und Ausdrücken bekannt zu machen, von welchen manche gar nicht mehr, andere doch in einem andern Sinne vorkommen. Selbst auf die Wortfügung, die oft von der gewöhnlichen abweicht, hat er zu achten.

Deswegen enthalten auch einige Bibelausgaben (z. B. die Zwickauer Bibel, die Hallesche Bibel) erklärende Wörterbücher über die jetzt ungebräuchlichen Ausdrücke der lutherischen Bibelübersetzung. Hilfsmittel zum Verständnisse derselben sind auch folgende Schriften:

Vollbeding, J. Ch.: zweckmäßige Darstellung und deutliche Erklärung der veralteten dunkeln Wörter in Luther's Bibelübersetzung. Köthen, 1797. — 4 Gr.

Schmidt, J. G. P.: Erklärung alter Wörter und uneigentlicher Redensarten der h. Schrift. Tübingen, 1821. — 14 Gr. —

Wallbrecht, Ch. C.: biblisches Wörterbuch zur augenblicklichen verständlichen Erklärung der in der Bibel vorkommenden unbekannten Wörter und Ausdrücke ꝛc. Göttingen, 1837.

2) Die Schrifterklärung soll den Zusammenhang und den Sprachgebrauch des Schriftstellers gehörig berücksichtigen; sie soll harmonisch sein.

a) Der Zusammenhang ist sowohl rücksichtlich einzelner Ausdrücke, die eine mehrfache Bedeutung zulassen, als rücksichtlich längerer Stellen und bestimmter Lehren und Vorschriften zu beachten.

b) Auch der Sprachgebrauch des Schriftstellers, (die Eigenthümlichkeit der Art und Weise sich auszudrücken, die wir bei jedem einzelnen Schriftsteller finden,) ist in's Auge zu fassen. (Jeder Schriftsteller soll aus sich selbst erklärt werden.)

Ueber den Satz: „die Bibel ist aus sich selbst zu erklären" — sagt Weiß (a. a. O. S. 17 f.) die beachtenswerthen Worte: „Dieser, wohlverstanden, richtige Satz ist oft gegen diejenigen Ausleger gewendet worden, welche zum gründlichen Verständnisse derselben, die gelehrte Kenntniß der Geschichte, Sprachen, Sitten, Lebens- und Denkweise des jüdischen und christlichen sowohl, als überhaupt des morgenländischen Alterthums für unentbehrlich halten. Mit Unrecht. Die Bibel ist ein theilweise gar schweres und dunkles Buch, und kann in einzelnen Theilen und Stellen, ungeachtet des besten Gebrauchs aller zu Gebote stehenden Hilfsmittel, doch wohl nicht, oder nicht mit Sicherheit richtig, verstanden werden. Daher ist auch ein Schullehrer, welchem die gelehrten Kenntnisse und Hilfsmittel dazu abgehen, die Bibel selbstständig zu erklären auf keine Weise im Stande. Es wird auch nicht von ihm gefordert. Der Sinn des obigen Satzes ist blos dieser: der fleißige, nachdenkende und andächtige Bibelleser kann hierdurch allein, und ohne dabei auf die ihm zugänglichen Erklärungen Anderer zu fußen, sich eine für den religiösen Zweck und Bedarf seines Lebens genügende, deutliche Erkenntniß der Hauptwahrheiten des Christenthums erwerben. Dahin soll jeder Schullehrer zu gelangen suchen, daß die Bibel aufhöre in diesem Sinne für ihn ein verschlossenes Buch zu sein. Es wird geschehen, wenn er überall im Zusammenhange zu lesen gewöhnt ist; wenn er die in seiner Bibelausgabe angeführten Parallelstellen, eine jede nach ihrem Zusammenhange, sorgfältig vergleicht; wenn er die ihm dunkel bleibenden Stellen und Aussprüche sich besonders anmerkt, um auf dieselben beim Lesen anderer biblischer Bücher, oder beim künftig wiederholten Lesen desselben Abschnittes sicher zurückgeführt zu werden. Nicht nur dieses Vergleichen und Wiedererwägen hilft zum Verständniß, sondern auch schon die Zeit, während welcher eine religiöse Wahrheit, nachdem einmal Geist und Herz von ihr ergriffen worden, in der Seele unbemerkt fortwirkt; gleichwie ein heute vergebens gesuchter Gedanke morgen mit einemmal vor die Seele tritt, obgleich wir weder davon geträumt, noch weiter nach ihm geforscht zu haben uns bewußt sind. — Was auf diesem Wege dem gewissenhaft arbeitenden Schullehrer nicht deutlich werden kann, das lasse er für den Schulgebrauch lieber bei Seite liegen, als daß er auf fremdes Menschenwort kühn vertrauen, oder sich der Freude am eignen Ergründen dünkelhaft hingeben sollte. Zu den nothwendigen Heilswahrheiten wird jenes Dunkelbleibende nicht gehören. — Es raubt keinem Lehrer etwas von seiner Achtung und seinem Ansehen bei den Schülern oder der Gemeinde, wenn er in solchen Fällen offen bekennt, daß hier die Bedeutung unentschieden, oder die Erkenntniß zu hoch sei. Fürchtet er dennoch jene Folge, so hole er sich Rath bei seinem Pfarrer, und handle in Uebereinstimmung mit diesem. Bei keinem Gegenstande

so sehr, als beim Religionsunterrichte und der Bibelerklärung, sollte ein enges Bündniß für Lehre und Verhalten zwischen dem Seelsorger der Gemeinde und dem Seelsorger der Schuljugend geschlossen sein!" —

3) Die Erklärung der h. Schrift soll auch die Zeiten und Menschen, für welche die heil. Bücher zunächst geschrieben wurden, so wie deren besondere Verhältnisse, eigenthümliche Vorstellungen, Sitten und Gebräuche berücksichtigen; sie soll historisch sein. Daher ist für Erklärung der Bibel Kenntniß der alten Geschichte, besonders der jüdischen, der alten Geographie, besonders der biblischen, der alten Sitten und Gebräuche, besonders des hebräischen Volkes, durchaus unentbehrlich.

4) Die Erklärung der h. Schrift soll ihren eigentlichen Zweck, zu erleuchten und zu bessern, nie aus dem Auge verlieren; sie soll erbaulich sein. — Um sich selbst durch das Lesen der Bibel zu erbauen und dieselbe auch für Andere erbaulich zu machen, beobachte der Lehrer noch folgende Regeln:

a) Er betrachte die h. Schrift als das ehrwürdigste aller Bücher und lehre auch seine Schüler sie so ansehn und betrachten; (siehe oben sub I.)

b) er gehe mit reinem Sinne und frommem Gemüthe an dies heilige Geschäft;

c) er wende das Gelesene auf Herz und Leben an. (S. unten sub IV.)

Besondere Grundsätze für die Erklärung der biblischen Schriften.

1) Bei Erklärung der historischen Schriften bedenke die Glaubwürdigkeit derselben; erkläre nur das, was da geschrieben steht, nicht aber, wie es zugegangen sei; vergleiche die historischen Schriften mit einander, um die eine mit Hilfe der andern zu vervollständigen und scheinbare Widersprüche aufzulösen.

2) Die poetisch-prophetischen Schriften hat der Lehrer mit Vorsicht und Bescheidenheit zu behandeln. In so fern sie poetische Schriften sind, hat man den eigentlichen Ausdruck vom bildlichen wohl zu unterscheiden; man muß auf die Eigenthümlichkeit der hebr. Dichtkunst, die sich häufig in Strophe und Gegenstrophe bewegt, Rücksicht nehmen; man hat von der eigentlichen Dichtung die dichterische Schilderung, so wie das Historische und Symbolische in diesen Schriften zu unterscheiden. So fern sie prophetische sind, hat man zu bedenken, daß nicht alles, was sie enthalten, Weissagung sei, und alle jene Weissagungen schon ihre Erfüllung gefunden haben. Ein geheimer, nur den besonders von Gottes Geiste erleuchteten Gemüthern sich entfaltender Sinn ist nicht in der Bibel zu finden.

3) Was die didaktischen Schriften betrifft, so müssen zunächst die Lehrbücher des A. T. immer nach dem Geiste des N. T. beurtheilt werden. Bei Erklärung der Lehrstellen kommt besonders viel auf den Zusammenhang an, so wie auch das blos Lokale und Temporelle sorgfältig zu beachten ist.

Die Mittel, durch welche sich der Lehrer in der Erklärung der Schrift vervollkommnen kann, sind: fleißiges, wiederholtes und aufmerksames Lesen der h. Schrift selbst; aufmerksames Zuhören bei den Vorträgen des Predigers; Bitte um Aufklärung und Belehrung durch den Prediger; vorsichtiges Lesen und Studiren solcher Bücher, welche sich mit der Auslegung der Bibel beschäftigen. (Rettig a. a. O. S. 167 ff.)

Die oben aufgestellten Grundsätze hat der Volksschullehrer zu beachten, wenn er sich selbst das Verständniß der h. Schrift eröffnen will; nun hat er aber auch wohl zu erwägen, welchen Gebrauch er von seiner Bibelkenntniß in der Schule zu machen hat. Auch dazu gibt Rettig (l. c. S. 175—177.) eine sehr bestimmte Anweisung.

1) Was soll erklärt werden?

a. „Nicht Alles, was etwa einer Erklärung zu bedürfen scheinen möchte, — weil es unnütz und überflüssig ist, in so fern es entweder nur Nebendinge betrifft, oder der Sinn auch ohnedies klar genug vorliegt; weil die Schullehrer nicht Alles zu erklären verstehen." (Weitschweifigkeit schadet der Klarheit. Wie viele Stellen der Schrift, deren Sinn die Kinder auch ohne Erklärung verstehen, werden ihnen durch die gedehnten Expectorationen des Lehrers nur zu sehr verleidet! — Namentlich besitzen die Kinder einen richtigen Takt beim Auffassen bildlicher Ausdrücke; ist doch auch die Sprache des Kindes — wie die des Volkes selbst — bilderreich! Der Lehrer verwässert die schönsten Stellen der Schrift durch das prosaische Deutenwollen jedes Bildes. Dinter's etwas breite Anmerkungen sind hier leider sehr verführerisch.)

a. „Vielmehr sollen nur erklärt werden: die Hauptsachen, d. i. solche Dinge, Ausdrücke, Bilder und Gebräuche, ohne welche der Sinn einer Stelle den Kindern nicht wohl klar und deutlich gemacht werden kann; ferner diejenigen mehr oder weniger dunkeln Stellen, welche wichtige Wahrheiten und Vorschriften enthalten; nicht minder diejenigen Beweisstellen, welche in dem eingeführten Katechismus zur Begründung der Lehrsätze aufgeführt sind; so wie endlich die evangelischen und epistolischen Perikopen und vorgeschriebenen Predigttexte." (Ueber die Perikopen haben wir unsere abweichende Ansicht oben sub II. ausgesprochen.)

2) Wie soll erklärt werden?

Hier gelten zunächst die schon oben besprochenen allgemeinen und besonderen Grundsätze auch für die Volksschule. Doch beherzige der Lehrer noch folgende (von Rettig gegebene) Winke:

a. „Du sollst nicht erklären, um deine eingebildete Gelehrsamkeit zu zeigen, sondern um wahrhaft zu nützen. Deswegen soll deine Erklärung nicht gelehrt klingen, sondern möglichst einfach und populär sein."

Die Auslegung soll also klar und faßlich sein. Der Volksschullehrer, der mit und unter dem Volke lebt, bedarf hierüber wenige Belehrung; im Gegentheil möchte er oft zu erinnern sein, sich vor jener Popularität zu hüten, die in Gemeinheit ausartet. Dagegen möchte der ausgesprochene Grundsatz vorzüglich von jungen Lehrern beherziget werden, die ihre auf Akademieen oder Seminarien gesammelte Weisheit nun auch gern über ihre Zöglinge ausschütten möchten. Sie müssen oft erst die Sprache der Wissenschaft verlernen, um sich mit der des Volkes und des Kindes vertraut zu machen. Der Lehrer muß sich zu überzeugen suchen, daß das Kind seine Erklärung verstanden habe; dies geschieht am besten dadurch, daß er sich vom Schüler den Sinn der Stelle mit andern Worten umschreiben läßt. — „Aufwand von Gelehrsamkeit und aller Hypothesenkram schadet dem praktischen Zwecke, und führt nur in ein Labyrinth von Ungewißheit und Zweifel." (Niemeyer Grundsätze der Erz. und des Unterr. Th. II. S. 431.)

b. „Du sollst dich nicht in weitläufige Erklärungen einlassen, sondern nur kurze, aber deutliche Winke zum Verständniß des Gelesenen beifügen. (Nicht vielerlei, aber viel!)" —

c. „Du sollst bei deiner Erklärung dich von allem Eigendünkel und selbstgefälligem Stolze fern halten, und vielmehr dich der Demuth und Bescheidenheit befleißigen."

d. „Du sollst, so viel möglich, die Bibel nur aus sich selbst erklären, und deswegen die deutlicheren Stellen zur Erklärung der dunkleren benutzen." (s. weiter oben.)

Hierüber noch folgende Bemerkung: Der Lehrer hat sich in die Seele seines Schriftstellers hineinzudenken; er soll keine vorgefaßten Meinungen zur Erklärung der Bibel mitbringen und dieselbe nicht nach den Einsichten unserer, sondern nach denen jener Zeit beurtheilen. Er versetze sich in den Kreis derjenigen, für welche das zu erklärende Buch geschrieben wurde, und frage nach dem, was der Verfasser habe sagen wollen. Der Lehrer vergesse dabei nicht, daß die biblischen Schriftsteller größtentheils über ihrer Zeit standen (könnte es auch anders sein, wenn wir uns dieselben als vom Geiste Gottes Beseelte denken?) und so versuche er es, die verschiedenen Standpunkte der damaligen Zeit und der Gegenwart zu vereinigen. Er achte zugleich auf den Gang der göttlichen Offenbarung, und die verschiedenen Stufen derselben werden ihm als eben so nothwendig erscheinen, wie die Stufen im Bildungsgange des einzelnen Menschenlebens. Die Lehrweisheit der Schrift, die zu dem in Arabiens Wüsten nomadisirenden Volke anders redet, als aus dem Munde eines Paulus zu den in weltlicher Bildung hochstehenden Athenern — wird dem Lehrer selbst Vorbild derjenigen Weisheit werden, mit welcher er die Schrift zu erklären hat. „Christus, da er Menschen ziehen wollte, mußte er Mensch werden; sollen wir Kinder ziehen, so müssen wir auch Kinder mit ihnen werden." (D. Luther.) Möchte der Lehrer dabei bedenken, daß die Zweifel, die bisweilen im Herzen des Erwachsenen sich regen, in der Seele des Kindes noch nicht vorhanden sind und nicht geweckt werden dürfen. — Daß bei Erklärung der Schrift ebenfalls das leicht bewegte Gemüth und die lebhafte Phantasie des Orientalen berücksichtiget werden müsse, leuchtet ein; doch selbst hier wird der Lehrer bald einen Vereinigungspunkt finden, wenn er die Gefühle und Ausdrucksweise reizbarer Seelen aus seiner nächsten Umgebung studiren will: denn die Grundzüge des menschlichen Gemüthes bleiben unter allen Himmelsstrichen dieselben.

e. „Du sollst deinen Schülern in den gemeinnützigen Stunden einen kurzen Abriß der biblischen Geschichte, bibl. Geographie und bibl. Alterthumskunde gelegentlich mittheilen, damit du dich darauf beim Erklären der Bibel beziehen kannst."

IV. Ist es endlich Zweck der heil. Schrift selbst, auf Geist und Herz bildend einzuwirken, so muß auch das Lesen der Bibel in der Volksschule diesem Zwecke entsprechen. Das nennen wir praktische Benutzung der Schrift. Für den Geist wird die Erklärung erst dann bildend, wenn dieselbe nicht immer vom Lehrer selbst gegeben, sondern aus dem Kinde entwickelt wird; so wie dagegen beim zusammenhängenden Vortrage leichter auf das Herz gewirkt werden kann, als dies durch Sokratisiren geschehen möchte. Die auf das Herz wirkende Erklärung pflegt man auch eine erbauliche zu nennen. Dazu freilich bedarf der Lehrer eines durchaus frommen Sinnes. Fehlt ihm dieser, so nützen alle Vorschriften nur wenig, so wie dagegen einem frommen Lehrergemüthe jede in dieser Beziehung zu gebende Regel entbehrlich ist.

Die praktische Anwendung der Bibel im Volksunterrichte betrachtet Rettig (Bibelkunde S. 177—181) nach folgenden Gesichtspunkten:

1) Was heißt die Bibel anwenden?

Einen Satz anwenden überhaupt heißt: die Beziehung hervorheben, in welcher derselbe zu den Urtheilen, zu dem Verhalten, zu den Empfindungen eines Menschen steht. Demnach ist auch die Anwendung der Bibel eine dreifache:

a) Eine belehrende, welche nachweiset, wie die Lehren der Bibel unsere Urtheile von Gott und göttlichen Dingen berichtigen, erleuchten und begründen müssen. Hierher gehört die Benutzung der Bibel zur Entfernung abergläubischer Vorstellungen und falscher Lebensmaximen.

b) Eine ermahnende und warnende, welche die Lehren und Vorschriften der Bibel benutzt, um den Willen des Menschen danach zu regeln, und seine Gesinnungen und Handlungen entweder zur Erstrebung von irgend etwas Gutem hinzulenken, oder von dem Verlangen nach irgend etwas Bösem zurückzuhalten.

c) Eine beruhigende oder tröstende, welche die Lehren der Bibel dazu benutzt, um unangenehme Empfindungen (Furcht, Angst, Reue ꝛc.) aus dem Gemüthe des Menschen zu entfernen, und dagegen angenehme Empfindungen (Zufriedenheit, Freude, Hoffnung ꝛc.) darin zu wecken und zu beleben.

2) Was soll angewendet werden?

Alles, was eine solche Anwendung zuläßt, es sei denn, daß vielleicht eben erst etwas ganz Gleiches oder Aehnliches vorgekommen wäre. Insbesondere

a) alle Lehrstellen, sei es nun, daß sich dieselben auf unsere religiösen Erkenntnisse (Glaubenslehren) oder auf unser religiöses Leben (Sittenlehren) beziehen;

b) alle Erzählungen von einiger Wichtigkeit, sei es nun, daß sie zur Nachahmung auffordern, oder vor Verirrungen warnen;

c) die wichtigsten und klarsten prophetischen Stellen, und zwar diese besonders zu dem Zwecke, um zu zeigen, wie Gott sie bereits habe in Erfüllung gehen lassen.

3) Wie soll die Anwendung geschehen?

Es gibt hier ein dreifaches Verfahren:

a) Der Lehrer macht den Schüler während des Lesens oder nach demselben mit bestimmten Worten auf das aufmerksam, was er aus dem Gelesenen und wie er es anwenden soll.

b) Er entwickelt, nachdem die Stelle gelesen ist, durch Fragen — auf katechetischem Wege — diejenigen Gedanken, die er hervorheben will, um den erforderlichen Eindruck auf die Kinder hervorzubringen.

c) Er läßt die Kinder selbstständig über das Gelesene nachdenken und nachher angeben, wie sie die Anwendung davon auf sich gemacht haben. Der letzte Weg ist der beste, in so fern er nicht nur die Anwendung unmittelbar aus dem eigenen Gemüthe und aus der Individualität des Schülers hervorgehen läßt,

sondern auch eine äußerst zweckmäßige Anweisung zum prakt. Bibellesen in spätern Jahren ertheilt. Dabei ist es jedoch nöthig, daß der Schüler bereits zum eigenen Denken angeleitet und geübt, daß er an eine aufrichtige Prüfung seiner Gesinnungen und seiner Lebensweise gewöhnt worden sei, und daß zwischen ihm und dem Lehrer das schöne Verhältniß eines liebenden Kindes zu seinem liebenden Vater stattfinde, damit das Kind keinen Anstand nehme, offen vor dem Lehrer auszusprechen, was er bei einer gelesenen Bibelstelle in Beziehung auf sich selbst bemerkt, gedacht, empfunden habe. (Doch möchte diese Art der Anwendung in der Regel nur beim Privatunterrichte rathsam sein.)

Wir glauben diesen Abschnitt nicht besser schließen zu können, als mit Dinter's Worten. (Anw. z. Gebr. d. Bibel. Th. 1. S. 133.) „Zum Schlusse bitte ich Euch, Freunde und Amtsgenossen, den Tag, an welchem Ihr Eure Bibel in Euern Schulen wieder einmal beschließt oder von vorn anfangt, als einen stillen Festtag für Euer eigenes Herz zu feiern; als einen Tag, an dem Ihr Gott dankt, daß er Euch Kraft und Gnade gab, Euern Kindern das Wichtigste aus diesem mit Recht heiligen Buche an's Herz zu legen; an dem Ihr Euch prüft, ob Ihr mit Euerm Bibelcursus zu sehr geeilt, oder zu lang gezögert habt, um zu sehen, ob Ihr von nun an mehr überschlagen und weniger erklären müßt, oder ob Ihr mehr als bisher lesen lassen und beim Gelesenen länger verweilen sollt; an dem Ihr Euch prüft, ob Ihr Eure Bibel immer mit der Ehrfurcht behandelt habt, die ihr gebührt, ob Ihr dahin gearbeitet habt, daß Eure Kinder sie ehren und benutzen lernen? — Mit tiefer Beschämung fühlt Eure Verirrung, wenn Ihr um des Seltsamen willen, das einigen Geschichten unverkennbar anhängt, das erhabene Ganze mit Leichtsinn behandelt hättet, wie ein unbesonnener Knabe einen ehrwürdigen Mann verspottet, weil ihm eine entstellende Warze über'm Auge sitzt. Naht Euch dem neuen Bibelcurs mit dem festen Entschlusse, alle Hilfsmittel, die Euch zu Gebote stehen, treu zu benutzen, nicht um beim Bibelerklären mit Euerm Wissen zu prahlen, sondern um über Eure Kinder den Geist der Weisheit und der Pflicht auszugießen, den die Bibel über Euch ausgegossen hat, und haben soll. Liegt dies Gefühl in Euern Herzen, so braucht Euch Niemand das einweihende Gebet aufzusetzen, mit dem Ihr die erste Bibellection des neuen Cursus beginnen und die letzte des alten beschließen sollt. Euer Herz wird Euch beten und sprechen lehren, und Euer Gefühl wird auf Eure Kinder übergehn, zu ihrem und Euerm Segen!" — —

Hilfsmittel zur Bibelerklärung.

I. Schriften, welche eine Anleitung zum Bibellesen überhaupt und insbesondere in der Volksschule geben.

Dinter, G. F.: Anweisung zum Gebrauche der Bibel. Neustadt a. d. Orla, 1817. 3 Thle. — 3 Thlr. 12 Gr. — (Das Hauptwerk über den Gebrauch der Bibel in Schulen. Der 1ste Theil enthält die Grundsätze der Behandlung, der 2te die Grundsätze der Erklärung, der 3te lehrt in Unterredungen die aufgestellten Grundsätze anwenden.)

Thöle, H.: Unterricht über den Werth und Gebrauch der Bibel für die im Denken geübte Jugend. Bremen, 1818. — 6 Gr. —

Thilo, L.: von der Würdigung und Benutzung der Bibel beim Schulunterrichte — s. in Zerrenner's Schulfreunde Bd. 19. S. 40.

Holst, A. F.: Andeutungen zu einem fruchtbaren Lesen der Schriften des N. T. Neustadt, 1823. — 6 Gr. —

Dr. Rosenmüller, J. G.: Anleitung zum erbaulichen Lesen der Bibel. Leipzig, 1793. — 5 Gr. —

Dr. Luther's Anweisung zum Gebrauche der heil. Schrift, aus seinen Schriften gesammelt v. F. Gaßert. Essen, 1827. — 18 Gr. —

Evers, N. J. G.: Anleitung zur Kenntniß und zum zweckmäßigen Gebrauche der Bibel. Hamburg, 1816. — 12 Gr. —

Zerrenner, C. C. G.: kurze Anleitung zum erbaulichen Lesen der Bibel in der Volksschule. Magdeburg, 1829. — 14 Gr. —

Bochinger: Anleitung zum Lesen der heil. Schrift. Tübingen, 1830.

Dr. Rettig, Fr. Gottfr.: Bibelkunde, oder gemeinfaßliche Anleitung zur Kenntniß der Bibel und zur Erklärung derselben in der Volksschule, nebst einem Anhange, die nothwendigsten Vorkenntnisse aus der bibl. Geschichte, Geographie und Alterthumskunde enthaltend. Ein Handbuch für Volksschullehrer, Seminaristen und Schulpräparanden. Hannover, 1834. (2te Aufl. 1835. 3te Aufl. 1837.) — 12 Gr. —

F. Atzerodt: Bibelkunde. Leipzig, 1838. — ist eine dürftige Kompilation.

Dr. Seiler, G. F.: Schullehrer-Bibel. 2te Aufl. Erlangen, 1815. (Dieses Werk gibt nicht den biblischen Text mit Anmerkungen, wie man nach dem Sinne, welchen man jetzt mit dem Worte „Schullehrer-Bibel" verbindet, erwarten könnte, sondern es enthält recht eigentlich eine Anweisung zum Gebrauche der Bibel in Volksschulen.) 2 Thlr. 9 Gr. —

Meinike, J. H. F.: die Bibel. Ihrem Gesammtinhalte nach erläutert, zur richtigen Beurtheilung und zweckmäßigem Gebrauche derselben für Lehrer in Bürger- und Landschulen. 5 Bde. Quedlinburg und Leipzig, 1819—21. (Der Titel „die Bibel" verführt zu der Erwartung, daß man hier den biblischen Text finde; das Buch selbst gibt aber nur Anmerkungen ohne Text.) 5 Thlr. 8 Gr. —

Ein altes, aber gehaltreiches und noch gesuchtes Werk der Art ist:

Synopsis Bibliothecae exegeticae in V. et N. T. Kurzgefaßter Auszug der gründlichsten und nutzbarsten Auslegungen über alle Bücher A. und N. T. In Tabellen, Erklärungen, Anmerkungen und Nutzanwendungen, zum erwünschten Handbuch, sowohl Kirchen-, Schul- und Hauslehrern zur Unterweisung, als auch der Gottesgelahrtheit Beflissenen, ja allen verständigen Liebhabern der h. Schrift zur eigenen Erbauung abgefaßt. Mit Beihilfe einiger Gelehrten ausgefertiget v. Joh. Georg Starke, P. prim. zu Driesen. Leipzig, 1750. (8 Bde.) 4.

Anleitungen zum erbaulichen Bibellesen findet man auch vielen Bibelausgaben vorgedruckt, z. B. der Halleschen Bibel (v. A. H. Franke), der Altonaer Bibel (v. Funk), der Dresdener Bibel von 1830 (v. Dr. v. Ammon), der Wittenberger Bibel v. 1758 (v. Dr. J. S. Weickmann), der Ebersdorfer Bibel v. 1727 (v. Joh. Arnd) u. a.

Was besonders das praktische Bibellesen anlangt, so kann der Lehrer aus folgenden Schriften viel lernen:

Callisen, Ch. F.: Handbuch zum Gebrauche beim Lesen des A. T. Leipzig, 1821. 3 Thle. 4 Thlr. —

(Rauschenbusch): Handbuch für Lehrer beim Gebrauch der bibl. Geschichten. 3 Thle. Schwelm, 1820. 3 Thlr. 20 Gr. —

Klefeker, B.: prakt. Vorlesungen über das N. T. für nicht gelehrte, aber nachdenkende Leser. Hamburg, 1811. 3 Bde. 5 Thlr. —

Kohlrausch, F.: Anleitung für Volksschullehrer zum richtigen Gebrauche seiner Bearbeitung der Geschichten und Lehren der h. Schrift. Halle, 1820. (4te Aufl. 1837.) — 16 Gr. —

Scherer, J. L. W.: katechetisch-praktisches Handbuch über die bibl. Historien. 2 Thle. Leipzig, 1820. — 1 Thlr. —

Morgenbesser, M.: Anweisung für Volksschullehrer zum richtigen Gebrauche und zum Verständniß meiner Bearbeitung der bibl. Geschichte. Breslau, 1823. — 8 Gr. —

Mößler, Ch. W.: Hilfsbuch für Nichttheologen und unstudirte Freunde der Bibellectüre. Eisenberg, 1816—24. 6 Bde. — (Nur das N. T. — enthält viel Vorzügliches und ist in mancher Beziehung gründlicher als Dinter; doch entbehrt es der prakt. Winke für Lehrer.)

Hildebrand, C.: Hilfsbuch zur Erklärung der Sonn- und Festtagsevangelien für Volksschullehrer. Quedlinburg, 1830. — 12 Gr. —

Pöhlmann, J. P.: Unterhaltungen eines Lehrers mit seinen Schülern über die biblischen Erzählungen. Nürnberg, 1803. — 16 Gr. —

Niemeyer, A. H.: Charakteristik der Bibel. 5 Bde.

Greiling, Joh. Chr.: die biblischen Frauen. Leipzig, 1814. 2 Thle. 2 Thlr. 8 Gr. —

Ewald, J. L.: David. Leipz., 1795. 2 Bde. 2 Thlr.

Dessen: Salomo. Eine psychologisch-biographische Darstellung. Leipzig, 1800. 1 Thlr. 12 Gr. —

Jac. Saurin: Betrachtungen über die wichtigsten Begebenheiten des A. und N. T. — übersetzt von F. E. Rambach. Rostock, 1745—49. 4 Bde. in Quarto.

Kelber, J. G.: Erziehungsgeschichte des Menschengeschlechtes oder das Ganze der Bibel in klarer Uebersicht. Nürnberg, 1824. 1 Thlr. —

Gronau: bibl. Geschichten des A. T. mit Lehren und Bemerkungen für Lehrer. Quedlinb. s. a. — 12 Gr.

Die Biographieen der Bibel zur allgemeinen Belehrung. Mit einem historisch-kritischen Versuche über die Daten der Bibel. (Mit Vorrede von A. Knapp.) 2 Bde. Stuttgart, 1838.

II. Schriften, welche eine Einleitung in die Bibel enthalten.

v. Zobel, J. C. G.: populäre Einleitung in die bibl. Bücher. Leipzig, 1806. — 8 Gr. —

Scherer, J. L. W.: historische Einleitung zum richtigen Verstehen der Bibel, für Gymnasien und Schulen. (Mit Landkarten und Kupfern.) Halle, 1802. 1 Thlr. 18 Gr. —

Tilgenkamp, F. W.: Versuch einer Einleitung in die biblischen Schriften, als Vorbereitung zum Verstehen derselben. Hamm, 1808. — 12 Gr. —

Weland, J. C.: Einleitung in die Bibel. Hannover, 1812. — 4 Gr. —

Wahl, Ch. A.: historisch-praktische Einleitung in die bibl. Schriften. Leipzig, 1820. — 3 Thlr. —

Geß, F. W.: die Offenbarung Gottes in seinem Worte. Nachgewiesen in einer Charakterschilderung der heil. Schrift. Reutlingen, 1836.

Schläger, F. G. F.: Hilfsbuch beim Gebrauche der Bibel, enth. eine allgemeine Einleitung in die Bibel und eine histor. Einleitung in die einzelnen biblischen Bücher, mit vollständiger Angabe ihres Inhalts. Nebst einer kurz gefaßten bibl. Geographie und Alterthumskunde. Leipzig, 1840. — 2 Thlr. 6 Gr. —

Für die Schüler selbst sehr brauchbar:

Krummacher, F. A.: Bibelkatechismus. 10te Aufl. Essen, 1832. — 6 Gr. — (Niemeyer sagt von diesem Buche: „Es entspricht am meisten der Idee einer recht praktischen, d. h. moralisch-religiösen Einleitung in den Geist der Bibel.") S. Hergang's „Zehn Jahre ꝛc." 1. Th. S. 86, worin das Unkatechetische der Fragen ꝛc. getadelt wird.

III. Schriften, welche über biblische Alterthumskunde belehren.

a) Ueberhaupt.

Weikard, G. F.: Bibelkunde oder gründliche Belehrung über die zum richtigen Verstehen der heil. Schrift nöthigen Gegenstände, mit 2 Karten. Sulzbach, 1830. — 1 Thlr. 16 Gr. — (Der Verf. ist Katholik, aber vorurtheilsfrei.)

Wahl, Ch. A.: biblisches Handwörterbuch für jede Klasse von Bibelverehrern und Bibellesern. Leipzig, 1825. 1 Th. 2 Thlr. 8 Gr. —

Haupt, K. Gerh.: biblische Real- und Verbal-Encyclopädie, in historischer, geographischer, physischer, archäologischer, exegetischer und praktischer Hinsicht, oder Handwörterbuch über die Bibel. Quedlinburg, 1823. — 5 Thlr. —

Wichmann, G. J.: neueste biblische Handconcordanz. Nachher umgearbeitet und vermehrt, auch mit einem sehr vollständigen bibl. Spruchregister versehen von Ch. B. Kindervater. Leipz., 1806. 6 Thlr.

[Dies Werk ist vorzüglicher als G. Büchner's biblische Real- und Verbal-Handconcordanz, die so eben in der 6ten Aufl. von Dr. Heubner besorgt worden ist.]

Döring, F. C.: Versuch eines bibl. Wörterbuchs für unstudirte Lehrer. Dresden, 1792. — 20 Gr. —

Wörlein, J. W.: Handwörterbuch der bibl. Grundrealien. 2 Thle. Nürnberg, 1829.

Parisius, J. L.: Handb. für Volksschullehrer beim Gebrauche der Bibel in der Schule. Magdeb., 1821.

Herrklotsch, A. W. L.: bibl. Wegweiser, oder kurze Anleitung zum zweckmäßigen Bibellesen, nebst Einleitung in die Bibel und einem bibl. Handlexikon. Leipzig, 1823. 1 Thlr. 8 Gr. —

Löhn, E. W.: biblisches Sachwörterbuch zum Handgebrauch für Schullehrer und Seminaristen. Freiberg, 1833.

Hänel, J. F.: Leitfaden zur Bibelkunde oder Wegweiser durch sämmtliche Bücher der h. Schrift für Volksschullehrer. Breslau, 1824. — 9 Gr. — (2te Aufl. 1829.)

Krause, Th.: Leitfaden für den Unterricht in der Bibelkunde in Volksschullehrer-Seminarien und Schulen. Magdeburg, 1836. — 4 Gr. —

Schincke, J. Ch. G.: biblische Alterthumskunde in alphabetischer Ordnung. Neustadt a. d. O., 1836.

Biblisches Real-Lexikon zum Druck befördert v. J. H., mit Vorrede von G. S. Green. Chemnitz, 1715—24. 4 Bde. in 4.

h) Biblische Geographie betreffende Schriften.

Anmerk. Auch die biblische Geographie gehört zu den Vorkenntnissen, welche zur Erklärung der h. Schrift unentbehrlich sind. Das Nöthigste aus derselben ist auch in der Volksschule zu geben, wenn sie gleich nicht als besonderer Unterrichtsgegenstand zu behandeln, sondern meist mit der biblischen Geschichte zu verbinden ist. Für die Mittelklasse bleibt sie ohnedies unberührt, da hier der Vortrag der bibl. Geschichte mehr anekdotenweise gehalten wird. — Der Lehrer wird mit der bibl. Geschichte zugleich das Wissenswürdigste aus der bibl. Naturkunde und dem Volksleben derjenigen Nationen mittheilen, mit welchen die Juden in nähere Verbindung kamen. Er hat dabei verschiedene Zeiträume zu unterscheiden:

1. Die Zeit, wo abgegrenzte Staaten sich allmählig zu bilden begannen. (Die ältesten dieser Staaten. Einiges über die natürliche Beschaffenheit des Morgenlandes. Kanaan, noch von kleinen Hirtenvölkern bewohnt. Aegypten, ein schon blühendes Reich. Die arabische Steppe.)

2. Das Land der Kinder Israel seit der Eroberung, in 12 Stämme getheilt. (Phönizien, Nachbarland.)

3. Geographische Verhältnisse und politische Verfassung der getrennten Reiche Juda und Israel. (Assyrien und Babylonien, gefährliche Nachbarn.)

4. Das große persische Reich.

5. Das Reich Alexanders d. Großen. (Blick nach Europa — Konflikte des jüdischen Volkes mit Aegypten und Syrien.)

6. Das römische Reich — Palästina zur Zeit Jesu — Reisen des Paulus. (Am ausführlichsten zu behandeln.)

Die darüber zu gebenden Andeutungen sind jedem Zeitraume der bibl. Geschichte voranzuschicken.

Melos, J. G.: Beschreibung des jüdischen Landes zur Zeit Jesu in geographischer, bürgerlicher, religiöser und gelehrter Hinsicht. Mit 1 Karte. 2te Aufl. Weimar, 1830. — 12 Gr. —

Hempel, K. F.: kurze Beschreibung des jüdischen Landes und seiner Merkwürdigkeiten zur Zeit Jesu. Leipzig, 1825. — 3 Gr. —

Dr. Röhr, J. F.: Palästina, oder historisch-geographische Beschreibung des jüdischen Landes zur Zeit Jesu. 6te Aufl. Zeiz, 1831. (Mit 1 Karte.) — 16 Gr. —

Raumer: Palästina. Leipz., 1815. 1 Thlr. 12 Gr.

Ernst: historisch-geographische Beschreibung von Palästina. Breslau, 1833. — 4 Gr. —

Hornung, D.: Handbuch zur Erläuterung der bibl. Geschichte und Geographie für Volksschulen und forschende Bibelleser. Leipzig, 1825.

Ewald: biblische Topographie in alphabetischer Ordnung. Ansbach, 1836. — 5 Gr. 4 Pf. —

Behrends, P. W.: kurze Beschreibung des h. Landes, mit 1 kleinen Karte und einer Abbildung des h. Grabes. Helmstedt, 1829. — 6 Gr. —

Weisse, Fr.: Palästina. Kitzingen, 1836. — 7 Gr.

Kröger, J. C.: Abriß der bibl. Geographie und Alterthümer. Hamburg, 1836.

Zur Versinnlichung sind Landkarten unentbehrlich, wenigstens muß eine Karte von Palästina vorhanden sein. (Die letztere anzuschaffen, ist ausdrücklich durch die Verordnung zum sächs. Elementar-Volksschulgesetze §. 50. angeordnet.)

Die vorzüglichste Karte von Palästina ist die von Ernst (in 9 Blättern. Breslau, 1833. 2 Thlr. 9 Gr.).

Andere sind von: Hornung (Leipz., 1821. 2 Thlr. 9 Gr.), Zerrenner (Magdeb., 1836. 16 Gr.), Neumann und W. Müller (von J. Chr. G. Schincke erläutert — Neustadt a. d. O., 1835.), die zu Calw 1837 in kl. Fol. erschienene (4 Pf.).

Außer in den oben angeführten Büchern befinden sich Landkarten zur bibl. Geographie in: Brandt's Schullehrerbibel (N. T.), Jacobi's Geschichte Jesu (1r Th.), Schincke's bibl. Alterthumskunde, Natorp's kleiner Bibel, Schuknecht's Geschichten und Lehren ꝛc. Zweckmäßig, doch überfüllt ist: „Palästina sonst und jetzt." Tabellarische Uebersicht auf 1 Bogen. Saalfeld, 1836.

Zum Handgebrauche des Lehrers sehr empfehlenswerth ist:

Weiland, C. F.: Bibelatlas in 12 Karten, mit 14 Bogen Erläuterungen von C. Ackermann. Weimar, 1832. 1 Thlr. 6 Gr. —

Für die Volksschule selbst brauchbar ist:

Biblische Geographie für Schulen und Familien. Herausgegeben vom Calwer Verlagsverein. 2te Aufl. Stuttgart, 1836. 2 Gr. 8 Pf. (Mit vielen Steindrücken und 1 Karte. — In Form einer Reisebeschreibung.)

Biblische Naturgeschichte für Schulen und Familien. Herausgeg. v. Calwer Verlagsverein. 2te Aufl. Stuttgart, 1836. 4 Gr. (Mit Steindrücken. — Zu weitläufig für die Volksschule. Das Mineralreich ist seltsam genug zwischen das Thier- u. Pflanzenreich zu stehen gekommen.)

Viele Materialien zur Schrifterklärung finden sich auch in den Bibelausgaben mit Anmerkungen und in den Bibelauszügen, weshalb wir auf die beiden folgenden Artikel verweisen.

Bibelausgaben.

Es kann hier wohl kaum eine Aufzählung der unsäglichen Bibelausgaben erwartet werden, die von der ersten vollständigen Bibelübersetzung Luther's im J. 1534 an (vgl. M. H. Schott Geschichte der deutschen Bibelübersetzung Dr. M. Luther's. Leipzig, 1834. — 20 Gr.) bis auf die neuesten Pracht-, Pathen-, Bilder-, Altar- und Pfennigbibeln erschienen sind. Für die Schule ist es ziemlich gleichgiltig, welche Ausgabe gebraucht werde, vorausgesetzt, daß sie die Lutherische Uebersetzung gebe, die unter uns kirchliches Ansehen erlangt hat. Nur 2 Bemerkungen mögen genügen:

1) Der Lehrer halte, so viel als möglich, darauf, daß nur Bibelausgaben mit gutem, deutlichem Drucke und mit der jetzt gewöhnlichen Rechtschreibung in den Händen der Kinder sich befinden.

2) Er verhüte den Gebrauch derjenigen Bibeln, in welchen die apokryphischen Bücher fehlen, da namentlich das Buch Sirach mit seinem Schatze von Lebensweisheit für die Schule wichtig ist. Durch

die englische Hauptbibelgesellschaft sind Bibeln der letztern Art verbreitet worden, die auch hier und da in Schulen Eingang gefunden haben. — Die Verordn. zum k. sächs. Elementarvolksschulgesetze enthält übrigens (§. 44.) folgende Bestimmung: „Die Einführung oder Beibehaltung besonders abgedruckter biblischer Bücher, z. B. des Psalters, des B. Sirach u. s. w., namentlich auch eines besondern Evangelienbuches, ist, da solche den größern Kindern für die Bibel selbst gegeben sind, für überflüssig zu erachten und daher zu unterlassen oder abzustellen."

Andere, als die lutherische, Uebersetzungen sind in der Volksschule unzulässig. Denzel (Einleitung in die Erziehungs- u. Unterrichtslehre Th. III. Abth. 3. S. 37.) will zwar eine solche gebraucht wissen, und schlägt vor, dasselbe Lesestück, welches zuvor aus der lutherischen Bibelübersetzung vorgelesen worden, von einem Kinde noch aus einer andern (wörtlichen) Uebersetzung lesen zu lassen, wozu er besonders die Seiler'sche empfiehlt. Er sagt: „Der Vortheil ist augenscheinlich; denn vieles den Kindern Unverständliche, in so fern die Sprache daran Schuld hat, wird auf diese Art ohne viele Erklärung gefaßt, und unvermerkt werden die Kinder mit der Bibelsprache vertraut." — Doch ist ja die Bibelsprache nicht so unverständlich; zur Erklärung der ungewöhnlichen Worte und Ausdrücke genügen kurze Andeutungen; schwere Stellen aber werden auch durch bloßes Lesen aus einer andern Uebersetzung den Kindern noch nicht deutlich. Ueberdies kann in der gewöhnlichen Volksschule den großentheils armen Kindern das Anschaffen einer solchen Uebersetzung unmöglich zugemuthet werden. Für den Lehrer dagegen kann eine derartige Uebersetzung sehr nützlich werden, wenn er dieselbe mit der lutherischen zu vergleichen sich gewöhnt. (S. darüber Dinter's Anweisung z. Gebr. d. Bibel. Th. 1. S. 125. und Niemeyer's Grundsätze Th. 2. S. 433.) Die Ansicht Denzel's theilt ein Aufsatz in der Allg. Schulzeit. 1837. S. 373 ff. „Ist wegen den Bibellectionen in den Schulen eine neue Uebersetzung wünschenswerth?" worin behauptet wird, daß die Bibellectüre dadurch an Umfang, an Klarheit und Verständlichkeit, so wie an praktischer Benutzung gewinnen würde. — (vergl. J. J. Bernet Gedanken über die Einführung einer kirchlichen Bibelübersetzung: Ein Vortrag im Namen der diesfalls gesetzten Kommission, gehalten vor der Synode in St. Gallen, den 12. Mai 1835. Zürich, 1836. — 3 Gr. —)

Solche Uebersetzungen, deren sich der Lehrer zum Selbststudium bedienen kann, sind:

Dr. Seiler, G. F.: Uebersetzung der Schriften des N. T. mit beigefügten Erklärungen dunkler und schwerer Stellen. Erlangen, 1806. 2 Bde. 2 Thlr. 12 Gr. —

Dessen: das N. T. übersetzt und mit Anmerkungen erläutert. Erlangen, 1783. (2te Aufl.)

Augusti, J. Ch. W., und de Wette, W. M. L.: die Schriften des A. und N. T. Heidelberg, 1809—14. 9 Thlr. 9 Gr. (Ein gediegenes, aber kostspieliges Werk.)

Stolz, J. F.: sämmtliche Schriften des N. T. — Zürich, 1820. — 16 Gr. (Anmerkungen dazu in 6 Heften — 3 Thlr. 9 Gr.)

Dessen: die sämmtlichen Schriften des N. T. Hannover und Leipzig, 1820. (Eine ganz neue Arbeit, nicht eine Erneuerung der frühern Ausgaben. Sehr brauchbar, fast wörtlich übersetzt.)

S. Grynäus: die h. Schrift übersetzt. Basel, 1776. 5 Bde.

Die Bibel. Nach der in Zürich kirchlich eingeführten Uebersetzung auf's Neue mit Sorgfalt durchgesehen. Zürich, 1817. 2 Bde.

Dr. v. Meyer, J. F.: die h. Schrift in berichtigter Uebersetzung und mit kurzen Anmerkungen. Frankfurt a. M., 1819. 3 Bde. 6 Thlr. (Diese Bibel hat bei einer gewissen Partei viele Freunde gefunden und schon die 3te Aufl. erlebt. Für den Volksschullehrer entbehrt sie des praktischen Gehaltes.)

Phil. Doddridge: paraphrastische Erklärung der sämmtlichen Schriften des N. T. — aus dem Engl. übers. v. F. Eberh. Rambach. Magdeburg und Leipzig, 1750. in Quarto. (Mehr Umschreibung, als Uebersetzung. Die vier Evangelien in harmonischer Ordnung.)

Dr. J. A. Bengel: das N. T. zum Wachsthum in der Gnade und der Erkenntniß des Herrn J. Chr. nach dem revidirten Grundtext übersetzt und mit dienlichen Anmerkungen begleitet. Stuttgart, 1753.

Die heil. Schrift A. und N. T. nach dem Grundtext auf's Neue übersehen und übersetzet, nebst einiger Erklärung des buchstäblichen Sinnes, wie auch der fürnehmsten Fürbilder und Weissagungen von Christo und seinem Reich, und zugleich einiger Lehren, die auf den Zustand der Kirche in unserer letzten Zeit gerichtet sind, welchem allen noch untermängt eine Erklärung, die den innern Zustand des geistlichen Lebens und der Wege und Wirkungen Gottes in der Seele zu deren Reinigung, Erleuchtung und Vereinigung mit ihm zu erkennen gibt. Gedruckt zu Berlenberg, 1726—42. (8 Bde. in kl. Fol. Der 8te Band enthält die Apokryphen des A. u. N. T.)

Dr. Christoph Aug. Heumann: das N. T. Hannover, 1750.

Joh. Otto Thieß: das N. T. neu übersetzt, mit einer durchaus anwendbaren Erklärung. Hamb., 1790.

Dr. Rom. Teller: die h. Schrift des A. u. N. T. nebst einer vollständigen Erklärung derselben, welche aus den auserlesensten Anmerkungen verschiedener Engländischer Schriftsteller zusammengetragen und zuerst in der Französ. Sprache an's Licht gestellt, nunmehr aber in dieser deutschen Uebersetzung auf's Neue durchgesehen und mit vielen Anmerkungen begleitet worden. Leipzig, 1749—70. 19 Bde. 4.

M. Joh. Gottfr. Sillig: das N. T., Luther's Uebersetzung unbeschadet, zum täglichen Gebrauch für unstudirte Christen aller Art, durchaus verständlich auf's Neue übersetzt. Leipzig, 1778.

C. R. Reichel: die Bücher der h. Schrift A. T. in eine harmonische Zeitordnung gebracht und in den dunkeln Stellen aus dem deutlichen Vortrage und Zusammenhange des Grundtextes erläutert, wie auch mit einigen kurzen Anmerkungen erklärt. Frankfurt und Leipzig, 1773. (Das Buch Hiob steht hier gleich nach 1 Mos.)

G. C. Cannabich: die sämmtlichen Evangelien und Episteln übersetzt und mit erläuternden Anmerkungen Leipzig, 1816. — 12 Gr. —

M. K. G. Kelle: die heiligen Schriften in ihrer Urgestalt, deutsch und mit neuen Anmerkungen. Frei-

berg, 1815—21. (Bd. 1. Salomonische Schriften. Bd. 2—4. Mosaische Schriften. — Vom rationalistischen Standpunkte aus.)

Dr. K. W. Alt: das N. T. übersetzt und mit kurzen Anmerkungen. Leipzig, Klinkhardt. 1837—39. (4 Abth. 2 Thlr.)

Bibelübersetzungen von Katholiken: K. und L. van Eß (die h. Schriften des N. T., zu Sulzbach in verschiedenen Ausgaben und Auflagen erschienen 1840) — Brentano und Dereser (Frankf. a. M.) — Dr. Allioli (München) — F. Rosalino (Wien, 1792.) — Das zu Regensburg 1809—15. erschienene N. T. — H. Braun (mit Anmerkungen. Augsburg, 1788 ff. 13 Bde. 30 Thlr.) — Bonifac. vom h. Wunibald (Mannheim, 1807. 4 Thlr. 10 Gr.) — J. Babor (Wien, 1805. 2 Thlr. 4 Gr.).

Eine Bibel für Israeliten wurde von Dr. Zunz (Berlin, 1837.) bearbeitet.

Am wichtigsten für den Lehrer sind ohne Zweifel Bibeln mit erläuternden Anmerkungen (Schullehrer- oder Laienbibeln). Selbst die ältern Werke dieser Art, die freilich nicht mehr im Buchhandel zu bekommen, aber nicht selten in Auctionen und bei Antiquaren zu kaufen sind, enthalten viel Brauchbares, zumal da ihnen meistens auch erbauliche Betrachtungen hinzugefügt sind. Sie sind freilich orthodox, ganz im Geiste der frühern Zeit; aber ihre Auffassung des Sinnes der h. Schrift ist nicht selten überraschend, und erinnert an Schiller's Wort: „Was kein Verstand der Verständigen sieht, das findet in Einfalt ein kindlich Gemüth." — Die meisten derselben geben mit eigenen Anmerkungen zugleich auch Luther's Vorreden und Randglossen, und nicht wenige charakterisiren sich als für Protestanten geschriebene Werke durch die beigedruckte Augsburgische Konfession. Wir stellen die bis auf die neueste Zeit erschienenen Bibeln mit Anmerkungen im Folgenden chronologisch zusammen, übergehen jedoch diejenigen, die blos Luther's Randglossen geben, (wie die ältern von H. Luft gedruckten, die Wittenberger von 1758, die Nürnberger von 1717, die Ebersdorfer von 1727 u. a.) — Alle aufgeführten Bibelwerke geben die h. Schrift nach Dr. Luther's Uebersetzung. Die vollständigen Titel mögen zur Charakteristik der Bibelwerke selbst dienen.

1) Die Nürnberger Bibel. Sie erschien im J. 1641 in Fol. unter dem Titel: „Biblia, d. i. die ganze h. Schrift A. und N. T. verteutscht vom Herrn Dr. M. Luther und auf gnädigste Verordnung des durchlauchtigsten Fürsten und Herrn, Herrn Ernst's, Herzogen ꝛc. ꝛc., von etlichen reinen Theologen dem eigentlichen Wortverstande nach erklärt." — Die Herausgabe geschah auf Veranlassung des Herzogs von Weimar, Ernst des Frommen, weshalb diese Bibel auch die Ernestinische oder die Weimarische genannt wird. Die Erklärungen sind v. Joh. Gerhard, Salom. Glassius, Joh. Major u. a., vorzüglichen Theologen jener Zeit. — Sie wurde im J. 1736 auf Befehl Friedrich's III., Herzogs von Gotha, neu aufgelegt. Diese vor uns liegende Ausgabe enthält: Geschichtstabellen, Register der fürnehmsten Lehrstücke des christlichen Glaubens, Erklärung der fremden Namen ꝛc., Vergleichung derbibl. Monate, Maaße u. dergl. mit den deutschen, Beschreibung der Stadt Jerusalem, die christlichen Hauptsymbole und die unveränderte Augsburgische Konfession ꝛc. 2 Bde. 9 Thlr. 8 Gr. —

2) Biblia, d. i. die ganze h. Schrift A. u. N. T., verteutscht durch Dr. M. Luther, dabei nicht allein desselben Vorrede und Randglossen, sondern auch gantz neue accurate und ausführliche Summarien, viele Loca Parallela, wie auch die Zeitrechnung und ein bibl. Calender, ingleichen unterschiedliche aus der Antiquitaet hervorgesuchte Kupfer und Landkarten zu befinden, vornehmlich aber sind zum Dienste derer, die große Commentarios und weitläufftige Auslegungen nicht haben oder lesen können, kurtze zum Verstand dienende Anmerkungen und Erläuterungen hinzugethan worden, von M. Nicol. Haas, P. Prim. zu Budissin. Leipzig, 1720. 8. (Eine gute Handausgabe. Sie enthält auch das 4te B. Esra und das 3te B. d. Makkab.)

3) Die Braunschweiger Bibel unter dem Titel: Biblia, d. i. die ganze h. Schrift A. u. N. T. nach der deutschen Uebersetzung Dr. M. Luther's, nebst dessen geistreichen Vorreden und Randglossen, ingleichen mit M. Viti Dietrich's Summarien und Francisci Vierling's Vorreden, dann mit des Hrn. Dav. v. Schweinitz histor. und moral. Versen über jedes Kapitel der h. Schrift, erläutert, sammt vielen locis parallelis, oder gleichstimmigen Schriftstellen und einem 3fachen Register. Braunschweig, 1722. 4. 2 Bde. (Auch in dieser Ausg. findet sich das 4te B. Esra und 3 Makk.)

4) Das N. T. unsers Herrn J. Chr., nach der Uebersetzung des sel. Hrn. Dr. M. Lutheri, mit ausführlichen Summarien, richtigen Concordanzen, nöthigen Auslegungen der schwersten Stellen aus gedachten D. Lutheri Randglossen und andrer bewährten Lehrer Anmerkungen ꝛc. von Dr. Joh. Reinh. Hedinger, fürstl. Würtemberg. Consistorialrathe. — (Die vor uns liegende Ausgabe dieses N. T. ist die 2te, Tübingen 1728 erschienene. Die 1ste Aufl. erschien 1711.)

5) Das Pfaffische Bibelwerk. Die größere Ausgabe, 3 Bde. in Fol., erschien zu Tübingen 1730 unter folgendem Titel: „Biblia, d. i. die ganze heil. Schrift A. u. N. T., nach der Uebersetzung und mit den Vorreden und Randglossen Dr. M. Luther's, mit neuen Vorreden, Summarien, weitläuftigen Parallelen, Anmerkungen und geistlichen Anwendungen, auch Gebeten auf jedes Kapitel, wobei zugleich nöthige Register und eine Harmonie des N. T. beigefügt sind. Ausgefertiget unter der Aufsicht und Direction Chr. Matth. Pfaffen, der h. Schrift Dr., Prof., Kanzler und Probst zu Tübingen." — Eine bequemere Ausgabe in kl. 8. erschien zu Speyer 1767 in 8 Bdn.

6) Dr. Joach. Langens (Sen. d. theol. Facult. zu Halle) biblisches Licht und Recht — und der Auszug aus diesem größern Bibelwerke unter dem Titel: Biblia parenthetica, d. i. die h. Schrift A. u. N. T., darin der bibl. Text durch gewisse mit andern Lettern dazwischen gesetzte Worte erläutert und dabei die Uebersetzung D. Lutheri hin und wieder nach dem Grundtexte gegeben wird, sonderlich aber, außer den Geheimnissen von der h. Dreieinigkeit, auch der Person und dem Mittleramte Christi, die wichtigen und schweren Materien, welche in Mos., den Psalmen und Propheten nach Offenb. 10. 7. c. 11, 15. auf das Geheimniß der letztern Zeiten und darin auf die Ausführung großer Werke Gottes gehen, nach dem hermeneutischen Schlüssel der Offenb. Johannis erklärt werden.

(Mit einer histor. und dogmat. Einleitung von der Glaubwürdigkeit der h. Schrift und der darin geoffenbarten christl. Religion.) Leipz., 1743. 2 Bde. kl. Fol.

7) Biblia, d. i. die ganze h. Schrift A. u. N. T., nach der deutschen Uebersetzung Dr. M. Luther's — mit den besten Ausgaben verglichen, durch genaue Eintheilung der Kapitel, richtige Parallelen, kurze Vorreden und durchgängige Anmerkungen erläutert. Nebst dem Entwurfe einer weitläuftigen Abhandlung von der Göttlichkeit der h. Schrift von M. J. C. Koken, Pastor. Hildesheim, 1750. 4.

8) Die Regensburger Bibel von 1756 — mit großem schönem Drucke (in Folio) enthält Luther's Vorreden und Randgloſſen, die christlichen Hauptsymbole und die Augsburg. Confession, 5 symbolische Bilder, Register der Hauptartikel der christlichen Lehre, eine biblische Chronologie u. dergl.

9) Die Hirschberger Bibel, so genannt von ihrem Herausgeber P. Ehrenfr. Liebig zu Lomnitz bei Hirschberg. — „Die Bibel, oder die ganze h. Schrift A. u. N. T., nach der deutschen Uebersetzung D. M. Luther's, mit jedem Capitel vorhergesetzten kurzen Summarien, sorgfältigst ausgesuchten und zahlreich beigefügten Real- und Verbal-Parallel-Stellen und vornemlich bei allen schweren von Spöttern gemißhandelten oder sonst zweifelhaft scheinenden Stellen mit möglichst kurzgefaßten Anmerkungen nach und aus dem Grundtexte zu Anzeige des in demselben befindlichen Nachdruckes, zu Aufklärung des Zusammenhanges, Hebung scheinender Widersprüche und Abweisung schnöder Spöttereien begleitet und erläutert." (Mitherausgeber Dr. Joh. Fr. Burg, Oberconsistorialrath zu Breslau.) — Hirschberg, 1765. 3 Bde. kl. 8. — Sie ist eine sehr brauchbare Handausgabe.

10) Die Pfeifer'sche Bibel enthält nur Luther's Vorreden und einige Erklärungen aus der Ernestinischen Bibel. Die uns zur Hand liegende Auflage ist die siebente, vom P. J. E. Wenigk besorgte. Erfurt, 1761. kl. 8. — Sie ist sehr kompendiös.

11) Die von J. M. Dilherr 1765 herausgegebene Bibel.

12) Die Braun'sche Bibel — von Joh. Sal. Braun, Pred. zu Erfurt. 1768 f. 3 Thle. in Quart. 3 Thlr. 12 Gr. —

13) Das N. T. nach der Uebers. Luthers, mit gehörigen Orts bemerkter genauerer Berichtigung der Uebersetzung nach dem Grundtexte und eingeschalteten Erklärungen, als ein Auszug der zur Auslegung gehörigen Arbeit des sel. D. Bengel über das N. T. (mit einer Vorrede von Dr. Ch. A. Crusius: „warum jeder Christ die h. Schrift selber und fleißig lesen solle") herausgegeben von Dan. Christian Gottlieb Michaelis, Pfarrer zu Lichtentanne. Leipzig, 1769. 4.

14) Die h. Schrift, mit Anmerkungen und einer Vorrede, herausgegeben vom Lic. J. G. Körner, Diener des göttlichen Wortes zu Leipzig. Leipzig, 1770—73. 4. 3 Bde. 6 Thlr. 16 Gr. (Gedrängte Anmerkungen.)

15) W. F. Hezel's Bibelwerk in 10 Bänden (Lemgo, 1785—91.) schließt sich nicht durchgängig an Luther's Uebersetzung an, und ist für den Volksschullehrer nicht populär genug. (19 Thlr. 6 Gr.) Ein Auszug aus dem Hezel'schen Bibelwerke ist von W. Schenk besorgt worden.

16) Desto praktischer sind die Seiler'schen Schriften über die Bibel. — Seine Schullehrerbibel, die in erster Auflage Erlangen 1790 und 1796 in 6 Bänden erschien, ist keine eigentliche Bibelausgabe, sondern enthält nur Anmerkungen zu schwerern Bibelstellen, oft auch nur erbauliche Betrachtungen. Für den Lehrer am brauchbarsten ist die dem 1 Theile des A. T. vorausgeschickte Abhandlung: „was und wie soll aus den Büchern des A. T. in deutschen Stadt- und Landschulen gelesen werden?" — Dessen Uebersetzung des N. T., mit erklärenden Anmerkungen (Erlangen 1806) ist schon oben erwähnt worden. — Ueberdies gab Dr. G. F. Seiler schon 1782 heraus: „die h. Schrift des A. T. im Auszuge sammt dem ganzen N. T. nach Luther's Uebersetzung mit Anmerkungen."

17) Die Bibelausgabe von M. F. Roos 1788.

18) Die Altona'er Bibel. Sie erschien zu Altona 1815 im Verlage der Armen- und Waisenschule, und wurde vom Compastor Nic. Funk daselbst bearbeitet. Sie erfuhr die mannigfaltigsten Anfechtungen und wurde bis zur Gotteslästerung verketzert, namentlich von Dr. Kleuker, Archidiak. Harms in Kiel, und P. Dieck zu Witzwort. Der letztere besaß die Dreistigkeit, seine Schmähschrift: „Belehrende Warnungen an die Leser der Altonaer Bibel" der frommen Königin von Dänemark zuzueignen, und dies hatte die Folge, daß die ganze Bibelauflage, 4000 Exemplare stark, ungeachtet sie unter Zustimmung des Generalsuperint. Adler und mit königl. Privilegien erschienen war, von der dänischen Regierung aufgekauft wurde. Dadurch ist sie selten geworden.

vgl. Kurze Ehrenerklärung der Altona'er Bibel gegen die in dem Sendschreiben des Hrn. P. Dieck dagegen aufgestellten Beschuldigungen. Hamburg, 1816.

N. Funk: Geschichte der Altona'er Bibelausgabe. Altona, 1823.

Die Altona'er Bibel ist sehr korrekt, nur etwas zu fein in kl. 8. gedruckt, und überschreitet den Umfang einer gewöhnlichen Handbibel nicht. Sie enthält eine „allgemeine Einleitung in die Schriften der Bibel" — und vor jedem bibl. Buche noch besondere Bemerkungen über Verfasser und Inhalt. — Die Anmerkungen unter den einzelnen Versen sind kurz und sachgemäß; denjenigen Abschnitten und Büchern, die sich weniger zur Lectüre eignen, sind keine Anmerkungen beigegeben. — Noch in der allg. Literatur-Zeitung 1825 No. 287. S. 635. urtheilt ein Rec. bei Gelegenheit d. Dinter'schen Schullehrerbibel über die Altona'er: „daß sie dem Volke nicht ohne Gefahr in die Hände gegeben werden könne." — Wir kennen diese Bibelausgabe durch täglichen Gebrauch und versichern, daß Funk in keiner Art weiter geht, als Dinter gegangen ist. — Dinter selbst erwähnt die Altona'er Bibel beiläufig in der Anweisung zum Gebrauche der Bibel. Th. 2. S. 71. —

19) Das N. T. unsers Herrn und Heilandes J. Chr., übersetzt von Dr. M. Luther — mit wenigen und kurzen Anmerkungen v. L. Schuhkrafft. Stuttgart, 1816. kl. 8. (Ungenügend.)

20) Dinter's Schullehrerbibel. (N. Test. 4 Thle. Neustadt a. d. O., 1824 f. — A. Test. 5 Thle. 1826—28.) Dieses durchgängig auf die Bedürfnisse des Volksschullehrers berechnete Werk, das sogar durch gesperrten Druck auf die jedesmal zu betonenden Worte hinweist, ist zu bekannt, als daß es hier irgend eines

Lobes bedürfte. Daß Manches darin flüchtig gearbeitet und bisweilen der an sich klare Text durch unnütze Anmerkungen verwässert sei, — verkennen wir nicht; aber diese Schattenseiten werden bei der vortrefflichen Anlage des Ganzen leicht übersehen. Ihr vorzüglichster Werth besteht in den praktischen Zugaben, die auch einzeln käuflich sind. — Schnell verbreitete sich dieses Werk in vielen 1000 Exemplaren über ganz Deutschland; doch kaum war es erschienen, als es, ähnlich der Altona'er Bibel, auf's Heftigste angegriffen wurde — zuerst in der Schrift: „Zusätze zu der Schullehrerbibel des Hrn. C.R. Dinter — von F. H. Stephani". — sodann in Dr. W. Harnisch's Volksschullehrer Bd. 3. Hft. 1. S. 32 ff. („Gespräch eines Predigers mit seinem Schulmeister über die Dinter'sche Schullehrerbibel.") Der Comité der sächs. Hauptbibelgesellschaft erklärte (1826) diese Bibel sogar für „ein solches Werk, durch welches die Leser von dem klaren und einfältigen Verständnisse des Wortes Gottes und von den wesentlichen Grundwahrheiten und Glaubenslehren des Christenthums abgeführt würden" — und ermahnte alle Zweigbibelgesellschaften, „die Verbreitung derselben thunlichst zu hindern." (vergl. auch die Generalverordn. d. k. sächs. Kirchenrathes v. 15. Dec. 1826.) — Auch in der Evang. Kirchenzeit. v. Hengstenberg wurde diese Bibel angefeindet, und der sie betreffende Aufsatz unter dem Titel: „Dinter und seine Schullehrerbibel" — (Berlin, 1828.) besonders abgedruckt. Gegen alle jene Beschuldigungen, welche Dinter's Bibel als „unevangelisch und unsymbolisch" verdammen wollten, wurde sie durch gewichtvolle Stimmen in den gelesensten Zeitschriften vertheidigt. Wir verweisen deshalb auf die aus 5 krit. Journalen abgedruckten und dem N. T. der Schullehrerbibel beigegebenen Recensionen, und auf die Schriftchen: Kölling Gegensätze, veranlaßt durch die Zusätze des Hrn. F. H. Stephani zu d. Schullehrerbibel Dinter's. Zerbst, 1825. Dr. Schwabe Apologie der Dinter'schen Schullehrerbibel. Neustädt a. d. O., 1825. Dessen: zur Geschichte d. Schullehrerbibel d. Hrn. Dr. Dinter. Ebendas., 1826. — Dinter selbst ging ruhig seinen Gang fort und gab in der ganzen Angelegenheit nur eine kurze Erklärung, „die Rechtgläubigkeit des Verf. der Schullehrerbibel betr." — im Aug. 1826, welche dem 2ten Th. des A. T. beigedruckt wurde. (vgl. auch die Vorrede zum 5ten Th. des A. T.) — Neuerdings hat diese Bibelausgabe in Schleswig-Holstein abermalige Streitigkeiten hervorgerufen. S. „Dinter's Schullehrerbibel in Schleswig-Holstein." A. Schulzeit. 1839. Nr. 41. 76. 119.

21) Evangelische Schullehrerbibel. In Verbindung mit einigen evangel. Geistlichen herausgeg. von Chr. Phil. Brandt, Pf. in Roth (jetzt Dekan in Winsbach). Sulzbach, 1829 ff.

Hatten die zuvor erwähnten Angriffe auf die Dinter'sche Bibel nur eine theoretische Opposition gebildet, so sollte die sogenannte „evangelische Schullehrerbibel" die praktische Opposition sein. Die Bearbeiter erklärten in der Vorrede: „Wir haben eine evangelische Schullehrerbibel versprochen. Freilich eigentlich ein sonderbarer Titel; denn eine unevangelische Bibel ist ein Unding; ein Jeder merkt aber schon an dem Beisatze, daß nicht von einer Bibel überhaupt, sondern von einer Bearbeitung derselben die Rede sei, und da wir einmal eine unevangelische Schullehrerbibel hatten, die jedoch diesen Charakter nicht durch den Titel, sondern durch den Inhalt verräth, so konnte auch eine evangelische gegeben werden." — Weiterhin gestehn die Herausgeber selbst zu, daß die Schullehrer als solche weniger berücksichtiget worden seien, und stellen die Grundsätze auf, von welchen man sich bei der Erklärung leiten ließ. — Im Uebrigen ist sie der Dinter'schen ziemlich treu nachgebildet, selbst in den durch gesperrten Druck ausgezeichneten, den Ton habenden Wörtern. Druck und Papier sind besser, der Preis billiger, als bei ihrer Vorgängerin; die Zahl der Druckfehler jedoch sehr groß. Sie gibt zu jedem bibl. Buche eine kurze Einleitung, überdies Anmerkungen unter den einzelnen Versen, die oft wörtlich aus Bengel und der Hirschberger Bibel entlehnt sind, und am Schlusse einzelner Abschnitte auch oft Nutzanwendungen, die (abgesehen vom Standpunkte der Bearbeiter) praktisch zu nennen sind. Die „Zugaben zu den Evangelien" können sich nicht mit den Dinter'schen vergleichen. Zweckmäßig ist der dem N. T. beigegebene „kurze Abriß der Geschichte der christlichen Kirche" — so wie die beiden Landcharten.

22) Dr. F. G. Lisco: das N. T. nach der deutschen Uebersetzung Dr. M. Luther's. Mit Erklärungen, Einleitung, einer Harmonie der 4 Evangelien, einer Zeittafel über die Apost. Gesch., einem Aufsatze über Palästina und seine Bewohner, einem Aufsatze über die Entwickelung des Reiches Gottes auf Erden und mehren Registern. 3te Aufl. Berlin, 1840. 2 Thlr. 16 Gr. (Die vom supernaturalistischen Gesichtspunkte ausgehenden Anmerkungen unterbrechen den Text nicht, sondern stehen in zusammenhängender Aufeinanderfolge unter demselben.)

Die im Laufe des letzten Jahrzehends erschienenen: Predigerbibel v. Ed. Hülsmann — Predigerbibel v. M. Fischer und Dr. Wohlfahrt — so wie die christlichen Betstunden (oder bibl. Erbauungsbuch) von Dr. Fischer — zeigen schon durch ihre Titel, daß sie nicht zunächst für Schullehrer geschrieben sind. —

Eine Schrift über Schullehrerbibeln:

Die Schullehrerbibel, oder einige Ideen und Winke zur Anlegung einer Schrift, die dem Schullehrer beim Lesen der Bibel in Schulen als Hilfsmittel dienen kann, mitgetheilt von einem Bibelfreunde. Leipzig, 1827.

Bibelauszüge.

Ueber den Nutzen der Bibelauszüge (Schulbibeln) für die Volksschule ist viel gestritten worden, und es ist nicht zu verkennen, daß sich für ihren Gebrauch eben so viel, als gegen denselben sagen läßt. Die Bibel den Kindern ganz vorzuenthalten, ist unthunlich, weil sie sich in spätern Jahren alsdann in ihr gar nicht zurecht finden würden. Dazu kommt, daß arme Eltern in der Regel wohl eine Bibel, aber keinen Bibelauszug besitzen, und folglich genöthigt wären, für ihr Kind, so lang es die Schule besucht, einen solchen anzuschaffen, was immer für sie drückend sein würde. Für die gewöhnliche Volksschule ist die Einführung einer besondern Schulbibel kaum durchzusetzen; viel ist schon gewonnen, wenn die Kinder der Mittelklasse ein besonderes Büchlein für die biblischen Geschichten besitzen: doch auch dies möchte nur in wohlhabenderen Gemeinden ausführbar sein. — In Bür-

gerschulen dagegen ist es rathsam, für die 5te Lehrstufe ein bibl. Geschichtsbuch, für die 6te eine Schulbibel einzuführen, und erst auf der 7ten und 8ten die Bibel selbst in die Hände der Kinder zu geben. Für den Lehrer kann der Gebrauch einer Schulbibel nützlich werden, in so fern dieselbe ihn auf die auszuwählenden Lesestücke hinweist und in der Regel auch mit Wort- und Sacherklärungen versehen ist.

Niemeyer (Grundsf. d. Erz. u. d. Unterr. Th. II. S. 432 f.) erklärt sich nur bedingungsweise für den Gebrauch der Bibelauszüge. Er sagt: „Können wegen der Kosten die besten Vorarbeiten hierzu nicht in die Hände der Schüler gebracht werden, so sollten sie wenigstens den Lehrern nicht fehlen, um ihnen die Wahl dessen, was zu lesen ist, zu erleichtern. — Man hat bekanntlich seit den letzten 50 Jahren sehr viele Versuche gemacht, den wesentlichen und gemeinnützigen Inhalt der h. Schr. von dem was außerwesentlich, ganz local, zum Theil auch ganz unverständlich ist, zu trennen. Der Name Auszug war hierbei nicht der bequemste, weil er Verdacht der Verstümmelung oder der Willkür erregte. Auch haben die meisten dieser Auszüge den Fehler, daß sie zu theuer sind, oder zu weit von der kirchlichen Uebersetzung abweichen, oder Privatmeinungen in den bibl. Text mischen, der unangetastet bleiben und rein dargestellt werden sollte."

Dinter (Anw. z. Gebr. d. B. Th. 1. S. 124 f.) erklärt sich unbedingt gegen Schulbibeln „Die ganze Bibel in den Händen des erwachsenen Volkes kann ihre Nachtheile haben. Aber ich fürchte, sie werden von den Nachtheilen der Auszüge überwogen. — Doch jetzt ist die Rede von Kindern und Schulen. Sollen da nicht am liebsten Auszüge aus der Bibel eingeführt werden? — Wir machen, wenn die Erwachsenen einmal im Gebrauche der Bibel bleiben sollen, dem Volke dann eine doppelte Ausgabe, zumal da die Auszüge oft noch theurer sind als die vollständige Halle'sche Bibel. Und wenn man erwogen hat, wie verschieden die Bedürfnisse der Lehrer und Schüler sind, so dürfte man leicht einsehen, daß ein Auszug aus der Bibel nie für alle Schulen, zahlreiche und kinderarme, gut und schlecht besuchte, vorwärts gebrachte und vernachlässigte, passend sein kann, daß man an dem einen Orte immer noch mehr weggelassen zu sehen wünschen wird, indeß man am andern die oder jene Stelle nur ungern vermißt. Ist der Schullehrer vernünftig, so wird er schon zu verhüten wissen, daß das Kind nicht lese, was es vor jetzt nicht ohne Schaden lesen kann." — In gleicher Weise erklärt sich Dr. J. A. L. Hoffmann (prakt. Handbuch d. deutsch. Volksschulverf. Th. 1. S. 183.)

Auch Joh. Becker (A. Schulzeit. 1828. Abth. 1. Nr. 52.) spricht für den Gebrauch der ganzen Bibel. Den Einwurf, daß es nicht rathsam sei, die Bibel in die Hände der Kinder zu geben, weil darin so Manches stehe, was für Kinder nicht passe, ja sogar ihnen anstößig sein könne, beseitigt er so: „Daraus folgt: Um deswillen, weil in der Menschenwelt so viel Böses geschieht, darf man die Kinder nicht in's öffentliche Leben gehen lassen. Dies ist offenbar nicht möglich auszuführen und soll auch nicht geschehen. Sehr einseitig bildeten wir den Menschen, wenn wir ihm nur lauter Beispiele der Tugend vorführten; er muß auch das Laster mit seinem Gefolge kennen lernen, daß seinem Willen die Tugend zu wählen Freiheit bleibt, welches geschehen wird, wenn er sich bewußt ist deren Würde und der Schändlichkeit des Lasters. Die Beispiele der Bibel, welche unmoralische Charaktere schildern, sollen aus obigem Grunde vorgeführt werden." Gegen den Einwand aber, die Kinder würden durch immerwährenden Gebrauch der Bibel gegen dieselbe gleichgiltig, bemerkt Becker mit Recht: „Der Lehrer halte sie nur selbst heilig und heilig wird sie den Kindern werden."

Denzel (Einleit. in die Erz. und Unt. Lehre III, 3. S. 35.) sagt mit Rücksicht auf seine dritte Elementarstufe: „Bibelauszüge dienen hier am besten und sollten überall eingeführt sein" — gibt jedoch zu, daß sich hier und da das Volk dagegen sträube, theils weil es die Kosten scheue, theils weil es das Ausschließen ganzer Bücher und Kapitel als einen Frevel an dem göttlichen Worte betrachte.

Für Bibelauszüge erklären sich überdies Wilmsen (Unterrichtskunst S. 153.), C. C. G. Zerrenner (Grundsätze d. Schulerziehung ꝛc. S. 519.), Stern (Erfahrungen, Grundsätze und Grundzüge für biblischchristl. Religionsunterricht. Karlsruhe, 1833.), Ew. Beyer (in d. Vorrede zu seinem Bibelauszuge), Natorp (Briefwechsel Bd. 2. S. 164.) u. a.

Die neue Gymnasial-Ordnung des Herzogthums Sachsen-Meiningen (v. 24. Nov. 1836.) bestimmt ausführlich: „Das A. T. kann zwar in der Schule nur theilweise gelesen werden, aber hinsichtlich des N. T. soll durchaus der Grundsatz gelten, daß den Schülern die Bibel selbst und nicht an deren Statt ein aus ihr willkürlich entnommener Auszug zu geben sei." Gleichwohl ist von dem herzogl. Konsistorio neuerdings in den Landschulen die Einführung folgenden Buches gestattet worden: „Die bibl. Geschichte und Lehre, oder die kleine Schulbibel." Hildburgh. u. Meiningen, 1839.

Im K. Sachsen ist die Einführung einer Schulbibel bei Einverständniß des Schulvorstandes, welcher die Kräfte des größern Theiles der Eltern zu berücksichtigen hat, nachgelassen (Verordn. z. Elementar-Volksschulgesetze §. 46.); doch hat sich vor einiger Zeit das Cultministerium ausdrücklich gegen die Einführung des Bibelauszuges vom Seminardirector Beyer erklärt.

Merkwürdig und zur Geschichte des Schulwesens gehörend ist folgende Verordn. d. k. preuß. Minist. d. Innern an die Geistliche- und Schul-Deputation der k. Reg. zu Breslau — v. 18. Nov. 1814.

„Es ist in neuern Zeiten die Meinung aufgekommen, als ob die Jugend und der gemeine Mann die Bekanntschaft mit der ganzen h. Schrift nicht bedürfe; ja als ob es bedenklich sei, oder gar nachtheilig wirken könne, wenn man ihnen dieselbe in die Hände gäbe. Diese Ansicht hat auf viele protestant. Schulen unsers Vaterlandes Einfluß gehabt, daß in mehren derselben die Bibel gar nicht oder in mehr oder minder unvollkommenen Auszügen gebraucht worden ist. — Zwar ist jene zuerst von Frankreich ausgegangene nachher unter den Deutschen hauptsächlich von Bahrdt und seinen Verehrern ausgebreitete Meinung auch von namhaften Pädagogen angenommen, vertheidiget und unter die Schullehrer gebracht worden. Das Ministerium kann aber derselben nicht beistimmen, indem es durchaus nicht die Schwierigkeiten und Gefahren für die Jugend und den gemeinen Mann, die jene befürchteten, aus dem h. Bibelbuche hervorgehen sieht, dessen

freien Gebrauch unsere Vorfahren sich und ihren Nachkommen mit ihrem Blute erstritten haben, und durch dessen Geist und Kraft sie selbst, weit entfernt, Schaden davon zu nehmen, vielmehr mit Geist und Kraft erfüllt, und reichen Segens für ihr inneres und dadurch auch für ihr äußeres Leben theilhaftig geworden sind."

„Dagegen ist es, wahre Gefahr von der Entfernung der Bibel überhaupt, oder auch von dem Gebrauche der Bibelauszüge in den Volksschulen zu fürchten, durch die Erfahrung berechtiget. Unbekanntschaft mit der Bibel führt Gleichgiltigkeit gegen dieselbe herbei, und diese ist mit Schuld an dem Versiegen ächt-christlicher Religiosität, welche aus dieser Quelle floß, die wir in den letzten Jahrhunderten so sehr verschwunden sehen. Der Gebrauch der Bibelauszüge in den Volksschulen fördert aber diese Unbekanntschaft eben so sehr, als die Entfernung der Bibel überhaupt aus denselben. Er begünstigt den so nahe liegenden Wahn, als ob man an dem in den Auszügen Enthaltenen das Wesentliche habe, und das Uebrige, außer jenem vermeinten Kern, von geringem Werthe sei. Er erschwert das tiefe Eingehen in den Geist, der in der ganzen h. Schrift weht, und in die Grundansichten, welche durch dieselbe hindurch herrschen, worauf es für den Glauben, wie für die Gemüthsbildung der Christen mehr ankömmt, als auf das Verstehen einzelner abgerissener Stellen. Indem er die ganze Bibel der Jugend schon aus den Händen und aus den Augen rückt, wirkt er der Vertraulichkeit, dem alltäglichen innern Umgange mit derselben entgegen, der ehedem in den Familien stattfand, und wodurch sie der Quell so großen Segens für Einzelne, wie für das Ganze war und wieder werden kann. Wer endlich bedenkt, wie sehr es in der Hand derer, welche Bibelauszüge fertigen, liegt, dem Volke darin zu geben, was sie wollen, der wird nicht ohne die größte Besorgniß, es möchte der ächte und vollständige Grund der christlichen Heilswahrheiten dem Volke ganz abhanden kommen, wahrgenommen haben, wie dieselben in vielen Schulen an die Stelle der Bibel selbst getreten sind."

„Das Ministerium ist weit entfernt, vorauszusetzen, daß alle deutsche Pädagogen, welche die Bibelauszüge den Volksschulen empfohlen, oder selbst dergleichen angefertiget haben, auf alle jene Resultate, die sich vielmehr von selbst ergeben, ausgegangen sind. Es ist hingegen mit ihnen darin selbst einig, daß die Bibel nicht zu Buchstabir- und Leseübungen gemißbraucht werden müsse, so wie darin, daß auch die Jugend beim Religionsunterrichte nicht gleich die ganze Bibel vom Anfang bis Ende lesen solle. Es hält nur dafür, es sei um deswillen noch nicht nothwendig, der Jugend, anstatt der ganzen Bibel, nach individuellen Ansichten angelegte Auszüge in die Hände zu geben; es müsse statt dessen den Lehrern zuerst in den Seminarien und nachher fortgesetzt durch die Geistlichen zu einer zweckmäßigen Behandlung derselben Anleitung ertheilt werden, — und wenn zur leichtern Erreichung dieses Zweckes wohl geordnete Summarien aus der Bibel und andere Hilfsbücher mit frommer, von dem göttlichen unschätzbaren Werthe der h. Schrift durchdrungener Gesinnung verfaßt werden, so glaubt es, daß diese an ihrer Stelle sein werden, und verkennt ihre Nutzbarkeit nicht."

„Inzwischen kehrt die religiöse Sinnesart des Zeitalters zu den gesündern, kräftigern und reinern Ansichten des Christenthums allmählig wieder zurück. Die allgemein sich ausbreitende Anerkennung der unverjährbaren Rechte der h. Schrift offenbart sich durch unzweideutige Zeichen. Man lernt es immer mehr einsehen, daß sie den unwandelbaren Grund enthalte, der alle christlichen Konfessionen vereinigt, und daß, wenn von einer äußern mechanischen Zusammenziehung derselben nichts sich hoffen läßt, der einzige erlaubte und richtige Weg, auf eine innere Annäherung unter ihnen hinzuwirken, in der wachsamen, von der Aufmerksamkeit, alles ihr Hinderliche zu beseitigen, begleiteten Sorge bestehe, daß jener gemeinsame Grund, auf dem sie alle ruhen, ihnen nicht verdunkelt, sondern vielmehr immer inniger bekannt werde, und sein Licht, seine Wahrheit, sein Leben, und damit denn auch seine Liebe, sie alle durchdringe."

„Um diese auch in den preuß. Staaten erwachte Neigung zu dem fast schon aufgegebenen Wahren — von welchem diejenigen Pädagogen, die jene oben erwähnte Meinung hegten, hoffentlich auch ergriffen und durch sie zu größern und würdigern Ansichten erhoben sein werden — zu fördern, setzt das Ministerium hierdurch fest und verordnet, daß überall in den protestant. Schulen die ganze vollständige Bibel beim Religionsunterrichte gebraucht werden solle, dergestalt, daß den Schülern und Schülerinnen, welche schon mit einiger Geläufigkeit lesen können, das Neue Testament, denen aber, welche dem Confirmationsunterrichte nahe, oder Theilnehmer desselben, oder bereits über ihn hinaus sind, die vollständige h. Schrift A. u. N. T. in die Hände gegeben werden soll. In den Schulen, wo gegenwärtig die Bibel gar nicht gebraucht wird, da ist sie auf die angegebene Weise wieder einzusetzen, und wo sie durch Bibelauszüge verdrängt war, da tritt sie auf die nämliche Art wieder an deren Stelle. In allen Volksschullehrer-Seminarien soll zu einer zweckmäßigen Behandlung der Bibel beim Unterrichte, dabei auch zum fertigen Aufschlagen, welches zu Anfangs äußerlicher, dann auch innerer Bekanntschaft mit derselben förderlich, aber ebenfalls großentheils außer Uebung gekommen ist, Anleitung gegeben und diese nachher von den geistlichen Vorstehern der Schulen fortgesetzt werden." — —

Die brauchbarsten Bibelauszüge sind folgende:

Seiler, G. F.: Geist und Kraft der Bibel sowohl für die Jugend als für die Erwachsenen. Erlangen, 1801. — 18 Gr. —

Schneider, C. F.: Bibel im Auszuge. Leipzig, 1789. 1 Thlr. 4 Gr. —

Cannabich, G. Ch.: christliche Schul- und Volksbibel. 2 Thle. Sondershausen, 1801. 20 Gr. —

Scherer, J. L. W.: kleine Bibel für die Jugend. Leipzig, 1803. 1 Thlr. —

Zerrenner, H. G.: kleine Schulbibel. Halle, 1809. — 18 Gr. —

Dessen: größere Schulbibel. Halle, 1805. 1 Thlr. 12 Gr. —

Natorp, B. C. L.: die kleine Bibel. 2 Thle. (mit 1 Charte) 2te Aufl. Essen, 1823. 1 Thlr. 8 Gr. (Dazu gehört Dessen „über den Zweck und die Einrichtung seines Bibelauszuges." — 3 Gr.)

M. Engel, M. E.: Geist der Bibel für Schule und Haus. 4te Aufl. Plauen, 1826. — 12 Gr. —

(vgl. Dessen: nöthige Erklärung über Zweck, Einrichtung und Gebrauch dieser Schrift. — 2 Gr.)

Schultheß, J.: Kinderbibel. Zürich, 1814. (1r Th. das A. T. — 10 Gr.)

Göhrung, C. L.: kleine Bibel für Kinder. Stuttgart, 1818. — 18 Gr. —

Dr. Engelmann, J. B.: Schul- und Handbibel. Frankfurt a. M., 1827. — 16 Gr.

Bevers, J.: die kleine Bibel. Schleswig, 1828.

Kehr, C. Ch.: die Bibel im Auszuge. Kreuznach, 1830.

Kritz, A. H. A.: das A. T. für Schule und Haus. Leipzig, 1830.

Beyer, Ew.: die Bibel. Leipz., 1837. — 8 Gr. —

Die Bibel für Schule und Haus. Grimma, 1840. 8 Gr. —

Forke, K. W. F.: die kleine Bibel oder bibl. Gotteslehre in Worten der h. Schrift. Braunschw., 1838. (enthält keine bibl. Geschichte.)

Für die Brüdergemeinde:

Jerem. Nisler: histor. Auszug aus den Büchern des A. T. Barby, 1794.

Für Katholiken:

B. Overberg: Geschichte des A. u. N. T. Münster, 1820. 2 Bde. 1 Thlr. 8 Gr. —

Für Israeliten:

Dr. G. Salomo: deutsche Volksschulbibel. Altona, 1836. 1 Thlr. 12 Gr. —

Noch verdient in Bezug auf die bisher aufgeführte Literatur Hergang's „Handb. der pädagog. Liter." S. 109 ff. nachgesehen zu werden. Kirsch.

Bibliothek für Schulen — Schulbibliothek. Nicht nur zur Fortbildung der Lehrer, sondern auch zur Sicherheit und Gedeihlichkeit mehrer Unterrichtszweige unmittelbar ist ein für alle Lehrer zum Schulunterrichte benutzbarer Büchervorrath erforderlich, welcher wissenschaftliche Hauptschriften über Pädagogik u. Didaktik, vorzüglich aber die Hilfsquellen derjenigen Theile des Unterrichts enthält, welche in der Schule getrieben werden. Diesen Büchervorrath nennen wir die Schulbibliothek. Gut ist es, wenn eine jede, auch noch noch so kleine Schule, eine solche hat, die freilich ohne Aufhören erweitert und jederzeit mit dem Neuesten und Besten aus der Literatur versehen werden muß; ja, es ist nothwendig, eine solche zu haben. Denn theils sind noch zu viele Lehrer so schlecht salarirt, daß sie, bei so manchen andern unentbehrlichen und keinen Aufschub leidenden Bedürfnissen für sich und ihr Haus, an eignen Ankauf wohl selbst der allernöthigsten Bücher nicht denken können; theils kann man nicht verlangen, daß ein Jeder Alles das selbst anschaffen soll, was mehr für die Zwecke der Schule gehört, z. B. das schöne, aber kostspielige Werk von Dr. J. B. Franque: Der Bau des menschlichen Körpers. Beneke's Erziehungs- und Unterrichtslehre u. a. mehr. Dahin gehören auch einzelne Monographieen, welche Erfahrungen, Bemerkungen u. dergl. für Schulmänner enthalten und von tüchtigen Pädagogen, von Weiß, v. Türk, Gräfe, Diesterweg u. A. herausgegeben worden sind.

In Landschulen müßte diese Bibliothek, welche nur ein sehr geringes Kapital erforderte, zum Inventarium der Pfarre gehören und von dem Prediger, mit Zuziehung des Schullehrers, jährlich wenigstens um einige tüchtige Schriften vermehrt werden. Es gibt ja an vielen Orten eine eigentliche, oft gut ausgestattete Schulkasse. Und gesetzt, es fehlte der Schule selbst, ein Fonds von wenigen Thalern kann doch wohl durch Verbindungen mit Beförderern des Guten oder mit Kinder- und Schulfreunden herbeigeschafft werden. In Bürgerschulen und andern höhern Bildungsanstalten ist ein eigner Bibliothekar aus dem Personal der Lehrer zu wählen. Dieser aber ist verpflichtet, die Fonds nach einer bestimmten Instruction zu verwenden und darf nicht, wie so häufig geschieht, seinen Privatneigungen in der Bereicherung einzelner Fächer auf Unkosten Anderer folgen. Alles kommt ja bei einer solchen Schulbibliothek auf ihre Brauchbarkeit für den bestimmten Zweck an. Weder die Menge noch die Seltenheit oder Sonderbarkeit der Bücher gibt ihr einen Werth. Zunächst ist, wie schon gesagt, auf die Hilfsquellen derjenigen Theile des Unterrichts zu sehen, welche in der Schule selbst getrieben werden, nebst den Hauptschriften über Pädagogik und Didaktik. Hat die Schule so viel Mittel, oder kann sie sich diese durch ihre Schüler verschaffen, daß neben der Bibliothek zum Gebrauche der Lehrer, auch eine Sammlung sogenannter Lesebücher für die Lehrlinge angelegt werden kann: so wird dadurch der wichtige Zweck, die Jugend vor einer planlosen und schädlichen Leserei zu bewahren, wo nicht ganz erreicht, doch befördert werden. Auch würde, wenn diese Büchersammlung zugleich Schriften enthielte, die erst von den Confirmirten gelesen werden dürften, ein Band zwischen der Schule und ihren entlassenen Schülern geknüpft.

Aber woher ist die Kenntniß der neuen und neuesten, der bessern und besten pädagogischen Literatur zu schöpfen? Hier brauchen wir nur auf die recensirenden pädagogischen Journale unserer Zeit überhaupt zu verweisen, — die einzelnen guten und bewährten sind bekannt. Wir nennen vor andern die Rheinischen Blätter, die Allgemeine Schulzeitung, Zerrenner's Mittheilungen, die Blätter aus Süddeutschland, den Schlesischen Schulboten, Kopf's Volksschulfreund ꝛc. Die ersten und wichtigsten der pädag. Zeitschriften sind in Hergang's „Handb. der pädag. Literatur" verzeichnet (Leipz. b. Breitkopf u. Härtel 1840), so wie darin überhaupt die neueste und beste pädag. Literatur unserer Tage oder eine wahre Schul- und Lehrer-Bibliothek aufgestellt wird. Dieses Handbuch verdient überhaupt in den Händen jedes wissenschaftlich gebildeten und nach Literatur verlangenden Lehrers zu sein. Wer die Quelle kennt, wird nicht Durst leiden, vielmehr seinen Durst zu stillen wissen. Auch hat Hergang, der mit der pädag. Literatur vor vielen Andern Vertraute, in seinen rühmlichst bekannten „Zehn Jahren aus seinem Schulleben" (3 Thle. 1836) eine überreiche Literatur aus der Pädagogik und Didaktik entwickelt. Um die ältere pädag. Literatur kennen zu lernen, dazu können noch immer die von Natorp im J. 1820 in einer fünften Auflage herausgegebene „Kleine Schulbibliothek" und Ziegenbeins „Kleine Handbibliothek für Schullehrer" dienen, so wie Gräfe's und Zimmermann's „Jahrbüchlein der pädag. Literatur", das freilich nur langsamen Schrittes vorwärts geht, den allmähliger Wachsthum der pädag. Literatur zu Tage zu fördern beabsichtiget. Hergang's eben gerühmtes Handbuch ge-

währt überdies den Nutzen, daß es nicht bloße Büchertitel anzeigt, sondern, soweit es möglich war, den angegebenen Schriften eine kurze Beurtheilung oder Charakteristik mit auf den Weg gibt oder auch in den meisten Fällen die pädagog. Zeitschriften anzeigt, wo eine dergleichen zu finden ist. Nun aber entsteht hierbei noch die wichtige Frage, woher ist zur Anlegung einer brauchbaren Schulbibliothek der Fonds zu nehmen?

Den Fond hierzu müssen entweder die obrigkeitlichen Behörden der Anstalt herbeischaffen, wie sie das auch bereits an einzelnen Orten thun, oder er muß durch Beiträge, welche bei der Inscription der Schüler von den Eltern gefordert werden (vielleicht für 1 Kind 4 Gr.), zusammengebracht, oder im Nothfall durch die Lehrer selbst gebildet werden. Kauft jeder Lehrer von Zeit zu Zeit eine gute nützliche Schulschrift, und bietet er sie den Mitlehrern dar, so wird sich bald ein zweckmäßiger Lesecirkel bilden. Daß außerdem die Lehrer einer Anstalt nicht versäumen dürfen, die besten pädag. Journale der Zeit zu lesen, versteht sich von selbst. Immer und in allen Dingen werde das Fortschreiten in der Wissenschaft beachtet!

Auch Schullehrer-Seminarien bedürfen einer Bibliothek theils für die Lehrer, theils für die Zöglinge. Das ist jetzt anerkannt und von vielen Seminarien und ihren Vorgesetzten beachtet.

Noch bleibe hier zur Anregung nicht unerwähnt eine pädagogische Bibliothek, welche im J. 1835 von den ehemaligen Mitgliedern des pädagogischen Seminariums zu Heidelberg im Verein mit andern Schülern und Freunden errichtet ward, um die ausgezeichneten Verdienste und die uneigennützige Wirksamkeit des damals noch lebenden, aber nun verewigten geh. K.R. Dr. Schwarz zu ehren. S. Hergang's „Zehn Jahre" rc. 2. Bd. S. 103. und Allg. Kirchenzeitung 1835 Nr. 88.

Bilder — Bilderbücher — Bildertafeln.

Daß Bilder, schöne, gute Bilder ein zweckmäßiges Mittel für den Anschauungsunterricht sind, ist in unsern Tagen von Seiten einer erleuchteten Pädagogik anerkannt. Es gab zwar vor nicht gar langer Zeit Pädagogen, welche auch über Bilder, Bilderbücher u. dergl. den Stab brechen wollten, allein was sie dagegen vorbrachten, beruhete auf einem Mißverständniß oder Mißbrauche, oder bezog sich auf die schlechte Beschaffenheit eines großen Theils der Bilder, welche als Bildungsmittel der Kinder gebraucht wurden. Es ist ohne Zweifel gewiß, daß Bilder ein nicht zu verwerfendes Mittel sind nicht blos zur Unterhaltung, sondern auch zur Bildung der Jugend, wenn sie nur zweckmäßig benutzt werden. Um aber über sie ein richtiges Urtheil zu fällen, muß man verschiedene Zeiten und Zwecke gut unterscheiden. So kann z. B. in den ersten Kinderjahren*) von ihnen gar nicht die Rede sein, denn Kinder würden nicht einmal darauf achten, und auch den schönsten Kupferstich wie die elendeste Sudelei behandeln, d. h. beide zerknittern und zerreißen, folglich wären hier Bilder am unrechten Orte. Sie wären jedoch nicht blos unnütz, sondern sogar schädlich, weil sich in diesem Alter der Gesichtssinn vorzüglich üben soll, dies aber an wirklichen Gegenständen weit leichter und besser geschieht, als an blos abgebildeten, die niemals die Anschauung in der Natur ersetzen können, wenn sie auch von den geschicktesten Meistern dargestellt wären. Ein anderer Nachtheil wäre die Abstumpfung des Sinnes für Bilder, so daß späterhin, wo erst der rechte Zeitpunkt für ihren Gebrauch eintreten sollte, das Kind sich schon übersättigt fühlte und sie fast mit Ekel ansähe, welche Erfahrung man oft genug machen kann, wenn man die mit Spielsachen aller Art überschütteten Kinder mancher reichen Aeltern beobachtet. — Auch soll, nach der Meinung der erfahrensten Erzieher, der Beobachtungsgeist früher geweckt werden, als die Einbildungskraft; Bilder aber beschäftigen mehr diese, so wie wirkliche Gegenstände mehr jenen. — Zugleich ist der Gebrauch wirklicher Gegenstände auch darum vorzuziehen, weil sie leichter und in größerer Menge zu haben sind, da der geschickte Erzieher auch den geringsten Gegenstand leicht zu einem Bildungsmittel zu machen weiß. —

Wenn nun aber die Zeit eintritt, wo bildliche Darstellungen passend werden, so genügen für den ersten Anfang auch Bilder von sehr geringem Kunstwerthe, ja sie können sogar den Vorzug verdienen, wenn es auf bloße Unterhaltung ohne Belehrung abgesehen ist, und grelle Farben so wie abenteuerliche Gestalten möchten dann gerade an ihrer Stelle sein, weil sie die Aufmerksamkeit mehr reizen; nur darf unter allen Umständen nie etwas Unsittliches sich einmischen, denn schon Juvenal sagt: Maxima debetur puero reverentia! Nach diesem kurzen Zeitraume folgt nun der, wo mit der Unterhaltung schon Belehrung und Bildung verbunden werden soll. Freilich ist es schwierig, diese Zeit nach Jahren zu bestimmen, weil die Natur selbst dies nicht thut, sondern manches Kind mehr, manches weniger begabt, so daß bei den ersteren schon im 3ten und 4ten, bei den letzteren erst im 5ten und 6ten Jahre damit begonnen werden könnte; am sichersten aber wird man gehen, wenn man darauf achtet, wann Kinder anfangen, Abbildungen, die man ihnen gleichsam nur zufällig sehen läßt, mit Theilnahme zu betrachten. Wenn aber Bilder zur Belehrung beitragen sollen, so entstehen auch die beiden Fragen: Was soll man ihnen vorlegen? und wie soll man sich dabei benehmen? Zuvörderst muß gegeben werden eine kurze Belehrung über die Natur und Bestimmung eines Bildes, so wie ein tüchtiger Lehrer der Geographie nicht Landkarten vorlegen wird, ohne seinen Schülern vorher über die Entstehung und den Zweck eines solchen Bildes hinlängliche Belehrung ertheilt zu haben. Ist dies geschehen, so wird die 1ste Regel sein: Ne quid nimis! dann Omne nimium vertitur in vitium! „Ueberhäufe das Kind nicht mit Bildern!" Daher gebe man anfänglich nur ein Bild, nur einen Gegenstand darstellend. 2) Non multa, sed multum. Man eile nicht flüchtig von einem Bilde zu dem andern in der falschen Meinung: Variatio delectat! Allerdings ergötzt die Abwechselung; allein diese soll der geschickte Lehrer auch bei der längern Betrachtung des einen Bildes herbeizuführen verstehen. Man betrachte nur diesen Gegenstand von allen möglichen Seiten und aus allen möglichen Gesichtspunkten durch lebhaftes Gespräch,

*) Scherr in seinem „Handb. der Pädagogik" 1r Bd. S. 449. findet Bildersammlungen schon für das zweite Lebensjahr passend; diese Bestimmung ist wohl unpassend. —

und verschmähe auch nicht, einen Unterhaltungsstoff, der vielleicht nur locker mit dem Gegenstande des Bildes zusammenhängt, z. B. eine geschichtliche Anekdote ꝛc. mitzunehmen. 3) Unterhalte die Aufmerksamkeit und Theilnahme fortwährend durch lebhaftes Gespräch, durch anziehende Fragen ꝛc., denn es würde wenig Menschen- und besonders Kinder-Kenntniß verrathen, wenn man erwartete, daß das Kind sich von selbst mit dem Bilde unterhalten sollte; auch ist es nicht schwer, sich lange über ein Bild mit einem nicht verwahrloseten Kinde zu unterhalten, wenn man nur Welt- und Menschen-Kenntniß und zugleich ein Herz voll Liebe zu den Kindern besitzt. Wem es aber daran fehlt, der sollte freilich weder Lehrer noch viel weniger Erzieher werden wollen! — Aus den bisher gegebenen Regeln folgt aber auch, daß es höchst unpädagogisch ist, Kindern ganze Bilderbücher, wie man sagt „zur Unterhaltung" hinzugeben. Man beobachte nur den Erfolg und man wird bald gewahren, wie schnell sie auch das dickste durchbildert haben und es nun, übersättigt, hinschieben und entweder nach einem neuen oder lieber nach einem Spiele oder dergl. verlangen. Schon die Blätter, welche mehre Gegenstände zugleich darstellen, sind für diesen Zeitraum unpassend und werden erst späterhin anwendbar.

Was aber die Reihenfolge betrifft, in welcher man die Gegenstände dem Auge der Kinder nach und nach vorführen soll, so ist, wenigstens für die erste Zeit, keine streng-wissenschaftliche Folge nöthig, die erst dann mit Recht eintritt, wenn der Unterricht selbst eine wissenschaftliche Form annimmt. Jetzt wird gerade eine ungezwungene Abwechselung zweckmäßiger sein, weil sie den Kinderjahren angemessener ist, also z. B. bald Etwas aus der Naturbeschreibung, bald aus der Technologie, bald aus dem häuslichen Kreise ꝛc. Nur in so fern möchte eine gewisse Ordnung zu beobachten sein, daß man die einfachsten Gegenstände vorausgehen lasse und erst nach und nach zu den zusammengesetzten fortgehe, weil jene leichter zu fassen und auch zu beschreiben sind.*)

Nachdem wir das Was? besprochen haben, ist es auch nöthig, von dem Wie? der Mittheilung zu handeln, da gerade darauf, so wie in manchen andern Fächern, so gerade hier vorzüglich viel ankommt, ja sogar mehr noch als auf jenes. Eine verkehrte Methode des Unterrichts muß zwar immer nachtheilig wirken, am meisten aber wird sie in den ersten Jahren der Kindheit schaden, weil sie dem ganzen folgenden Gange der Bildung eine schiefe Richtung mittheilen wird, die nur sehr schwer, ganz wohl gar nicht, wieder zu verbessern sein möchte. Nun lassen sich zwar Regeln dafür geben, allein es kann hier nicht der Ort sein, sie aufzustellen, theils weil sie im Ganzen mit den allgemeinen Regeln einer guten Unterrichtsart zusammenfallen, theils aber auch, weil hier mehr auf die Ausübung als auf das Wissen ankommt. Es tritt nämlich auch hier, wie bei jeder Kunst, der Fall ein, daß auch der geübte und gewandte Lehrer bei Ausübung seiner Kunst eine Menge kleiner Vortheile anwendet, die sich nicht so leicht mit Worten beschreiben, als durch aufmerksames Beobachten während der Ausübung selbst ablernen lassen. Der beste Rath für angehende Lehrer ist also in dieser Hinsicht der, Gelegenheiten sorgfältig zu benutzen, wo man solchen Meistern zusehen und zuhören darf, oder, wenn man diese nicht findet, wenigstens ihre Musterschriften, worin sie dergleichen mitgetheilt haben, fleißig zu studiren. Von letzteren gibt es zum Glück mehre, und wir brauchen hier nur hinzuweisen auf die Schriften eines Campe, Wolke, Trapp, Löhr, Pöhlmann, v. Türk, Zerrenner und viele Andere.

Uebrigens ist der Gedanke, Bilder nicht blos zur Unterhaltung, sondern auch zur Bildung der Jugend zu gebrauchen, gar nicht neu, sondern schon der vielverdiente und berühmte Comenius (geb. 1592 u. gest. 1671), über den wir nicht weiter zurückgehen, weil wir hier keine Geschichte des Bildergebrauches beim Unterrichte geben wollen, bediente sich bekanntlich derselben, besonders zum Behufe des Sprachunterrichtes, wozu sie sich auch in der That trefflich eignen. Seitdem ist man auf diesem Wege weiter fortgeschritten, und unsere Zeit hat nicht nur fleißig für solchen Stoff gesorgt, sondern fast eine Sündfluth von Bilderbüchern und -Tafeln über die Jugendwelt ausgeströmt, so daß man füglich mit Virgil ausrufen möchte: Sat prata biberunt!

Es läßt sich daher schon im Voraus erwarten, daß unter einer so großen Menge auch viel Ausschuß sein werde, denn Viel und Gut ist bekanntlich selten beisammen. Wer also hier eine Auswahl machen soll, darf sich ohne einen sichern Maßstab nicht an das Geschäft wagen, und es wird um so mehr unsere Pflicht sein, dem Wählenden einen solchen in die Hand zu geben. Wir glauben dies am besten dadurch zu bewerkstelligen, daß wir die wichtigsten Regeln aufstellen, welche die Verfasser solcher Hilfsmittel bei Anfertigung derselben befolgen sollen. 1) Man sehe zuvörderst auf das Alter der Kinder, für welche sie bestimmt sind: denn je jünger diese, desto einfacher und deutlicher die Bilder. Daher werden überhaupt unpassend sein bildliche Darstellung überfinnlicher Gegenstände z. B. der Seele ꝛc., auch die allegorischer. Hierher gehört Campe's „Seelenlehre" mit bildlichen Darstellungen. 2) Das Einheimische möchte eher vorgeführt werden als das Ausländische; auch immer liebes das, was selten oder gar nicht in natura vorgezeigt werden kann, denn wo dies leicht möglich ist, wäre wohl Raum, Zeit und Geld besser anzuwenden; man müßte denn solche Abbildungen zu Vergleichung mit der Natur benutzen wollen, was auch eine sehr nützliche Uebung geben kann; dann wird aber die Anschauung in der Natur dem Bilde besser vorangehen, weil man so leichter vor irrigen Vorstellungen bewahrt wird; auch wird die Erinnerung, welche von dem Bilde auf die Natur zurückgeht, lebhafter und lehrreicher als im Gegentheile. 3) Man sehe mehr auf Treue und Wahrheit der Darstellung als auf Schönheit, denn gerade hierin verdienen die meisten Abbildungen Tadel. Am meisten fehlt es hier an der nöthigen Rücksicht auf die Maßverhältnisse, was jedoch besonders nur bei solchen Bildern auffallend wird, wo auf einem Blatte mehre und noch dazu in der Natur sehr verschie-

*) Scherr am oben angeführten Orte sagt: „Es sollten größere Wandkarten vorhanden sein, z. B. eine gemalte Landschaft mit allen Theilen, eine Karte mit Abbildungen aus dem Thierreich, eine dritte aus dem Pflanzenreich, eine vierte über die Beschäftigungen der Menschen. Auf diese Bilder werden Beschreibungen und Beschäftigungen bezogen und so in der Stube eine ganze Welt erschlossen." — D. Red.

den große Gegenstände in gleicher Größe erscheinen, z. B. ein Haus, ein Mensch und eine Maus ꝛc. Auch schon deswegen sollten nicht vielerlei Gegenstände auf einem Blatte stehen. Musterhaft ist in dieser Hinsicht eine Darstellung in Funke's Leitfaden 1ster Abtheilung. 4) Daß nicht viele Gegenstände auf einem Blatte dargestellt werden sollen, ist schon oben erwähnt worden, und wird hier nur der Vollständigkeit wegen wiederholt, es müßte denn der Gegensatz 2 oder mehr Gegenstände nöthig machen. Diese 4te Regel ist um so mehr zu beobachten, damit 5) die Bilder, besonders für das frühere Alter, recht groß ausfallen, um auch die einzelnen Theile an denselben noch deutlich unterscheiden zu können. 6) Die Bilder seien bunt (ausgemalt), jedoch nicht willkürlich und kleckfig, sondern nach der Natur, denn so wird das Bild nicht nur wahrer, sondern auch reizender. Auch in diesem Punkte wird gemeiniglich sehr gefehlt, doch mehr durch Ueberfluß und Unnatur als durch Mangel an Farben. 7) Das Papier sei weiß und stark, damit es nicht zu bald durch den Gebrauch verderbt werde; oder man schneide die Bilder aus und klebe sie auf Pappe, womit zugleich größere Kinder nützlich und angenehm beschäftiget werden können.

Wir sollten nun noch eine kurze Uebersicht der bessern Literatur dieses Zweiges geben; und wir wollen auch dieser Pflicht genügen, jedoch zuvörderst noch eine Bemerkung jedem Erzieher und Lehrer in Betreff derselben an's Herz legen. Man würde sich nämlich gar sehr irren, wenn man glauben wollte, ein Solcher habe nur dafür zu sorgen, sich eine recht reiche und ausgewählte Literatur dieser Art anzuschaffen. Zwar wird er wohl thun, sich wenigstens, wo möglich, die beste davon zu erwerben; allein diese Sachen sind, wenn sie gut sein sollen, (denn für schlechte lieber gar keine!) nicht wohlfeil, und in der Regel sind die Lehrer, besonders aber die Anfänger, nichts weniger als wohlhabend. Indessen möge darum Keiner, auch der Arme nicht, trauern; denn man kann einen großen, reichen und schönen Vorrath von Hilfsmitteln für den Anschauungsunterricht ohne große Kosten sich verschaffen. Nicht blos die Kunst, sondern auch die Natur bietet uns täglich und stündlich ihr großes und unerschöpfliches Vorrathshaus an, und noch dazu unentgeltlich, wenn wir nur ein wenig Zeit und Mühe nicht scheuen. Dazu kommt noch, daß ihre Gaben treuer und wahrer darstellen als alle, auch die kostbarsten Kunsterzeugnisse. Wie leicht läßt sich nicht eine Sammlung von Mineralien, Gewächsen, Hölzern ꝛc. anlegen?*) Eine andere nicht minder reiche Quelle bietet uns das bürgerliche und gewerbliche Leben dar mit seinen vielen Handwerken, Künsten und Handelszweigen, so daß es einem betriebsamen und thätigen Manne durchaus nicht an Gelegenheit fehlen kann, sich Hilfsmittel für den Anschauungsunterricht ohne bedeutende Kosten zu verschaffen. Allerdings wird er wohl thun, zu diesen natürlichen, auch noch künstliche zu fügen, weil die letzteren manchmal die ersteren ergänzen müssen; allein er wird doch nun gar Manches ersparen können, ohne deswegen Mangel zu leiden, ja er wird vielmehr dafür sorgen müssen, daß er mit seinen reichen Vorräthen weislich Haus halte, daß er seine Zöglinge nicht überfülle, sondern ihnen nur nach und nach, wie es ihre wachsenden Kräfte und Bedürfnisse heischen, jedesmal das Passendste darreiche, ja er wird sie selbst thätigen Antheil nehmen lassen an Vermehrung seiner Sammlungen, und wird sie auch mit Freuden anleiten, sich selbst dergleichen anzulegen.

Hierbei wollen wir nicht unerwähnt lassen, was Handel in seiner „Kinder-Seelenlehre" S. 396 dem Schullehrer zuruft: „Kannst du ein oder mehre schöne Bilder auftreiben, so hänge sie in der Schulstube auf; sie geben dem Ganzen ein freundliches Leben, zeichnen die Schulstube vor gewöhnlichen Stuben aus, und ihr Anblick hilft den Sinn für das Schöne wecken. Selbst eine gutgezeichnete Landkarte an der Wand dient der Schule zur Zierde."

Literatur.

Wer die ältere Literatur der Bilder, Bilderbücher ꝛc., die zum Theil viel Gutes enthält, kennen lernen will, der sehe nach im 1sten Th. der „Grundsätze ꝛc. von A. H. Niemeyer" (9te Aufl.). Ein Theil der hierher gehörigen neueren Literatur findet sich in unserer „Pädag. Real-Encyklopädie" unter dem Artikel: „Anschauungsunterricht." Wir nennen hier noch aus neuester Zeit folgende:

1. Neuester Orbis pictus oder die Welt in Bildern für fromme Kinder. Neuhaldensleben, bei Cyraud. (2 Thlr.)
2. Grünwald, Heinr.: Orbis pictus. Ein Lern- und Unterhaltungsbuch für die wißbegierige Jugend, mit 30 fein color. Tafeln. Düsseldorf, bei Arnz u. Comp. 1841. (5 Thlr.)
3. Neuester Orbis pictus für die Jugend oder lehrreiche und unterhaltende Bilderschau von Gegenständen aus der Natur, der Kunst und dem Menschenleben, mit beigefügter Erklärung in deutscher, französischer, italienischer und englischer Sprache. 24 fein ausgemalte Foliotafeln, mit entsprechenden Randverzierungen, von P. E. Geißler. Nürnberg, Zeh'sche Buchhandlung. 1841. (3 Thlr.)

Diese letztere Sammlung gibt auf Einer Tafel so viel, daß man sie ganz von der Hand weisen muß. An diesem Uebel leiden auch die beiden ersten Sammlungen. Daher ist keine unbedingt zu empfehlen, und alle drei werden bei vielen Buchhandlungen unter die Krebse kommen, die man zurücksendet. Der verständige Lehrer macht sicher keinen Gebrauch von ihnen; auch ist ihr Preis zu hoch gegen ihren Werth.

Die vorgenannten 3 Bilderbücher kennt Ref. aus Autopsie, aber noch nennt er eins, das er nicht kennt, wo ihn aber der gute Name des Herausgebers anregt.

Bilderbuch, neues, zur Belehrung und Unterhaltung. (Vom Rector K. D. Zoller in Stuttgart.) Fol. (31 Steintafeln, wovon 29 illumin. und 30 Blätter Text mit Einfassung.) Stuttgart, Hoffmann. Velinpap. Im verzierten Umschlag. cart. (2 Thlr. 15 Gr.) 1840.

Andere Bilderbücher und Bildertafeln sind in Hergang's „Handbuche der pädag. Liter." unter den Artikeln: Geographie, Geschichte, Naturgeschichte ꝛc. genannt.

M. Praetor.

*) Man wird sich vielleicht wundern, daß ich die Eier, Käfer, Schmetterlinge ꝛc. nicht auch genannt oder vergessen habe: allein ich kann für diese Art von Sammlungen durchaus nicht stimmen, da sie nur zu leicht zu der ohnehin schon mehr als zu sehr verbreiteten, doch jetzt, Gott sei Dank! von vielen Seiten her bekämpften Thierquälerei verleiten.

Bildlich. Die Ausdrücke der Sprache sind bekanntlich theils eigentliche, theils uneigentliche. Die uneigentlichen sind wieder theils unbildliche, theils bildliche. So sind die Ausdrücke: Haus, Mensch, Thier, Garten, Fluß ꝛc. eigentliche; die Ausdrücke dagegen: ich trinke zwei Gläser, die ganze Stadt war auf den Beinen, er hat das tägliche Brot nicht ꝛc. sind uneigentliche. Uneigentliche bildliche Ausdrücke sind es, wenn man sagt: das Leben ist ein Traum, die Morgenröthe besserer Tage ist erschienen, die Tugend wird gekrönt, die Natur schlummert, erwacht ꝛc. Die uneigentlichen bildlichen Ausdrücke unterscheiden sich also von den uneigentlichen unbildlichen dadurch, daß jenen stets eine Aehnlichkeit zum Grunde liegt, nämlich eine Aehnlichkeit zwischen dem Begriffe, der gemeint ist, und dem Begriffe, der ausgesprochen wird, wogegen diese eine solche Aehnlichkeit nicht einschließen, sondern blos einen andern, statt des eigenthümlichen Begriffes setzen. Jedes Wort bezeichnet nämlich einen Begriff, sogar die Eigennamen (s. abstract und analytisches Urtheil); keines paßt sonach ganz für das Besondere, was wir bezeichnen wollen, zu jedem Worte müssen vielmehr nähere Bestimmungen hinzugenommen werden, wo es sich um genaue Kenntlichmachung irgend eines Einzeldinges handelt. Aus diesem Gesichtspunkte betrachtet sind also die Worte insgesammt uneigentliche Ausdrücke, außer wo wirklich das Allgemeine einer gewissen Gattung von Dingen, z. B. Wasser, Brod, nicht ein einzelnes Ding in seiner Besonderheit vorgestellt werden soll. Davon abgesehen aber kommt es darauf an, ob bei einem uneigentlichen Ausdrucke doch der eigentliche Begriff, und zwar allein, oder neben diesem noch ein anderer ihm ähnlicher Begriff gedacht wird. In jenem Falle ist der Ausdruck ein blos uneigentlicher, in diesem zugleich ein bildlicher. So denkt bei dem Ausdrucke: die ganze Stadt war auf den Beinen — Niemand an etwas Anderes, als an gehende Menschen, braucht wenigstens an Nichts weiter dabei zu denken, während man bei der Redensart: die Natur schlummert, nothwendig an Zweierlei, an ein Ruhen, welches kein Schlummern, und an ein Ruhen, das ein Schlummern ist, denken muß. Zu den bildlichen Ausdrücken gehören: die einfache und fortgesetzte Metapher, die Allegorie, die Personification, die Parabel, die Fabel und die Ironie, obschon die letztere es mit Aehnlichkeiten zu thun hat (s. Ironie und Symbol). Die blos uneigentlichen Ausdrücke, welche sehr oft in bildliche verfließen, führen in der Rhetorik ebenfalls verschiedene Namen, obschon damit nicht viel genützt wird. Man sehe Rhetorik und Redefiguren.

Wichtiger ist die Frage: wie entsteht die uneigentliche und die bildliche Rede?

Gewöhnlich lautet die Antwort: durch eine vorzügliche Thätigkeit der Einbildungskraft und des Gefühls. Dies ist aber wenigstens nicht der tiefste Grund, indem die Einbildungskraft und das Gefühl selbst nur Thätigkeitsformen, nicht Kräfte (s. Allgemein und Bildungsformen), folglich beide aus tiefern Ursachen abzuleiten sind. Die Sache verhält sich vielmehr so.

Alle unsere Seelenthätigkeiten zerfallen der Entstehung nach in zwei Hauptklassen oder Hauptstämme: in sinnliche und unsinnliche (geistige), oder in äußere und innere, d. h. in solche, deren Entstehung entweder von außen her durch die Sinne bedingt ist, oder die rein in unserm Innern ihren Entstehungsgrund haben. Beide Klassen können die bekannten drei Formen: die Vorstellungs-, Begehrungs- und Gefühlsform an sich tragen, mithin Vorstellungs-, oder Begehrungs-, oder Gefühlsthätigkeiten sein. So sind es Seelenthätigkeiten der ersten Klasse, wenn wir sagen: dieser Gegenstand ist weiß, klingt hell, schmeckt süß, fühlt sich hart an, gefällt mir ꝛc., der zweiten Klasse aber: ich denke, ich will, ich hoffe, ich traure u. dergl. Man sieht, daß jede Hauptklasse wieder in Unterklassen zerfällt, die sinnlichen Thätigkeiten nämlich in die Stämme, die durch die Unterschiede unserer Sinne bedingt werden, indem das Sichtbare, das Hörbare, Riechbare, Schmeckbare, Tastbare und Fühlbare, wie seine eigenthümliche Beschaffenheit in der Seele, so auch seine eigenthümlichen Ausdrücke in der Sprache hat, und dasselbe gilt auch von den rein geistigen Thätigkeiten. Ein Gefühl z. B. kann die Form (Beschaffenheit) des Bewußtseins, des Unbewußtseins, des Belebtseins, des Mattseins ꝛc. an sich tragen, d. h. es kann bewußt, unbewußt, belebt und matt nach Umständen in uns existiren, und die Sprache muß auch hiefür ihre besonderen Ausdrücke besitzen. Wer nun seine Seelenthätigkeiten Andern beschreibt, thut es allemal in Urtheilsform: er setzt ein Subject und legt diesem dasjenige Prädikat bei, welches der Hörende als dasjenige Unterscheidungsmerkmal, worauf es jetzt ankommt, auffassen soll. Habe ich z. B. die Sonne wahrgenommen und will diese Wahrnehmung (Seelenthätigkeit) Jemandem mittheilen, so kann ich entweder sagen: die Sonne scheint, oder: die Sonne lacht. Im erstern Falle habe ich eigentlich, im letztern bildlich geredet; denn ich habe dort zwei Ausdrücke verbunden, welche dem gleichen Vorstellungsstamme (dem Stamme des Sichtbaren), hier dagegen solche, welche verschiedenen Vorstellungsstämmen (dem Stamme des Sichtbaren und Hörbaren, denn das Lachen ist wesentlich etwas Hörbares) zur Bezeichnung dienen. Ja ich habe im letztern Falle ein geistiges Prädikat zu einem sinnlichen Subjecte gesetzt, also zwei Ausdrücke total-verschiedenen Stammes verbunden, denn lachen kann nur ein geistiges Wesen, wie der Mensch ist. Die eigentliche Rede erkennt man nämlich daran, daß die zu Urtheilen verbundenen Worte dem gleichen Stamme von Seelenthätigkeiten als Zeichen angehören, während die bildliche Rede das Gegentheil thut. Vollkommen angemessen sagen wir: der Lehrer unterrichtet, die Zeit vergeht, die Wunde schmerzt; weniger streng paßt zusammen: der Lehrer erleuchtet, die Zeit flieht, die Wunde brennt ꝛc. Wer sich nun vollkommen klar und bestimmt mittheilen will, der muß sich eigentlich ausdrücken, muß folglich jedem Subjecte seiner Urtheile nur solche Ausdrücke als Prädikat beilegen, die dem gleichen Stamme der Seelenthätigkeiten als Zeichen angehören; muß dies wenigstens so weit zu thun sich bemühn, als die zeichenarme (wortarme) menschliche Sprache dazu nur immer ausreicht. Etwas Anderes ist es, wo man witzige oder poetische, d. h. uneigentliche Zusammenstellungen geradezu beabsichtigt, wie die Dichter, die Redner und die launigen Gesellschafter thun; eine Darstellung, die indeß nur so weit werthvoll und zu billigen ist, als sie das Unbildliche, Eigentliche, was gemeint ist, nicht etwa verdeckt, verdunkelt, sondern vielmehr anschaulicher hervorhebt, dasselbe

durch die freundliche Hülle des Ausdrucks belebter hervorscheinen läßt. Wo es auf klares Erkennen und Auffassen ankommt, wie in den Darstellungen der Wissenschaft, da sind witzige und poetische Einkleidungen, wenn sie nicht die Deutlichkeit fördern, die größte Verkehrtheit, die sich denken läßt, und es ist ein Zeichen wissenschaftlichen Rückschritts, wenn man, wie dies heut zu Tage in mehren Wissensgebieten, namentlich in der Theologie und Philosophie Mode geworden ist, möglichst bildert und poetisirt, wodurch Alle, die Wort und Sache nicht hinlänglich zu unterscheiden wissen, nothwendig in die Irre geführt werden.

Die Erfahrung lehrt, daß das Menschengeschlecht eben so mit bildlichen und uneigentlichen Darstellungen angefangen hat, wie solches noch jetzt von jedem sich entwickelnden Kinde geschieht, daß alle Wissenschaften sich durch den witzigen und poetischen Zustand, womit sie begannen, sehr allmählig zu derjenigen Vollkommenheit emporgearbeitet haben und noch arbeiten, wo Alles in den möglichst eigentlichen Ausdrücken dargestellt wird, und so sind wir auf die wichtige Frage gekommen: was der psychologische Grund dieser Entwickelung sei, denn in der Psyche, und nirgends anders, kann diese Erscheinung ihre Ursache haben.

Dieser Grund ist kein anderer, als das Combinationsgesetz (s. diesen Art.), d. h. das Gesetz, daß die gleichen Elemente in unserer Seele zusammenfließen, einander gegenseitig anziehen. So lange nun das vollkommen Gleiche noch nicht erworben ist, sondern blos das Aehnliche, so lange müssen auch die so entstehenden Combinationen noch unvollkommene Gleichsetzungen sein. Hat z. B. das Kind viele Geldstücke angeschaut, und aus diesen Anschauungen sich den Begriff (s. Abstractionsproceß) Geldstück gebildet, so kommt es darauf an, mit welchem Namen man ihm diesen Begriff zufällig bezeichnen lehrte, und man wird finden, daß es diesen Namen auf alle Geldstücke überträgt. Das ist ein Thaler, sagt es daher vom Groschen, Pfennige ꝛc., wenn es den Namen Thaler zuerst kennen lernte; das ist ein Bello, sagt es von der Katze, von der Gans ꝛc., wenn es den Begriff Thier an diesen Namen zuerst knüpfte, und so fort. Die Fabeln, Gleichnisse, Sentenzen, worein die Menschheit zuerst ihre intellectuelle Entwickelung gekleidet hat, beruhen auf demselben Grunde, und wir können diese erste Combination die Witzcombination nennen. Ihr folgt die Gleichnißcombination, wo die ungleichen Elemente sich einander schon so nähern, daß sie sich dauernder mit einander verknüpfen können, während dies in der Witzcombination nur vorübergehend, bei zufälliger Aufregung des Gemüths, zu geschehen vermag. Du bist ein Affe — kann man zu einem Menschen nie mit inniger, fortdauernder Ueberzeugung sagen, wogegen dies mit den Sätzen: die Wahrheit ist eine siegreiche Waffe, die Reue ist ein scharfer Stachel u. dergl., weit mehr möglich ist. In der Begriffbildung (s. Begriff) vereiniget sich sodann das völlig Gleichartige, wenigstens in den vollkommen klaren Begriffen, und in der Urtheilsbildung endlich wiederholt das Prädikat nur, was schon im Subjecte liegt, indem der Prädikatbegriff, der sich nur quantitativ von dem im Subjecte liegenden Merkmal unterscheidet, durch sein klareres Bewußtsein dieses Merkmal blos aufklärt und so zur eigentlichen Erkenntniß des Subjectes führt. Wenn wir urtheilen: dieser Stein ist hart, schwer, grau, groß ꝛc., so liegen alle diese Merkmale im Stein, ehe diese Prädikate sie aussprachen, und so haben wir im Prädikate nur noch einmal, was schon im Subjecte gegeben war (s. analytisches Urtheil).

Man sieht: die bildlichen und uneigentlichen Ausdrücke haben ihren psychologischen Grund in den Witz- und Gleichnißcombinationen, welche durch das Combinationsgesetz zunächst und so lange bedingt sind, als die Seelenentwickelung eine gewisse Höhe noch nicht erreicht hat. Die bildliche Sprache ist demnach die unvollkommnere, und soll, wo es sich um ästhetisches Wohlgefallen, Rührung, Erbauung ꝛc. handelt, der eigentlichen Platz machen, soll wenigstens überall das eigentlich zu Denkende nicht verdunkeln. Damit ist nicht gesagt, daß für jeden Gegenstand, den wir sprachlich darstellen, für jeden Gedanken, den wir ausdrücken wollen, ein eigener, besonderer Ausdruck gebraucht werden müsse. Dies ist nicht möglich, ist namentlich im Gebiete des Unsinnlichen und Uebersinnlichen nicht möglich, wo vielmehr alle Darstellung etwas Uneigentliches behält, weil die Sprache zunächst für Sinnliches gemacht ist und diesen ihren sinnlichen Ursprung nie ganz verläugnen kann (s. Ausdruck, Analogie und Anthropomorphismus). Wohl aber ist es eine ganz zulässige und nothwendige Forderung, daß man Alles, was man sagt, so einkleide, daß der Auffassende die Sache (geistige oder sinnliche), um die es sich handelt, klar und bestimmt erkenne, daß alle Verwechselung der Begriffe unmöglich und auch das Tiefste unverworren und deutlich dargelegt sei. Heut zu Tage sucht man die Gedankentiefe sehr häufig im Wortnebel, und je klarer, unbildlicher Jemand sich ausdrückt, desto mehr wird er mit dem Vorwurfe der Oberflächlichkeit berührt. Als ob ein Fluß darum, weil er trübe und schlammig ist, tief sein müsse, und als ob uns der Himmel seine unendliche Tiefe nicht um so vollkommener zeige, je heller und reiner er ist! Tiefschwätzer sind wahrlich noch nicht Tiefdenker, und wer noch nicht weiß, daß in geistigen Dingen eigentlich Nichts tief, Nichts flach ist, da diese Ausdrücke ebenfalls nur bildliche sind, wofür man ehemals passender „gründlich“ und „ungründlich“ sagte (s. gründlich), der tiefle für sich so viel er wolle, bleibe uns aber damit drei Schritte vom Leibe. Wir halten es mit jenem Dichter, welcher singt:

Verschrobne Worte und verworrne Phrasen
Bald nebeldick, bald hohl wie Seifenblasen,
Die Wendung, die den Punkt umschifft,
Sie taugen nicht für echte Geisteswerke,
Sie suchen in der Schwäche ihre Stärke:
Klar sei das Wort, der Ausdruck und die Schrift!

D — r.

Bildung bezeichnet theils die Thätigkeit des Bildens, theils und vornehmlich das aus dieser Thätigkeit hervorgegangene Product, das Gebildetsein. Wir fassen hier bloß die letztere Bedeutung in's Auge und überlassen die erstere andern Artikeln. Auch sprechen wir hier nicht von Bildung im weitern Sinne, wie sie jede Gestaltung oder Formation eines gegebenen Stoffes ist, so daß man von Bildung eines Kunstwerkes, von der Bildung der Welt und einer ewigen Materie (nach platonischer Ansicht), von der Bildung des Menschen aus einem Erdenkloß (nach biblischer Darstellung) redet. Nur in engerer Bedeutung sei

hier das Nöthige über die Bildung gesagt, und da ist sie nichts Anderes, als die Entwickelung der ursprünglichen, sowohl körperlichen als geistigen, Anlagen des Menschen, nach Maßgabe seiner Bestimmung (s. Bestimmung des Menschen). Wir brauchen dafür häufig auch das Wort Cultur.

Sonach zerfällt die Bildung zuvörderst in eine körperliche und eine geistige. Beide sind unzertrennlich verbunden, lassen sich aber dennoch gesondert betrachten. Man sehe über die körperliche den Artikel Körperbildung. Die Eintheilung der Bildung in die allgemein-menschliche und in die für irgend einen besondern Lebensberuf ergiebt sich aus der Bestimmung des Menschen, die bei seiner Entwickelung zur Richtschnur zu nehmen ist, und es versteht sich von selbst, daß die allgemein-menschliche als die werthvollere der für einen besondern Lebensberuf vorangehn muß. Die geistige Bildung für sich betrachtet ist wieder nach der gewöhnlichen Eintheilung theils eine intellectuelle, theils eine moralisch-religiöse, theils eine ästhetische Bildung, und man bezeichnet sie auch mit den Ausdrücken Verstandesbildung, Herzensbildung und Geschmacksbildung. Die erstere soll es mit dem Vorstellen, die zweite mit dem Begehren, die dritte mit dem Fühlen zu thun haben. Allein diese Eintheilung ist keineswegs psychologisch richtig und ziemlich unpraktisch. Die ästhetische oder Geschmacksbildung hat es allerdings mit Gefühlen, aber nur mit einer besondern Gattung derselben, mit den Gefühlen des Schönen und Erhabenen zu thun (s. ästhetische Bildung). Die moralisch-religiöse oder Herzensbildung erstreckt sich über die Begehrungen und Gefühle zugleich, denn die Moralität ist ohne sittliche Gefühle unmöglich, kann nur durch diese ein richtiges Begehren und Verabscheuen der Dinge, als der Gegenstände unsers Thuns und Lassens, werden, und auch die Religiosität ist wesentlich Gefühlsstimmung. Dagegen hat es mit der ersten, mit der intellectuellen oder Verstandesbildung als der Bildung der Vorstellungen seine Richtigkeit, obschon man nie vergessen darf, daß es zwischen den Vorstellungen und den übrigen psychischen Gebilden keine so feste Grenze gibt, daß aus dem einen Gebiet Nichts in das andre hinüberreichte. Vielmehr sind die Vorstellungen und Begehrungen zugleich Gefühle (s. Gefühl und ästhetisches Gefühl), sobald deren zwei oder mehre neben einander bewußt werden und ihren Abstand von einander in der unmittelbaren Selbstankündigung mit ankündigen, und eben so wird in demselben Acte, den wir Begehren nennen, das Begehrte zugleich vorgestellt und seinem Werthe nach gefühlt (s. Form). Wollen wir daher einen Eintheilungsgrund für die geistige Bildung gewinnen, der psychologisch richtig und praktisch fruchtbar ist, so müssen wir sie in eine doppelte zerfällen: a) in Verstandesbildung und b) in Gemüths- und Characterbildung; denn die Begehrungen und Gefühle können unter gewissen Umständen die Vorstellungsform annehmen, fallen somit in's Gebiet des Intellectuellen, und bei der Gemüths- und Characterbildung, welche die Begehrungen und Gefühle umfaßt, kommen auch die Vorstellungen nebenher in Frage, während es eine Gefühlsbildung, die es lediglich mit Gefühlen zu thun hätte, gar nicht geben kann (s. Gefühlsbildung). Nur also das Ueberwiegen dieser oder jener Form entscheidet bei dieser Eintheilung, und da der Mensch, er mag wenig oder viel gebildet sein, stets entweder im Denken oder im Handeln seine Gefühle hervortreten läßt, ein gedankenloses und thatloses Fühlen im gesunden Zustande aber gar nicht möglich ist, so muß die ältere Eintheilung der Bildung gegen die neuere um so mehr aufgegeben werden, als in der letztern alle Bildungsunterschiede, die man sonst noch machen möchte, begriffen sind. Man sehe Charakterbildung.

Aehnliche Bewandtniß hat es mit der noch sehr gangbaren Unterscheidung zwischen materialer und formaler Bildung. Die letztere soll bloße Kraftbildung, die erstere Bildung für und durch das Gegenständliche sein. Als ob die psychischen Kräfte gebildet werden könnten durch Nichts, und als ob die gegenständliche Bildung in der Seele wie in der Luft schwebte! Die Gegenstände, die sich in unsrer Seele durch ihre Eindrücke oder Reize abspiegeln, abbilden, müssen doch einen aufnehmenden Boden dazu finden, und das können doch nur die Seelenvermögen sein, und ließen diese die Eindrücke wieder fahren, damit sie bloße Vermögen blieben, wie sollten sich die Abbilder der Dinge dann innerlich behaupten, was sie doch der Erfahrung zufolge wirklich thun? So lange man uns diese Räthsel nicht löst, müssen wir auch diese Unterscheidung für nichtig erklären. Aller Inhalt (Materie) der psychischen Gebilde wurzelt vielmehr in lauter einzelnen Kräften oder Vermögen, die ihm eine gewisse Beschaffenheit oder Form aufdrücken, und nur so weit diese materiale Bildung reicht, reicht auch die formale. Allerdings gibt es eine gewisse Relativität hierbei, welche die genannte Unterscheidung zulässig macht, indem manche Formen sich für die Fortentwickelung der Seele als wichtiger erweisen können, als der in ihnen eingeschlossene Inhalt, so daß der letztere fast ganz in's Unbewußtsein zurücksinken und hierdurch unwirksam werden kann; aber der Inhalt oder Stoff bleibt unentbehrlich, wenn diese Formen entstehn sollen. Verlangt man, daß die formale Bildung allumfassend sein solle, weil die materiale es nie werden könne, so kann man dies zugeben, weil alle wesentliche Formen der menschenmöglichen Entwickelung auch erstrebt werden müssen; nur sind diese Kraftformen jederzeit auch ein Was, nicht blos ein eingebildetes Wie in der Seele, folglich wieder ein Stoff, und so wird das Formale wieder zum Materialen (man sehe das Genauere in dem Art. formal).

Die materiale Bildung kann übrigens intensiv verschieden sein. Die Stärke, Klarheit, Festigkeit, Frische, Lebendigkeit, Widerstandskraft ꝛc. der psychischen Bildungen hängt ab von der Anzahl der Spuren, woraus sie allmählig entstanden sind, von deren Vollkommenheit bei der Erzeugung, von ihrer ungeschwächten Fortexistenz, von ihrer Verknüpfung mit Nebenbildungen ꝛc., und diese Intensivität wird daher sehr verschiedene Grade besitzen können, mag die Extensivität oder Menge der Bildungen größer oder geringer sein. Die intensive Entwickelung mit der formalen, so wie die extensive mit der materialen für gleichbedeutend zu halten, ist augenscheinlich eine seltsame Begriffsverwirrung. Die materiale kann vielmehr die verschiedensten Grade der Extension und Intension haben.

Die Vollkommenheit der Bildung eines Menschen hängt sonach von verschiedenen Momenten ab. Hat Jemand die allgemein-menschliche Bildung sich in der Vollständigkeit angeeignet, wie der jetzige allgemeine Standpunct der wahren Cultur es erfordert; hat er damit eine hinlängliche Bildung für seinen bestimmten Lebensberuf (s. d. Wort) in Verbindung gebracht; besitzt er diese doppelte Entwickelung in der möglichsten Intensivität, dann ist er auch als Mensch, als Christ, als Staatsbürger und Mitglied seines Standes und Berufes, was er sein soll; seine Bildung ist für seine Lebenssphäre eine wahre, ganze, gediegene, so sehr sie auch an das Ideal der Menschenvollkommenheit gehalten eine unvollständige sein mag; und so ergibt sich, was man unter den Titeln: Verbildung, Ueberbildung, halbe Bildung, einseitige, flache Bildung ꝛc. zu verstehn habe. Alle diese Arten der Mißbildung finden Statt; so allgemein hingeworfen, wie diese Benennungen häufig gebraucht werden, sind sie aber nur ein Beweis entweder von Nachlässigkeit im Ausdruck oder wohl gar von Verworrenheit der Begriffe, und wir müssen allemal auf die speciellen Verhältnisse, unter denen Jemand lebt und wirkt, zurückgehn, wenn wir über die Beschaffenheit und den Werth seiner Bildung ein giltiges Urtheil fällen wollen. Ueberbildung z. B. ist ein Wort ohne Sinn, wenn man damit das Maaß von Bildung, das über die Berufssphäre eines Menschen hinausragt, tadeln will, denn über das Maaß der allgemein-menschlichen Bildung ist noch Keiner hinausgekommen, und Jeder soll mehr, als blos sein Stand und Beruf bedingt, gebildet sein, eben weil er allgemein-menschliche Bildung besitzen soll. Die Bildung überhaupt zu verwerfen und zum rohen Naturstande, wie Rousseau gethan hat, zurückbringen zu wollen, ist eine Absurdität, die keine Widerlegung verdient; sie beweist blos, welche Verschrobenheit der Bildung ihr Vertheidiger hatte.

Die wahre Bildung darf übrigens keine unharmonische sein, worin vielmehr das Wesen der Mißbildung besteht. Indeß ist auch die harmonische Bildung oft falsch verstanden worden, indem man damit eine völlige Ebenmäßigkeit aller entwickelten Menschenkräfte verlangte, was gar nicht möglich ist. Wie schon die Natur die höhern Seelenvermögen kräftiger gegeben hat, als die niedern, so kann auch der Grad der Ausbildung nach dieser oder jener Seite hin ein Uebergewicht haben, ohne daß man von eigentlicher Disharmonie der Bildung sprechen dürfte, so bald nur die Sittlichkeit des Gebildeten dadurch keinen Abbruch erleidet (s. ästhetische Bildung). Die wahrhaft menschliche Harmonie in der Cultur ist gerade die naturgemäße Abstufung in der Entwickelung der einzelnen Systeme (man sehe das Nähere hierüber in dem Art. Sittlichkeit und Auffassung).

Selbstbildung endlich ist eine Bildung, die von dem Gebildeten selbst erworben, ihm nicht von Andern verschafft worden ist. Rein durch sich selbst, ohne Mitwirkung Anderer, kann sich jedoch Niemand ausbilden, weder geistig noch körperlich, und so kann dieser Ausdruck nur die spätere eigene Fortsetzung der durch Andere begonnenen Bildung bezeichnen, was Jeder sich zur Pflicht machen soll und machen wird, wenn die Grundlage, die er Andern verdankt, rechter Art ist. Die durch die Bildungsthätigkeit entstandenen Produkte sind ja nichts Todtes, sondern etwas Lebendes in der Seele, und der Bildner kann an Nichts besser das Gelingen seiner Bestrebungen abnehmen, als an dem Triebe, womit sein Zögling weiter strebt, unwiderstehlich von seinen Entwickelungen fortgezogen wird. Todte Bildung, als der Gegensatz hiervon, ist unkräftige, matte Entwickelung und wird gewöhnlich der Tod der Selbstbildung (s. Bildungstrieb).

Wie die Aufklärung (s. d. Wort), so darf auch die übrige Bildung Keinem im Volke verkümmert werden, so weit seine Bestimmung ihn dazu beruft. Daß man häufig das Gegentheil behauptet und geltend gemacht hat, beruht augenscheinlich mit auf dem Umstande, daß der gewöhnliche Sprachgebrauch Diejenigen Gebildete nennt, welche das äußere gefällige Beiwerk der Bildung zur Schau tragen, dahinter aber Rohheit und Mißbildung aller Art verbergen, während die sogenannten Ungebildeten häufig pflichtliebender und namentlich unterthäniger erscheinen. Wenn die Bildung, namentlich die intellectuelle, solche Früchte trage, müsse man, hieß es, die große Masse ja in Nichtbildung erhalten. Wie kann man aber aus einem so verkehrten Sprachgebrauche solche alberne Schlüsse ziehen? Andere documentiren nur ihre eigene Unbildung und Verbildung, wenn sie als Gegner der allgemeinen Volksbildung auftreten, da der menschlichen Natur Nichts schädlicher ist, als Versagung der Bildung, indem die angeborenen Kräfte doch irgend eine Richtung einschlagen müssen, folglich die falsche einschlagen werden, wenn man ihnen die rechte verkümmert. Unser Zeitalter fängt indeß an, durch Erfahrung belehrt zu werden, was die nichtgebildete Volksmasse im Sinne hat, weil die Aftercultur der höhern Stände in sie hinabgedrungen ist, und so werden Viele bereit, wenigstens aus Noth zu gestatten, was sie aus Werthschätzung nicht billigen konnten. Man sorge nur, daß die Bildung überall eine wirkliche, nicht blos scheinbare sei, wahrhaft im Innern wohne und nicht blos in Worten und Geberden bestehe, man schneide namentlich das weitere Vordringen der jetzt auf's Höchste gestiegenen Genuß- und Prunksucht ab, und man wird die Cultur um so mehr Segen verbreiten sehen, je allgemeiner man sie macht. Doch das Nähere über die Art des Bildungsverfahrens muß andern Artikeln vorbehalten bleiben. Man vergl. namentlich Erziehung.

Ueber die Durchbildung, Zusammenbildung, An- und Ineinanderbildung und Auseinanderbildung, wovon die neuere Psychologie redet, sehe man den Art. Durchbildung. D—r.

Bildung der Volksschullehrer. — Seminare. Die Bildung eines Volksschullehrers ist von der höchsten Wichtigkeit, weil durch diesen in der Regel der Grund zur Bildung für den Staat und für die Kirche gelegt wird. Aber wer ist ein Volksschullehrer? Zunächst wohl Der, welcher in einer Schule unterrichtet, worin Schüler aus allen Ständen des Volks gemischt sind. Doch ist auch Der ein Volksschullehrer, welcher sich mit seinem Unterrichte nur auf gewisse Kinder beschränkt, z. B. auf Mädchen oder Knaben, auf ärmere oder auf reichere. In so fern aber die Volksschullehrer überhaupt die Grundbildung geben, kann man sie auch als Elementarlehrer bezeichnen, weil sie die Elemente der Schulbildung mittheilen, behandeln, entwickeln, und der Unterschied zwischen einem Elementarlehrer und Landschullehrer wird sich heben.

Indeß man hat nun einmal Unterschiede festgestellt. Schwarz in seiner Schrift: „Die Schulen" unterscheidet Elementarlehrer von Lehrern an der mittleren und an der oberen Volksschule. Indem wir aber jetzt von der Bildung der Volksschullehrer sprechen, so ist zu überlegen, welche Bildung von ihnen erfordert wird oder ihnen Noth thut, und wie sie zu solcher Bildung vorzubereiten sind? — Also von den Erfordernissen und von der Vorbereitung des Volksschullehrers überhaupt ist die Rede.

Was von dem Schullehrer mit Fug und Recht gefordert werden kann, wird dadurch ausgemittelt, daß man Rücksicht nimmt auf den Culturzustand, worin das Volk steht und wornach also seine Lehrer ihre Bildung erhalten können. Daher müssen denn die Forderungen, welche wir an die Volksschullehrer machen, mit den Fortschritten der Volkscultur steigen. Sehen wir zuerst (mit Schwarz) auf den Elementarlehrer, der die Elemente vom Lesen, Schreiben, Rechnen u. s. f. zu geben hat, so wird freilich von diesem zunächst eine genaue Kenntniß dieser Elemente erfordert. Aber das ist noch das Wenigste, da ja im gemeinen Leben fast jede, durch eine gute Elementarschule gebildete Mutter dergleichen inne hat, so wie in dieser Beziehung selbst Schüler zum Unterrichten in den Elementen gebraucht werden, z. B. bei der wechselseitigen Schuleinrichtung. Etwas viel Größeres müssen wir von dem Lehrer der Kleinen verlangen.

Er muß das kindliche Herz verstehen, er muß so recht in die Pädagogik und Methodik eingeweiht sein. Das ist das Erste, was er wissen und verstehen muß. Er muß aber auch sich in die kindliche Seele einlassen können und, sein Wissen verläugnend, aus dieser Seele herausbilden, was in ihr liegt; und was er in sie pflanzen soll, muß er ihr so mittheilen, daß sie es auf die beste Art in sich aufnehme; er muß sich durch diese eigne Lehrgabe auszeichnen, und in der Lehrkunst sein Talent geübt haben; auch das ist unerläßlich, denn er soll sich als Meister der Schule zeigen. Hierzu aber muß er noch eine höhere Weihe empfangen; er muß von der Liebe zu seinem Geschäfte ganz durchdrungen sein, von jener frommen Lust und Liebe, welche die Kinder zu sich einladet. Die Lehrer in den übrigen Schulen bedürfen sie kaum so, als der, der die Anfänger unterrichtet und bildet. Wo in dem Lehrer diese himmlische Lust und Liebe nicht waltet, da wird er auch die Kleinen nicht in's Reich Gottes führen. Das ist eine Aufgabe, deren Lösung in dieser unserer Zeit Noth thut. Daß übrigens auch das Aeußere zusagen müsse, z. B. verständliche Stimme, anständige Haltung, Freiheit von körperlichen Fehlern, gesittetes Benehmen, das bedarf kaum erinnert zu werden.

Nicht untreffend, aber in französischem Geiste gegeben ist die Charakteristik, welche Guizot von einem Elementarlehrer oder überhaupt von einem Schullehrer in niedern Schulen entwirft. „Er ist ein Mann, spricht er, der mehr wissen muß, als er lehrt, um es mit Einsicht und Geschmack zu lehren, der in einem niedern Wirkungskreise leben und doch eine erhabene Seele besitzen muß, um diejenige Würde seiner Gesinnungen und sogar seines Benehmens zu bewahren, ohne welche er nie die Achtung und das Zutrauen der Familien erhalten wird; der eine seltne Mischung von Sanftmuth und Festigkeit besitzen muß, denn er steht in der bürgerlichen Gesellschaft niedriger als viele Leute, und darf doch Niemandes herabgewürdigter Diener sein; der nicht unbekannt mit seinem Rechte ist, aber viel mehr an seine Pflichten denkt; der Allen ein Beispiel gibt, Allen mit Rathe dient; der vor Allem gar nicht aus seinem Stande herauszutreten sucht, mit seiner Lage zufrieden ist, weil er darin Gutes wirkt; entschlossen, im Schooße der Schule, vornehmlich für den Dienst der niedern Schule, der ihm Gottes- und Menschendienst, zu leben und zu sterben."

Ganz treffend stellt der elementarisch-durchgebildete Seminar-Dir. Dr. Diesterweg in des 17. Bds 3. Hft. S. 288 ff. unter der Aufschrift: „Bemerkungen über den Elementarunterricht" die Eigenschaften eines guten Elementarlehrers in Folgendem dar:

1) Er muß das nöthige Wissen besitzen, es muß sein Eigenthum sein. (Diese Eigenschaft allein, versteht sich in weitem Umfange, constituirt den Gelehrten im herkömmlichen, freilich schlechten, darum hoffentlich bald überwundenen Sinne.)

2) Er muß das Wissen im organischen Zusammenhange haben; die Kenntnisse müssen Erkenntnisse sein. Also muß er sich in den Besitz der objectiven, logischen Methode gesetzt haben. (Nr. 1 u. 2. machen in Verbindung den tüchtigen akademischen Lehrer unserer Tage, aber gewiß nicht der Zukunft.)

3) Er muß den Theilen seines Wissens, wenigstens desjenigen, den er lehrt, die anschauliche Seite abzugewinnen wissen, oder allgemeiner das Wissen in die Ordnung und Aufeinanderfolge zu bringen verstehen, in welcher der gesunde Menschenverstand sich seiner bemächtigt. Diese Eigenschaft befähigt den Lehrer zum naturgemäß-entwickelnden Unterricht.

4) Er muß nicht nur Neigung zu seinem Berufe, sondern die Festigkeit, Standhaftigkeit, Unermüdlichkeit und Treue besitzen, welche sich selbst mit freudiger Aufopferung dem Wohle der Untergebenen unterordnet.

Diese vier Eigenschaften in Verbindung machen den wahren Elementarlehrer. Nr. 1 u. 2. kann man durch ein gründliches Examen erforschen; Nr. 3. bewährt sich durch einige Probelectionen; Nr. 4. tritt zwar erst im Leben hervor, doch zeigen sich dem Kenner die Spuren gewöhnlich auch schon in der schriftlichen und praktischen Prüfung.

Wollen wir die Forderungen bezeichnen, welche man an die Lehrer in der mittleren und oberen Volksschule machen kann und soll, so muß man sagen: Den erstern wie den letztern darf das Wissen, Können und Wollen nicht fehlen, wie wir es von dem Elementarlehrer verlangt haben; ja man kann von diesen und jenen, da sie in höhern Kenntnißarten und Geschicklichkeiten zu unterrichten und zu bilden haben, noch mehr Wissen, mehr Können, mehr Uebung, mehr Ernst, mehr Heiterkeit und Ruhe, mehr wissenschaftliche und geistige Stärke verlangen. Allen dreien aber müssen wir das Insichaufnehmen eines wahrhaft christlichen Geistes empfehlen. Wir verweisen hierbei auf eine Schrift, welche der Bruder des Königl. Preuß. Oberschul-R. Zeller, der Schulinspector in Bruggen bei Basel ist, vor mehren Jahren hat erscheinen lassen. Sie führt den Titel: Lehren der Erfahrung für christliche Land- und Armenschullehrer. Eine Anleitung

zunächst für die Zöglinge der freiwilligen Armenschullehrer-Anstalt in Bruggen. (3 Bde. Bruggen, 1826—28. 1 Thlr. 8 Gr.) Insbesondere gehört im 3. Bande (4ter Th.) von der Schulzucht hieher, und zunächst B. der Lehrer als christlicher Erzieher. Der Verf. will alle Unterrichtsgegenstände auf das religiös-kirchliche Leben bezogen wissen, dringt freilich aber zu einseitig auf das System und setzt das Wesen der Religion mehr in religiöse Formen. Doch ist der Geist eines christlichen Schullehrers zum Theil recht gut erfaßt. Derselbe Geist spricht auch aus der zu gleichem Zwecke empfehlungswerthen Schrift: Kopf, (Lehrer und Erziehungsinsp. in Berlin) D. T.: Das Leben der forbischen Lehrer Christian und David Wowanus, oder der Sieg des Glaubens. Eine Geschichte unserer Zeit. 1830. Dieses Buch läßt zugleich in die Geschichte der neuesten Lehrerbildung für die Volksschulen blicken, so daß die Aufmerksamkeit auf das, was in dem neueren Treiben meist zurücksteht, und doch das Eine, was Noth ist, bleibt, anschaulich hingewiesen wird.

Hierbei fällt dem Verf. ein sehr wahres Wort ein, was der immer mit Kraft geharnischte Dr. Harnisch in seinem „Handbuche für das deutsche Volksschulwesen" S. 178 in Beziehung auf den Volksschullehrer sagt: „Kein Stand hat sich mehr vor Stolz und Uebermuth zu hüten, wie der Lehrstand, weil keiner nichtiger ist ohne die wahre Demuth und innige Liebe, als der Lehrstand. Ein eitler, aufgeblasener, pfiffiger, ränkevoller, harter, gemüthloser, rechthaberischer Lehrer ist der allerverächtlichste Mensch." Darum, lieber Lehrer, weihe dich mit dem Geiste des Christenthums ein, und die wahre Demuth wird dein Eigenthum werden. Denn wer Christenthum hat, übt auch Demuth; ohne Demuth — kein Christenthum.

Und nun zu Dem, was die Vorbereitung oder eigentliche Bildung zum Lehrerberufe und die Bildungsanstalten selbst betrifft.

Obgleich Jeder, der den Lehrerberuf erwählt mehrfache Gelegenheit findet, sich dafür zu bilden, so muß es doch dem Gemeinwesen angelegen sein, daß die Lehrer, welche seine Schulen bedürfen, recht vorbereitet, gehörig gebildet werden. Daher sind ihm Bildungsanstalten für die Schullehrer nöthig: Seminarien, es sei nun daß diese öffentlich angelegt, oder als Privatinstitute gebilligt und als zweckmäßig anerkannt werden. Seminarien für Volksschullehrer bestehen seit 1748, ja, das älteste derselben, das in Berlin von Hecker, dem Stifter der Realschule, begründet ward, bestand schon im gedachten Jahre, jedoch nur als eine Privatanstalt. Vorzüglich haben wir der durch Basedow, von Rochow und andere Philanthropen angeregten Vorliebe für die Verstandesbildung — Schullehrerbildungsanstalten zu verdanken. — Alle diese Anstalten hatten freilich anfangs ein kümmerliches Dasein, ihre Leistungen waren nur gering, doch streueten sie den Saamen aus, der im 19ten Jahrhundert zu Blüthen und Früchten reifen sollte. Zur Entwickelung und Zeitigung dieser Blüthen und Früchte haben Pestalozzi's Erziehungsbestrebungen am meisten mitgewirkt. Mit Ausnahme fast keines Staates haben seit 1813 die Schullehrerseminare in Deutschland große Vorschritte zur Vollkommenheit gemacht, besonders in Preußen*) und Sachsen. Man hat die ältern Anstalten umgeschaffen und viele neue errichtet. Unter den übrigen Staaten steht die Schweiz obenan; in Oesterreich ersetzen katechetische und pädagogische Curse in den geistlichen Seminarien und an den Normal- und Hauptschulen die besonderen Lehrerseminare, und es ist dort das ganze Schulwesen dem Standpunkte der Bildung des Staates angemessen, und das bis auf's Kleinste organisirt. Schweden, Holland, Belgien, Großbritannien, Frankreich, Spanien und selbst die nordamerikanischen Freistaaten besitzen noch keine Seminare. In Rußland besteht seit 1828 in zwei Anstalten ein Schatten davon. Die Aufenthaltszeit der Seminaristen in den Anstalten ist auf zwei, drei bis vier Jahre (z. B. im Schullehrerseminar zu Budissin) festgesetzt, die Anstalten sind mit gehörigen Mitteln ausgestattet und man hat ihnen die rechte Stellung zum Lande angewiesen, so daß es nicht an der Einrichtung liegt, wenn sie nicht gehörigen Einfluß auf das Schulwesen äußern. Die Schriften, welche am Ende dieses Aufsatzes genannt werden, geben zum Theil nähere Belehrung hierüber.

Bei der Einrichtung und Leitung der Seminare, welche jedem Staate am Herzen liegen sollte, hat man aber nach der Angabe des in diesem Fache und sonst als Meister redenden Seminardirector Dr. Harnisch in Weißenfels (s. „Handbuch des deutschen Volksschulwesens" S. 198 ff.) vorzüglich Folgendes zu beachten:

1. Eine Bildungsanstalt für Volksschullehrer ist keine Schule, obgleich sie damit Aehnlichkeit hat. Sie darf nicht zu strenge Formen und zu feste Einrichtungen haben, weil sie sich mit den Fortschritten des Schulwesens stets in der Wage befinden muß.

2. Eine Anstalt dieser Art, welche tagtäglich und überall mit dem Schulleben eines Landestheiles in Verbindung steht, muß auch amtlich sich mit dem Volksschulwesen des Landes in Berührung befinden. In dem Plane für das Nassauische Schullehrerseminarium ist darauf geachtet, und in den Circular-Rescripten des preuß. Ministeriums für das Schulwesen vom 1. Juni 1826 an die Provinzial-Schulcollegien und Regierungen dasselbe klar ausgesprochen. (S. Beckedorffs Jahrbücher Bd. IV. S. 154 f.)

3. Die Schullehrer sind in den Seminaren zu erziehen, zu unterrichten und im Unterrichten zu üben. Nur der Anstalt, welche heilsam auf die Gesinnung der jungen Leute wirkt, wird ihr Werk gelingen. Einsichten und Fertigkeiten sind ohne gute Gesinnung auch beim Schullehrer mehr schädlich als nützlich.

4. Die Lehrer an einer Schullehrerbildungsanstalt müssen reif sein, sich in beständiger Frischheit des Lebens erhalten und alle Schulsteifheit vermeiden, weil diese sich sonst so leicht über ein ganzes Land oder wenigstens über eine Provinz desselben verbreitet.

5. Immer ist bei diesen Anstalten zu bedenken, daß sie aufregend wirken sollen, daß sie Mittel und Wege sind, um das Volksschulwesen zu heben,

*) Zu Berlin ward am Schlusse des Jahres 1840 selbst ein jüdisches Schullehrerseminar errichtet.

Anmerk.: Vor dem 25sten Jahre fehlt gewöhnlich die Reife, nach dem 50sten Jahre gewöhnlich die gehaltene Regsamkeit. Doch giebt es auch einzelne Männer, deren Rüstigkeit bis in die 60 oder 70 Jahre vorhält.

und daß sie ihren größten Triumph darin zu feiern haben, daß durch ihre Zöglinge das ganze Volksschulwesen des Bezirkes, wofür sie arbeiten, segensreich aufblühe, so daß man keine schlechte Schule mehr findet. Aus solchen Volksschulen werden dann auch von selbst einzelne tüchtige Schullehrer hervorgehen, welche entweder die Seminarbildung entbehren können, oder sie nur als eine Schlußbildung nöthig haben.

Nach dem, was Harnisch in seiner Schrift: „Die Schullehrerbildung" ꝛc. unter dem Artikel: „Bildung der Schullehrer ohne Seminare" an verschiedenen Orten äußert, scheint es, als wolle er, wenigstens für die Zukunft, die Seminare entbehrlich machen. Er spricht S. 49: „Eigentlich können wir die Seminare nur entbehren, wenn wir völlige Bürgerschulen und Bürgeruniversitäten haben"; und das ist so gemeint (S. 50): „Der künftige Schullehrer besucht dann bis ungefähr zum zwölften Jahre die Volksschule, verweilt bis zum 18ten Jahre in einer Bürgerschule, welche auch eine gehörige musikalische Bildung ihm gibt, und tritt dann, als helfender Lehrer — in's Leben ein." — Hierbei aber bleibt Ref. mit Handel im „Schulboten" (12 Bdchen. 1836) der Ansicht, daß ohne Seminare der so glücklich begonnene Aufschwung des Schulwesens wieder in's Sinken gerathen und am Ende statt des alten ein neuer Schlendrian oder ein neues Unwesen bei Besetzung der Schullehrerstellen, zu denen sonst Bediente, Handwerker u. dergl. genommen wurden, — zum Vorschein kommen würde. Auch ist wohl zu bemerken: Was wir im engeren Sinne zur Volksschullehrerkunst oder auch Volksschullehrerkunde rechnen, z. B. eine genauere Seelenkunde und eine darauf gegründete Erziehungskunde, dergleichen die Pädag. Realencyklopädie, mit Hilfe der Beneke'schen Schule, zu liefern bestrebt ist, — das kann weder eine Bürgerschule noch die Routine geben, sondern eben nur ein Schullehrerseminar und in demselben Männer, welche ausschlüßlich die Lehrerbildung vor Augen haben.

Was der Seminarlehrer thut, selbstlehrend sowohl als die lehrenden Seminaristen beobachtend, verbessernd, zurechtweisend, das thut er ganz rein von Amtswegen und ein solches Helfen und Zubilden einzig und allein als seinen Beruf erkennend; was dagegen der Schullehrer thut, bei welchem der 18jährige Bürgerschüler sich nunmehr werkthätig in das Schulfach hineinbilden soll, das geschieht, fast der Natur der Sache nach, nur nebenbei, selbst wenn wir den günstigsten Fall annehmen, daß der Meister der Schule ein tüchtiger, für sein Fach beseelter Mann sei. Außerdem aber, wer bürgt uns dafür, daß der abgehende Bürgerschüler unter solche würdige Hände gelangt? Wie unendlich abgestuft sind nicht die Lehrer in ihrem Eifer, in ihrem Lehrgeschick, in ihrem Studium, in ihrer Schulzucht, in ihren Nebenbeschäftigungen, in ihrem häuslichen Leben, in ihren Methoden und Lehrgängen, von dem Thätigsten und Tüchtigsten an bis herunter zu dem trägen Miethling! Werden unsere Bürgerschüler überall den Besten zugewiesen werden oder auch nur werden können? — Beim Seminar allein waltet hierüber kein Zweifel ob; da wehet und waltet nichts als der reine Schulgeist, da leben und wirken die auserlesensten Schulmänner des Staates, da hängt die Richtung, Bildung, Kräftigung des werdenden Schulmannes nicht von der Individualität eines Einzelnen, sondern von dem universellen Geiste ab, der das Ganze durchdringt, da ist eine Stagnation, wie sie uns leider! noch in gar mancher Schule begegnet, gar nicht denkbar.

Daraus ist leicht erkennbar, daß nur durch Seminare ein reges, sich fortbildendes Schulleben erhalten und fortgepflanzt werden kann, auch abgesehen von den fast unüberwindlichen Schwierigkeiten, die sich der Unterbringung der abgehenden Bürgerschüler entgegenthürmen würden. —

Hierbei erinnert sich Ref. mit Freuden an das höhere geistige Schulleben, das er in einem ihm nahe liegenden sächs. Schullehrerseminare schon Jahrelang und insonderheit bei öffentlichen Prüfungen walten sah. Der Director desselben, überhaupt ein sehr wissenschaftlich gebildeter und denkender Schulmann, aber ein besonderer Freund und Kenner der Beneke'schen philosophischen und psychologischen Grundsätze, zündet in den Seelen seiner Schüler ein so klares und wohlthätiges Licht der Beobachtung und des Selbstdenkens über Gegenstände der Pädagogik und Didaktik an, daß man sich sehr freuen und den Schulen, wo diese also herangebildeten Zöglinge mit ihrem klaren Bewußtsein und auch praktisch vorgebildet künftig als Lehrer angestellt werden und wirken, Glück wünschen muß. — Es muß auch in der That mehr psychologisches Leben in unsere Pädagogik, in unser Schulwesen, in unsere Lehrer hinein, wenn wir zweckmäßig und mit der Cultur der Zeit fortschreiten wollen. Das ist der Standpunkt, auf den wir uns gegenwärtig mit unsern Schulen und Seminaranstalten zu stellen haben, wenn wir nicht sensu communi blos schulmeistern wollen.

„Die Zöglinge, welche in eine Schullehrer-Bildungsanstalt treten wollen, werden am besten in den Volksschulen selber vorbereitet", sagt Harnisch im „Handbuche ꝛc." S. 200 f., „so lange sich die höhern Bürgerschulen noch nicht als dazu geeignet ausweisen. Da, wo die Vorbildung durch die Volksschulen und in denselben Schwierigkeiten hat, mag man besondere Voranstalten (Präparandenschulen — Proseminare) errichten. In diesem Falle aber ist es sehr zweckmäßig, die Proseminaristen vor ihrer Aufnahme in ein Seminar, als Gehilfen (Helfer, welche unter Aufsicht eines andern Lehrers unterrichten) arbeiten zu lassen, damit sie das Leben kennen lernen, einige Gewandtheit im Unterrichten bekommen, und besonders lernen, was sie im Seminar zu erlernen haben. Man erwarte ja nicht

---

Anmerk.: Leisten die Mittelschulen (höhere Bürgerschulen) erst das Ihrige, indem sie auch Zöglinge vom 14ten bis zum 18ten Jahre haben, welche Größenlehre, Zeichnen, Weltkunde, Musik ꝛc. gründlich erlernen, so können auch in solchen Anstalten die Schullehrer aufwachsen, und brauchen nur bei denselben noch besondere Anweisungen zu ihrem Berufe zu erhalten, während sie in den untern Klassen viel Gelegenheit zu praktischen Uebungen haben. Treten solche Zöglinge noch auf ein Jahr in ein Lehrerseminar; so kann das recht gut sein, aber es ist auch möglich, daß sie, ohne weitere Seminarbildung, das Ihrige leisten. Auch die Seminare können aus jungen Leuten, welche keine Lehranlagen haben, nur wenig machen. Wer aber Lehranlagen hat, und die rechten Kenntnisse, der braucht keine weitläuftigen Belehrungen über's Lehren. — Dadurch, daß die Schullehrer wie die Prediger (auf Hochschulen) mit jungen Leuten von andern Fächern zugleich gebildet würden, verlöre ihre Ausbildung an Einseitigkeit, und es würde ihnen auch leicht, zu einem andern Fache überzutreten, wenn ihnen die Lehrgaben fehlten.

zu viel von einer regelrecht fortschreitenden Schulbildung vom 5ten bis 19ten Jahre. Schulbildung ist, beim besten Willen, keine Lebensbildung."

Dieser, wenn auch auf Erfahrungen gegründeten Behauptung möchte man entgegnen: „Die Schule für das Leben und das Leben für die Schule." In der neueren Zeit wird ja der Unterricht in der Volksschule selbst mehr für das Leben behandelt, wozu vor andern Dr. Graser die Idee gegeben hat. Wir weisen hier auf Dessen „Elementarschule für's Leben" hin. (1r Bd. vierte Aufl. 1839), worüber in früherer und späterer Zeit, besonders von Gräfe mancherlei Bemerkungen gemacht worden sind. S. „Erläuternde Bemerkungen über Dr. Graser's Erziehungs- und Unterrichtssystem von ihm selbst," veranlaßt durch Gräfe's Schrift: „Schule und Unterricht" — in der Allg. Schulzeitung 1840. Nr. 124. 125.

„Die Vorbereitung der jungen Leute zum Eintritt in's Seminar, spricht Harnisch am angeführten Orte weiter, hat sich mit den Fortschritten des Schulwesens immer verbessert, und nur da konnte dieser Vorschritt noch nicht recht bemerkt werden, wo man junge Leute, die in keinem Seminar gebildet waren, vor denen begünstigte, welche darin gebildet waren, oder wo ein eingewurzeltes falsches Behandeln des Schulwesens eigenthümliche Schwierigkeiten in den Weg legte.

Diejenigen, welche junge Leute veranlassen, Volksschullehrer zu werden, sollten mit großer Vorsicht diesen Rath ertheilen, indem ein Schullehrer, seines Stubenlebens und der vielen geistigen und oft die Nerven verstimmenden Beschäftigungen wegen, einen gesunden Körper sowohl als auch ein zuthuliches, freundliches, wohlwollendes, aber dabei mild-ernstes Wesen bedarf — und besonders der Volksschullehrer. Hier verdient abermals Harnisch im ersten Bändchen seiner Schrift: „Frisches und Firnes ꝛc." oder „Der gesunde Schullehrer." (Eisleben 1835.) gehört zu werden. Man achtet noch immer zu sehr auf Lerngaben, und doch trifft es sich häufig, daß gute Lerner schlechte Lehrer sind, und noch schlechtere Behandler von Kindern. Die Seminare können weder Lehrgaben machen, noch den Grundcharakter eines Menschen ändern, selbst wenn sie auch christliche Erziehungsanstalten in des Wortes wahrem Sinne sind.

Sollte auch die in Westphalen bestehende, und auch hin und wieder an andern Orten vorkommende gute Einrichtung, daß kleine Kinder den ersten Unterricht von Frauen empfingen, allgemeiner werden, so würde doch nie zu rathen sein, größere Seminare für Lehrerinnen (s. Beckedorff's Jahrbücher ꝛc. Bd. V. S. 221 ff.) anzulegen, sondern man müßte die Lehrerinnen mehr an einzelnen Schulen heraufziehen. Man vergleiche über diesen Gegenstand folgende Schrift: „Gedanken über die dem weiblichen Geschlechte zugesprochene Fähigkeit zum Unterrichten in wissenschaftlichen Disciplinen in der Schule. Von J. E. Schulz ꝛc." Berlin, b. Hayn. 1837. (3¾ Bogen in 8. 8 Gr.); desgl. „Dieſterweg's Rhein. Bl. f. Erz. u. Unterr.;" des 17. Bds der neuen Folge. 16. H. Essen, 1838. (S. 44 — 120). Hiermit vergl. man den Aufsatz von Otto Schulz, im Schulbl. für die Provinz Brandenburg Jahrg. 1838. 1. H. S. 3 —: „Ueber die Befähigung des weiblichen Geschlechts für den wissenschaftlichen Unterricht in der Schule." — Daß das weibliche Geschlecht mehr als bisher in bürgerliche Thätigkeit hineinzuziehen sei, ist gewiß, und es verdient in solcher Beziehung folgende Schrift Erwähnung: „Gewerbsschulen für das weibliche Geschlecht. Ein Blick in die Zukunft und ein Vorschlag für die Gegenwart. Von Dr. W. J. G. Curtmann, Großherz. Hess. Dir. der Realsch. und Vorsteher der Volksschulen in Offenbach." Offenb. a. Main. 1836. gr. 8. (6 Gr.)

In den Staaten, worin der künftige Schullehrer Kriegsdienste zu leisten hat, fallen diese am schicklichsten mit dem Austritt aus der Bildungsanstalt zusammen. So unstatthaft es überhaupt sein würde, den Schullehrer ganz vom Kriegsdienste zu befreien, so zweckmäßig ist es doch, ihn im Frieden so viel wie möglich damit zu verschonen. Selbst der einjährige Dienst hat für den Schullehrer, wenn er nicht fest ist, manches Bedenkliche. Der preußische Volksschulstand genießt in dieser Beziehung, nach einem Kabinetsbefehl vom 29. Okt. 1829, außerordentliche Begünstigung, indem er nur einen sechswöchentlichen Kriegsdienst zu leisten hat. Auch der sächsische Volksschulstand wird in diesem Punkte begünstigt.

Was Harnisch in der bereits angezogenen Schrift: „Die Schullehrerbildung ꝛc." von S. 78 an als die Hauptsache bei der Bildung von Volksschullehrern angibt, das wird sicher jeder Sachkundige unterschreiben. Dabei kann den Seminarschülern und angehenden jungen Lehrern nicht genug gesagt werden, daß der Unterricht, den sie zu ihrer höheren Bildung empfangen, nicht geradezu in die Volksschule gehört, vielmehr sie selbst auf denjenigen Standpunkt erheben soll, auf welchem sie das Gebiet der ihnen angewiesenen Thätigkeit klar überschauen, richtig beurtheilen und als Meister ihres Stoffes und ihrer Methode erscheinen. Ihnen gehört namentlich:

1) ein gründlicher kirchlicher Unterricht in der Christenlehre — begründet durch einen zusammenhängenden Unterricht über die Offenbarungen und begleitet von einer einfachen Bibelerklärung nebst Auswendiglernen der wichtigsten Kernsprüche und Bekanntschaft mit der ganzen Bibel;

2) der Unterricht in der deutschen Sprache — praktische Uebung im Sprechen und Schönlesen, im Schön- und Richtigschreiben, in angemessener Gedankendarstellung, Eingehen in den logischen Gang der Sprache und dadurch eine praktische Philosophie;

3) Weltkunde. — (Naturbeschreibung, Naturlehre, Erdkunde und Geschichte, jedoch mit Beschränkung auf diejenigen Theile dieser Wissenschaften, welche dem Volksschullehrer am nächsten liegen, z. B. Atmosphärognosie, populäre Himmelskunde, Pflanzenkunde, geographische und historische Kunde der Heimath ꝛc., und mit möglicher Veranschaulichung und Anschließung an das Leben);

4) Mathematik. (Arithmetik und Geometrie, erstere bis zu den Anfängen der Algebra, letztere bis zu der Lehre von der Aehnlichkeit der Dreiecke);

5) Musik. (Generalbaß, Geige und Orgel);

6) Zeichnen;

7) die eigentlichen Berufskenntnisse und Berufsfertigkeiten. (Menschen- und Erziehungskunde, und natürlich auch Lehrgewandtheit, geistige und sittliche Kräftigung ꝛc.)

Von S. 89 an werden die Mittel zur Erreichung

dieser Hauptsache angegeben in einem Abschnitt voll reichen Inhalts.

So viel von Harnisch, jetzt trete der verewigte Denzel im lebendigen und interessanten Worte unter uns hervor. Wir folgen seiner Schrift: „Erfahrungen und Ansichten über die Berufsbildung der Volksschullehrer, mit besonderer Beziehung auf das evangelische Seminar in Eßlingen, zum Behuf der Erörterung des neuen Würtembergischen Schulgesetzes." Stuttgart bei Metzler. 1836. (7 Gr.)

In den einleitenden Bemerkungen dieser Schrift äußert der Verfasser in Bezug auf das Einkommen des Lehrers: „Sobald einmal die Wichtigkeit einer guten Schulbildung und damit auch der Werth dessen, der den Unterricht den Kindern ertheilen soll, gehörig erkannt ist, so kann der letztere auch verlangen, daß man ihm darnach seine Stellung im Staate anweise, und ihm nicht durch Sorgen der Nahrung sein mühsames Werk an dem geistigen Wohle des Volk's erschwere und verkümmere."

Die Frage: Was soll in einer Volksschule geleistet werden? beantwortet der Verf. so, daß er spricht: Der Zweck des Unterrichts in der Volksschule kann kein anderer sein, als die Bildung a) des religiös-moralischen und b) des verständigen Menschen im Leben und zwar in der Grundlage.

Was Gegenstand des Unterrichts in der Volksschule ist, muß auch Gegenstand des Unterrichts in der Schullehrer-Bildungsanstalt sein. Sollen diese Anstalten auf die Schulen einen wirksamen Einfluß haben, so gehört vor allem hierzu:

1) die Ausarbeitung der nöthigen zweckmäßigen Lehrbücher für die Elementarschulen.

Diese Elementarbücher sind: a) eine Hand- und Wandfibel; b) ein Lese- und Lehrbuch für die mittlern und obern Klassen, und beziehungsweise auch für die Sonntagsschule; c) ein methodisch verbessertes Spruchbuch mit den nöthigen Hinweisungen auf die biblische Geschichte und d) ein dem Bedürfnisse entsprechender Katechismus der christlichen Lehre (Kinderlehre.)

2) Die Gründung einer Central-Schulkasse.

3) Die nothwendige Sonderung der Präparanden-Anstalten von den eigentlichen Berufs- und Bildungs-Anstalten für die Schullehrer.

Der Verf. wünscht ein Landschullehrerseminar auf's Land versetzt und verlangt 2 Jahre für die Präparanden-Anstalt, 2 Jahre für die Berufs-Anstalten und 2 Jahre als Schulgehilfen.

In der Präparanden-Anstalt werde in folgenden Lehrgegenständen unterrichtet: a) Religionsunterricht vom Ortsgeistlichen ertheilt, biblische Geschichte und Bibelkenntniß; b) Fertigkeit im Lesen mit Ausdruck; c) im Schönschreiben; d) Uebungen der deutschen Sprache bis zur Fertigkeit in Aufsätzen beschreibender Art; e) Orthographie; f) Arithmetik, vollständig bis in die verschiedenen zusammengesetzten Rechnungsarten; g) Elemente der Form und Größe; h) Realien (mit Ausnahme des Wissenswürdigsten aus der Naturlehre und der einheimischen Pflanzenkunde) nach dem eingeführten Lesebuche; i) Gesangunterricht, Clavier- und Orgelspiel, namentlich Einübung aller im Choralbuch befindlichen Choräle; wo möglich noch einige Uebung im Spielen eines andern Instruments; k) die Anfangsgründe des Zeichnens. — Einiger Unterricht in der lateinischen Sprache wird nicht ausgeschlossen, aber als unwesentlich betrachtet. Ueberdies übt sich der Zögling in der Schule im Ertheilen des Lese- und Schreibunterrichts und dem Abhören des Memorirten.

Nach Vollendung der Präparanden-Jahre werden die Schüler als Gehilfen in solche Schulen eingetheilt, welche als gut prädicirt sind, und sie ertheilen dort den Unterricht in denjenigen Lehrgegenständen, in welchen eine blos mechanische Fertigkeit bezweckt wird. Ihre übrige Zeit verwenden sie unter der Aufsicht der Distriktsbehörde und unter der Leitung des Hauptlehrers und etwa eines Unterlehrers auf die Repetition des in der Präparanden-Anstalt Gelernten und auf die Uebung im Gesang, Clavier- und Orgelspiel.

Nach vorgenommener Prüfung durch einen der Vorsteher der Berufsbildungsanstalten werden die hinreichend Befähigten in eine der Berufsanstalten entweder nach eigener Wahl oder auch nach Auswahl von Seiten der Oberschulbehörde aufgenommen. Lehrgegenstände derselben sind:

1) Religionsunterricht und Bibelerklärung, täglich;
2) Denklehre, pädagogische Seelenlehre, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts; Methodik der einzelnen Lehrfächer, zugleich Repetition der in der Präparanden-Anstalt behandelten Lehrgegenstände, täglich;
3) praktische Uebungen in jedem Lehrfache;
4) das Wissenswürdigste aus der Naturlehre und der Pflanzenkunde;
5) Fortsetzung des Rechnungsunterrichts und Anfangsgründe der Algebra;
6) ausgeführte Elementargeometrie;
7) Generalbaß, Gesang-, Clavier-, Orgel- und Instrumental-Uebungen;
8) kurzgefaßte Sprachlehre und Uebungen in Aufsätzen;
9) Lesen und Erklären deutscher klassischer Schriften, wenigstens 1 Stunde wöchentlich;
10) Zeichnen;
11) Französische Sprache.

Diese Lehrgegenstände werden in die 2 Jahre in verhältnißmäßiger Stundenzahl vertheilt.

So ergeben sich für die ganze Bildungs-Laufbahn der Zöglinge des Schulstandes 3 Stadien, jedes von 2 Jahren, nämlich — in der Präparanden-Anstalt 2 Jahre, als Schulgehilfe 2 Jahre, in der Berufsanstalt 2 Jahre.

Angenommen nun, daß sie zwischen dem 14. und 15. Lebensjahre in der Regel in die Präparanden-Anstalt treten, würden sie erst zwischen dem 20. u. 21sten Jahre ihre Berufsbildung vollendet haben.

Schwarz in seiner Schrift: „Die Schulen ꝛc." (Leipzig 1832.) verlangt S. 258 von einem Seminarium für tüchtige Elementarlehrer Folgendes:

1) daß diesen Gelegenheit gegeben werde, in einer wohlgeführten Elementarschule zugegen zu sein; 2) daß sie selbst allmählig in das Unterrichtgeben eintreten; 3) daß sie fortwährend Unterricht in jenen Kenntnissen und Geschicklichkeiten erhalten, welche sie besitzen müssen, nicht durch Kathedervorträge, sondern mit den Uebungen verbunden; 4) daß ihnen überall die Aeuße-

rungen einer sittlichen Lebensweise und christlichen Frömmigkeit entgegenkommen und das Gleichartige in ihrem Gemüthe erwecken *), 5) daß also der Vorsteher der Anstalt als der Mann voll evangelischer Kraft und von vorzüglicher pädagogischer Bildung im vollkommensten Sinne vorstehe. Mag doch der Vorsteher auch über die Zöglinge des Seminars ein Tagebuch führen wie der Lehrer in einer wohleingerichteten Schule, das wird ihm die beste Gelegenheit geben, das Herz und die Entwickelung der Jugend zu studiren, freilich dem Zöglinge darf nie die Einsicht in dies Buch verstattet werden. Können die Seminaristen eine Klein-Kinderschule besuchen, so wird ihnen diese ein treffliches Studium gewähren.

Aber was ist für und wider das Seminar zu sprechen? Darüber ist in vergangener und gegenwärtiger Zeit manch' nützliches und unnützes Wort gesprochen und geschrieben worden. Hören wir darüber die competente Stimme des K. R. Dr. Schwarz in der oben angezeigten Schrift. S. 259. hebt er also an:

„Für das Seminar spricht der Hauptgrund, daß sich an denselben Alles zusammenfindet, was der künftige Lehrer erlernen muß, und das er vielleicht an zehn verschiedenen Orten zusammensuchen müßte. Da findet er den Unterricht in allen Gegenständen seines Wissens, da findet er ihn in allen Handgeschicklichkeiten, im Schreiben, Zeichnen, Papparbeiten u. dgl., da findet er ihn, worauf so viel ankommt, im Gesang, Klavier- und Orgelspiel, und sonst auf musikalischen Instrumenten; und gerade in solchen Anstalten kann auch für den besten Unterricht in diesem Allen gesorgt werden, so daß es nirgends leicht so zu finden sein mag."

„Wider das Seminar spricht, daß der junge Mann zu sehr von dem wirklichen Leben abgezogen und von einem ganz eigenen Schulgeiste befangen wird, der sich auf mancherlei mißfällige Weise bemerkbar macht. Dort ist der Schulcandidat burschikos, dort ist er kopfhängerisch, dort in der Stadt drängt er sich in die Gesellschaften der Gelehrten oder auch der Wirthsstuben, oder er besucht Theater und Bälle oder poetische Conventikeln (das Alles möchte wohl in guten Seminaren stark verwehrt sein!), dort auf dem Dorfe erscheint er in dem Frack nach neuestem Zuschnitt, macht den Aufklärer, kann es in dem armseligen Schulhause mit seiner allzu ökonomischen Umgebung nicht aushalten, oder wirft sich durch die Noth bezwungen in einen mehr als bäurischen Hausdienst, und nirgends trifft er das Rechte. So hat man denn manchmal gesehen, daß noch die Invaliden, nach des Königs Friedrich II. bekannter Verordnung, bessere Schulmeister wurden, nicht etwa blos als die abgenutzten und zu versorgenden Bedienten, sondern auch als die aufgestutzten Seminaristen. So hört man bittre Klagen, wie der ehemalige sogenannte Sparren in einen noch unerträglicheren Hochmuth übergegangen, und man bietet von den Lächerlichkeiten, die aus den Schullehrerseminarien hervorgehen, dem, der Geschmack für so etwas haben mag, Carrikaturen sogar in Steindrücken dar."

Das Endresultat aus Allem ist: „Den Seminarien allein kann das Recht der Vorbereitung nicht zukommen, aber eben so wenig dem Principe einer die Seminarien ausschließenden Freistellung. Wir dürfen Elementarlehrer annehmen, die ihre Bildung in einem Seminar gemacht haben, und auch solche, die sie auf ihrem eigenen Wege fanden, sich z. B. blos unter einem Schullehrer, zu dem sie Vertrauen hatten, zu bilden suchten. Lasse man also nur Jeden seinen Weg in Gottes Namen gehen, wenn ihn eine Stimme zum Lehrstande ruft, und in seinem freien, darum auch recht eifrigen Streben wird ihn dann schon die Vorsehung leiten. — Darum gibt es weit mehr von Menschen angestellte, als von Gott berufene Lehrer." „Wird einer nur tüchtig befunden (so heißt es S. 262), gleichviel, wie er es geworden! Weg mit allem Zwange und Banne in Sachen der Geistes- und Herzensbildung!" — Da der Verf. fühlt, diese heterodoxe Meinung könne wohl Anstoß finden, so setzt er freimüthig hinzu: „Ob das gern gehört werde von dieser oder jener Partei, von Directoren und andern Obern, darum bekümmert sich der Schriftsteller nicht, welcher die Sache sprechen läßt." — Im Preußischen ist die Forderung, sich in einem Seminare vorbereitet zu haben, nicht unbedingt. —

Ob es jedoch ganz angemessen sei, daß die Prüfung der Anzustellenden lediglich von den Lehrern des Seminars geschehe, dürfte in so fern zweifelhaft erscheinen, als dabei theils der Schein einer gewissen Parteilichkeit fast unvermeidlich ist, theils die Prüfung sich überwiegend auf das Theoretische erstreckt, auf praktische Tüchtigkeit aber weniger Rücksicht nimmt, in mancher Beziehung auch nicht einmal nehmen kann, z. B. in der Behandlung der Kinder, in dem Benehmen des jungen Mannes, wo er mit ihnen allein ist ꝛc.

Was die Vorbereitung des Lehrers für mittlere und obere Volksschulen betrifft, so ist das Vorhergesagte auch hier anzuwenden. Eine eigene Vorbereitung dazu „ist das Amt eines Elementarlehrers selbst." „Wer es Jahre lang würdig bekleidet hat, konnte sich leicht die weiteren Kenntnisse erwerben," wie er sich denn auch gewiß nach einem weiteren Wirkungskreise sehnen wird. Das ist gewißlich war.

Wie aber erhält der Lehrer aller dieser Lehrer seine Vorbereitung, der Vorsteher der Seminarien? — Hier ist allgemein anerkannt, daß er seine Schule im Leben selbst muß gemacht haben. Hierbei könnte Ref. auf so manchen würdigen Seminar-Director Deutschland's, ja Europa's hinweisen, aber er will nur vor andern die Namen Harnisch und Diesterweg nennen; beide in der Schule der Wissenschaft und des Lebens für das Leben gebildet, haben schon längst mit so glücklichem Erfolge in ihren Seminarien gewirkt, daß sie eine allgemeine Anerkennung verdienen. *) In

*) Der Superintendent Gerike legt in seiner trefflichen Schlußrede zu der Michaelisprüfung in Alfeld (im Hannoverschen) 1837 den Zöglingen des dasigen Seminars den Gedanken recht nahe: „daß Selbstverläugnung des Christusjüngers und zunächst ihre hohe Aufgabe sei." Möge Jeder, der sich dem Schulfache widmet, vor allem sich die Frage vorlegen: ob er zu solcher Selbstverläugnung fähig sei? — Der Schluß jener Rede findet sich in der Allg. Schulz. 1838. No. 78.

*) Wenn es wahr ist, daß jetzt in Schlesien einzelne Seminar-Directoren das Werk der Seminar-Reformation damit beginnen, daß sie ihre Schüler nicht mehr mit „Sie," sondern mit „Du" anreden, so muß man rufen: risum teneatis, amici!

des Letztern Anstalt, die zu Berlin blühet, werden bekanntlich die ausgezeichnetsten Zöglinge aus den Seminarien und höheren Bürgerschulen geschickt, damit sie zu Lehrern für die übrigen Schullehrerseminarien und für höhere Bürgerschulen gebildet werden. Solche hier herangebildete und in Segen wirkende Lehrer hat Preußen an mehren Orten aufzuweisen. Diesterweg selbst hat, wenn wir nicht irren, in den „Rhein. Bl. f. Erz. u. Unterr." schon mehrmals von seinem Seminar Nachricht gegeben. Wenn auch für dasselbe noch Manches zu wünschen ist, es leistet doch in seiner gegenwärtigen Gestalt Vieles und Großes! Ein wackerer Director weiß auch die Mängel, die von Oben entfernt werden sollten, zu decken oder die Schattenseiten in Lichtseiten zu verwandeln.

Zu den mancherlei wunderlichen Auslassungen, welche in Bezug auf Schullehrerseminarien in neuerer Zeit zu Tage gefördert worden sind, gehören auch folgende:

Dr. E. Ferd. Vogel, Privatdocent der Rechte und der Philosophie zu Leipzig, in seinen „Bemerkungen über Elementarunterricht u. Volkserziehung ꝛc. (Leipz. b. F. Günz. 1836.)" erklärt S. 19. offen: „daß er den gegenwärtigen bessern Zustand des Volksunterrichtes auf dem Lande dem Einflusse der Schullehrerseminarien keineswegs ausschlüßlich zuschreiben kann, und sodann, daß, nach seiner Ueberzeugung, wie die Verhältnisse jetzt stehen, vielleicht sogar die allmählige Aufhebung aller öffentlichen Schullehrerseminarien bis auf äußerst wenige, und ihre Ersetzung durch Privatanstalten dieser Art, für den Schulunterricht auf dem Lande sehr ersprießlich, und namentlich der genaueren Verbindung desselben mit der eigentlichen Volkserziehung höchst förderlich sein würden. Der tüchtige und erfahrene Landschullehrer soll deshalb etwa 6 junge Leute auf einmal zur Bildung in der Schule annehmen und der Ortspfarrer soll denselben Privatunterricht ertheilen. Beide sollen dafür aus der Staatskasse eine jährliche Gratification empfangen. Zur Heranbildung der Lehrer für Bürger- und allgemeine Stadtschulen oder Realschulen könne noch ein und das andere Schullehrerseminar stehen bleiben."

Einzelne von den hier gethanen Vorschlägen sind schon längst hier und dort in Ausführung gekommen, sie können aber zweckmäßig eingerichteten und weise dirigirten Schullehrerseminarien durchaus nichts von ihrem Werthe und ihrer Nothwendigkeit entziehen; sie gleichen den Wolken, die schnell unter'm Himmel vorüberziehen, während der Himmel bleibt oder bestehet. — Eigene Ansichten über die Vorbildung zum Seminar hat auch der Lehrer Wander in Hirschberg, wie aus der Broschüre: „Schlesische Schulpräparanden-Bildung" ꝛc. (Hirschb. 1840.) zu ersehen ist.

Viel Gediegenes und Beachtenswerthes äußert über den verhandelten Gegenstand der verewigte Niemeyer in seinen „Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts" ꝛc. Th. 2. Abth. II. Abschn. II. 1. Cap.: „Von den Lehrern in Elementarschulen und ihrer Bildung" und Th. 3. I. Abth. II. Abschn. 1. Cap.: „Von den Erziehungsgehilfen, ihrer Bildung, ihren Verhältnissen und ihren Pflichten."

Noch können wir diesen Aufsatz nicht beschließen, ohne die wichtige Frage zu beantworten: Was verlangt man von dem reifen Seminaristen als Religionslehrer?

Diese Frage wirft der Diak. Dr. Hasert zu Greifswald in folgender lesenswerthen Schrift auf: „Ueber den Religionsunterricht in Volksschullehrer-Seminarien. Ein Beitrag zur Verständigung über einige für jeden Religionsunterricht wichtige Fragen." Greifswald, Verlag von C. A. Koch. 1832. 73 S. 8. Der Verf. ist sonder Zweifel ein Anhänger Schleiermachers, wie aus manchen Grundsätzen und Ideen leicht erkennbar wird. Er beantwortet aber jene obangestellte Frage also:

Vor Allem fordert der Verf., daß der Seminarist eine wahrhaft christliche Frömmigkeit besitze, welche Eigenschaft um so mehr als eine Haupteigenschaft erscheint, als es, nach Hasert's Ansicht, bei dem Religionsunterrichte vor Allem auf die Mittheilung des christlichen Geistes selbst ankommt. Daher verlangt er denn, daß der Seminarist eine vertraute Bekanntschaft mit der Geschichte des A. T. besitze und zugleich dieselbe auffassen gelernt habe, als eine Entwickelungsgeschichte des höhern geistigen Lebens des jüdischen Volkes. Dazu muß ihm aber der archäologische Apparat, der zum Verständnisse des A. T. nöthig ist, zu Gebote stehen; er muß das Göttliche in dem Gesetze und in den Propheten verstehen, einen Reichthum von Kernsprüchen inne haben, das, was eine populäre Einleitung in das A. T. von der Entstehung, von den Verfassern, von der Zeit der Abfassung der einzelnen Bücher u. s. w. lehrt, wissen, und eine sichere Kenntniß der Geographie Palästina's, der Sitten und Gebräuche der Israeliten und des Morgenlandes überhaupt besitzen. In Bezug auf das N. T. verlangt der Verf. von dem reifen Seminaristen eine Kenntniß des äußern Lebens und ein mit den Aussprüchen Jesu bereichertes Gedächtniß; aber vor allen Dingen, daß er sowohl in den leuchtenden Thaten und Reden des Herrn, als in den Handlungen und Aeußerungen, die mehr in den Hintergrund zu treten schienen, die innere Herrlichkeit des Gottessohnes zu lesen verstehe. In Bezug auf die Briefe muß er sich die in dogmatischer und ethischer Hinsicht wichtigsten Stellen aus denselben eingeprägt haben, und besonders wünschenswerth ist es, daß ihm der Inhalt jedes Briefes nach der Verbindung seines inneren Ganges genau bekannt, und er im Stande sei, diesen zu jeder Zeit nach seinen Hauptzügen zu entwickeln. Was seine weitere dogmatische Bildung anbetrifft, so muß er allerdings auch klare Einsicht in den logischen Zusammenhang unsers Glaubens, Fertigkeit, aus den Glaubenssätzen die entsprechenden ethischen Pflichten zu entwickeln und mit Sicherheit die wichtigsten Beweisstellen der Schrift anzuführen, und außerdem die Gabe, sich mitzutheilen, psychologische Kenntniß, pädagogischen Takt u. s. w. besitzen; aber vor allen Dingen muß Christus in ihm leben, d. h. der große Zweck der Erscheinung Jesu, den Menschen hinauszuführen über ein Bewußtsein, in dem er sich blos als Sinnenwesen erfaßt, das wirkliche Leben seiner höhern Kräfte hervorzurufen, das Leben aus Gott, die Beziehung, die fortlaufende lebendige, im Gefühle und von hier aus durch Gedanken und That sich ausdrückende Beziehung und Richtung seines Daseins auf das Göttliche durch die geistige Mittheilung eines solchen Lebens selbst hervorgerufen, muß an dem Lehrer, wenigstens in seinem entscheidenden Beginne erreicht sein. In der Religionsgeschichte darf er nicht unbekannt sein

mit den Hauptzügen ihrer Entwickelung, den entscheidenden Kämpfen, die das Evangelium zu führen, und den Hindernissen, die es zu besiegen hatte, und den ausgezeichneten Männern, die sich bald um die Ausbreitung des Christenthums, bald um die Belebung seines Geistes glänzende Verdienste erwarben. Ausgebreiteter muß seine Kenntniß mit der Zeit werden, wo die unmittelbaren Vorbereitungen auf die Reformation beginnen, und noch mehr, wo diese selbst ihren Anfang nimmt.*)

Wenn auch die Aufgabe, welche der Verf. hiermit dem gereiften Seminaristen stellt, groß und schwer ist, und mehr dem jungen, Theologie studirenden Manne zu stellen wäre, so sind doch die einzelnen positiven Anforderungen an denselben ganz richtig und es bleibt eine unläugbare Wahrheit: Wer Christum mit Geist und Kraft verkündigen will, in dem muß derselbe vorher eine Gestalt gewonnen haben; er muß es, wie der Ap. Paulus, zuvor an sich selbst, in seinem Denken, Fühlen, Hoffen und Handeln inne geworden sein, daß das Evangelium von Christo eine Kraft Gottes ist, selig zu machen Alle, die daran glauben. Röm. 1, 16. Joh. 7, 17.

Am Schlusse seines Buches macht der Verf. noch interessante Bemerkungen über den methodischen Gang des Religionsunterrichtes in den Seminarien.

Literatur, die Schullehrerseminare betr.

Klaake, Aug.: Grundsätze der Schullehrerbildung in Seminarien, mit besonderer Beziehung auf Hamburg. Ein philosophischer Versuch. Hamburg, 1829. (1 Thlr. 8 Gr.)

Dieser Versuch verdient alle Aufmerksamkeit.

Harnisch, W. Dr.: Die Schullehrerbildung. Für die, welche sie suchen, und für die, welche sie befördern. Angehängt sind Ideen zu einer allgemeinen Ordnung für Schullehrerseminare im Preußischen Staate.

Auch unter dem Titel:

Frisches und Firnes zu Rath und That. Herausgegeben für die Erziehung, den Unterricht, die Schule und das Leben. Zweites Bändchen. Eisleben, Reichardt. 1836. (geh. 1 Thlr.)

Eine Hauptschrift in dieser Angelegenheit, wie schon vorher geäußert worden.

Derselbe: Das Weißenfelser Schullehrerseminar und seine Hilfsanstalten. Ein kleiner Beitrag zur Geschichte der Seminarien, der Volksschulen und der Taubstummenanstalten als ein thatsächliches Lehrbuch herausgegeben. Berlin, Lüderitz. 1838. (1 Thlr. 8 Gr.)

Eine eben so reiche, als anregende und belehrende Gabe. S. Rhein. Bl. 20. Bds 2s H. — A. Schul-Z. 1839. Nr. 171. 172.

Brzoska, Heinr. Gust. Dr.: Die Nothwendigkeit pädagogischer Seminarien auf der Universität und ihre zweckmäßige Einrichtung. Leipz. b. Barth, 1836. (1 Thlr. 18 Gr.)

Diese Schrift des verewigten B., Prof. in Jena, enthält so manche Wünsche und Vorschläge, die, unter nöthigen Beschränkungen ausgeführt, sehr wohlthätig wirken könnten. A. Liter. Zeit. 1837. Nr. 114. — A. Schul-Zeit. 1837. Nr. 188. 89.

Ludwig, A.: Das Volksschullehrerseminar, für Seminaraufseher, Lehrer und Zöglinge. Braunschweig, Meyer sen. 1837. (16 Gr.)

Der Verf., Director des Schullehrerseminars und der gesammten Bürgerschulanstalten zu Wolfenbüttel ꝛc., liefert einen schätzbaren Beitrag zur näheren Kunde des deutschen Volksschullehrerseminarienwesens, großentheils nicht ideell.

Stern, W. Dr. Prof.: Nachricht von dem Bestehen, dem Unterrichte und dem Fortgange des großherz. ev. Schulseminars in Karlsruhe, nebst 4 Prüfungsreden. Karlsruhe, Marx 1837. gr. 8. (geh. 8 Gr.)

Ein wahrer Lehrstern ist der Verf.

Schweitzer, Ernst Ludw.: Geschichtliche Nachrichten über das Großherzogl. Schullehrerseminar zu Weimar seit seiner Stiftung bis jetzt. Mitgetheilt auf Veranlassung der funfzigjährigen Jubelfeier dieser Anstalt. Weimar, Hoffmann. 1838. (9 Gr.)

Ein gutgeschriebenes Schriftchen, aus dem sich manches Beherzigenswerthe, namentlich für Seminardirectoren, entlehnen läßt.

Außer der in Hergang's „Handbuche der pädagog. Literatur" (Leipz. 1840) aufgeführten Literatur, die Seminarien betreffend, nennen wir noch aus neuester Zeit folgende:

Die Lehrer-Bildungsanstalten in der Preuß. Provinz Sachsen.

Die Zahl der hier aufgeführten Anstalten ist 12. S. Zerrenner's „Mittheilungen über Erz. und Unterricht" 1. Bds 1. Hft. 1839. S. 100 ff.

Verordnung über die Schullehrerseminare in Baiern.

Im J. 1837 sind über die Schullehrerseminare in Baiern neue Bestimmungen erlassen worden, welche im 1sten bis 4ten Hefte der Literat. Zeit. für Deutschlands Volksschullehrer Jahrg. 1838 vollständig abgedruckt sind und in Brzoska's „Central-Bibliothek ꝛc." Octoberheft 1839 von Gräfe ihrem wesentlichen Inhalte nach mitgetheilt werden und viele treffliche Bestimmungen enthalten, die auch anderwärts beachtet zu werden verdienen.

Erziehungsanstalt für Söhne des christlichen Lehrstandes zu Meurs. Vgl. die Vorbildungsschule zu Meurs. S. Allg. Schul-Z. 1838. Nr. 77.

Mit der Vorbildungsschule, die seit einiger Zeit zu Meurs als Privatanstalt besteht, soll unter Zahn's, des Seminar-Dir., Leitung eine Erziehungsanstalt für Söhne der Geistlichen und Schullehrer verbunden werden. Die Söhne dürfen in der Regel nicht unter 8 und nicht über 14 Jahre alt sein, und eine wahrhaft christliche, gründliche, wohlfeile, und wo nöthig, unentgeltliche Bildung soll ihnen gegeben werden. S. A. Schul-Z. 1838. Nr. 75.

Die Schullehrerseminare des Herzogthums Braunschweig. S. A. Schul-Z. 1840. Nr. 62. Das eine besteht zu Braunschweig, das andere in Wolfenbüttel.

*) Aehnliche Ideen sind ausgesprochen in einem kleinen Aufsatze der Allg. Schulz. 1840 Nr. 202. Derselbe hat die Aufschrift: „Bruchstücke aus einem Briefe, die religiöse Bildung der Seminaristen betreffend." Auch verweisen wir auf Weiß's Erfahrungen und Rathschläge ꝛc. 2r Bd.

Das Schullehrerseminar für das Herzogthum Sachsen-Gotha. V. P. Fleischhauer. 1ste und 2te Abth. in der A. Schulz. 1839. Nr. 153. und Nr. 202. 203.

Die Bildungsanstalten für Volksschullehrer im Großherzogthum Hessen. Geschildert von Dr. E. Schaumann. S. Allg. Schulz. 1840. Nr. 156. Es gibt dergleichen 2, eine evangel. zu Friedberg und 1 kathol. zu Bensheim.

Bildung — frühe religiöse. Wenn von der frühen religiösen Bildung die Rede ist, so kann, nach der Einsicht jedes verständigen Pädagogen, keineswegs die Bildung oder eigentliche Unterweisung in der Religion gemeint sein, sondern es sind hierbei zunächst die ersten und wichtigsten Grundbegriffe aller Religion als Bildungs-Gegenstand zu denken, welche die heil. Schrift, als Hauptsache, bestätigt, erläutert, faßlicher und eindringlicher gemacht hat.

Soll nicht unter dem Sinnlichen, Mechanischen, womit unsere Kleinen in der Schule bekannt werden, das Gefühl für's Uebersinnliche, Höhere in und außer uns, erstickt oder wohl ganz und gar aus der Seele verdrängt werden; so muß die Schule auch schon genährte und mit der Muttermilch gleichsam eingesogene, religiöse Gefühle wecken, beleben und bilden. Und was könnte zu diesem Zwecke, zur frühen religiösen Bildung, wohl näher hinführen, als gewisse Mittheilungen von einem überirdischen Wesen, das alle die Veränderungen wirkt, die nicht von Menschen herrühren? von einem Wesen, das donnert und blitzt, das Regen und Sonnenschein gibt, die Sonne herauf und herunter führt, Blumen wachsen und vergehen läßt ꝛc., das mit einem Worte „Allbeleber und Allbeweger ist, in dem Alles lebt, webt und ist", wie es auch die Offenbarung verkündet. Und eben diese Offenbarung mag auch in einzelnen kernhaften Aussprüchen, Gleichnissen u. dergl. den Kleinen in früher Jugend die ersten Ideen von dem Allbeleber und Allbeweger durch den Schullehrer vorführen, — das mag in der untersten und vielleicht auch noch in der darauf folgenden Elementarklasse der erste sogenannte Religionsunterricht vor allen Dingen beabsichtigen. Möge das Kind sich dieses übersinnliche Wesen, diesen allmächtigen und gütigen Schöpfer Himmels und der Erde, zuerst sehr menschlich ausmalen; möge es sich ihn wie seinen Vater denken, wohl, das schadet nicht, die religiösen Gefühle der Ehrfurcht, der Liebe, des Vertrauens oder mit einem Worte, die erste religiöse Bildung wird dabei um so mehr gewinnen, dadurch um so glücklicher erreicht werden! Das Kind kennt seinen menschlichen Vater, an den es sich zutrauungsvoll anschmiegt, dem es gern nachahmt, weil es ihn liebt, und ihm nach so vielen Erfahrungen, die es täglich macht, zutraut, daß er wohl versteht, was recht und gut ist.

Sollte dieses Kind nicht seine von dem Vater entlehnten Ideen und dem Vater geschenkte Liebe und Hingebung auf Gott übertragen und fähig sein und gemacht werden können, innig zu lieben diesen unsichtbaren Vater, dessen Wohlthaten es täglich genießt, der Jedermann Leben und Odem allenthalben gibt, auf den Aller Augen warten und der seine Sonne über böse und gute Menschen scheinen läßt u. s. w.? — Sollte dieses Kind sich nicht mit einem willigen Herzen an den unsichtbaren Menschenvater hingeben, dessen Güte alle Morgen neu ist, der nicht aufhören läßt Sommer und Winter, Frost und Hitze, Tag und Nacht? Und sollte nicht durch dieses Alles zugleich auch der Trieb, dem unsichtbaren, wie dem sichtbaren Vater nachzuahmen und ihn lebenslang vor Augen und im Herzen zu haben, in dem religiösen Kinde sich regen und in Thätigkeit übergehen? Zur Belebung eines kindlich-frommen Wandels vor Gott dürften einzelne Thatsachen aus der biblischen Geschichte, namentlich aus der alttestamentlichen patriarchalischen Zeit, viel mit beitragen können.

Unfehlbar werden sich die sinnlichen Ideen von Gott unvermerkt läutern, wenn das Kind das Geistige in sich von seinem Leibe mehr zu scheiden anfängt, und darauf aufmerksam gemacht wird, daß Gott, so wie unser Geist unsern Leib, so als Weltseele die Welt, welche noch dazu sein Werk ist, durchdringe. Ist das Kind durch das vorher Genannte und an lichtvolle Kernsprüche der Schrift Geknüpfte gleichsam vorbereitet auf das nähere Verhältniß zwischen Gott und dem Menschen, so muß es auch nun von eben diesem Verhältnisse seinen Vorschriften gemäß unterrichtet und an Aussprüchen des göttlichen Gesandten an die Menschen, welche auch in Parabeln sprechen, den großen Plan Gottes zur Beglückung der Menschen kennen lernen; es muß lernen, wie Gott die Welt also geliebt hat, daß er ꝛc., daß in keinem andern Heil ist u. s. w. Ob diese letztere Art von religiöser Bildung auch in den Elementarunterricht aufgenommen werden könne, muß die Fähigkeit und Fertigkeit der vorhandenen Zöglinge entscheiden.

Der verewigte Prälat Denzel stellt in seiner trefflichen Schrift: „Die Volksschule ꝛc." dem Lehrer und Erzieher in Beziehung auf Behandlung der Religion die doppelte Aufgabe: a) die sittlich-religiöse Kraft zu wecken, zu beleben, zu stärken, und b) richtige Kenntnisse von der Religion, und besonders von der christlichen Wahrheit den Kindern beizubringen.

Dieser doppelte Gesichtspunkt muß festgehalten und durch alle Curse verfolgt werden. Wie geschieht das?

„Das Kind muß zuerst in sein Innerstes hineingeführt werden, und die in ihm liegenden sittlichen und religiösen Wahrheiten innerlich anschauen lernen; oder deutlicher: man führt es in seine nächste Verhältnisse zu den Eltern, zum Lehrer, zur Schule, zu den Mitschülern ein, und läßt über die Art, wie sie sich in denselben zu verhalten haben, sich deutlich aussprechen. Dann stellt man den daraus hervorgehenden Satz auf, prägt ihn tief ein, und belebt das Gefühl für die Sache durch Erzählung aus dem Leben und durch Naturbilder und Naturerscheinungen nach Maßgabe der Empfänglichkeit. Sind die einfachsten sittlichen und religiösen Wahrheiten ungezwungen hervorgetreten, so wird der Gang des Unterrichts biblisch. Einzelne Geschichten aus der Bibel und Züge aus dem Leben guter Menschen werden erzählt oder späterhin auch gelesen, das Gefühl für die darin liegenden Religionswahrheiten belebt, und das Urtheil über Rechtmäßigkeit und Unrechtmäßigkeit der Handlungen geschärft. Neue Religionssätze treten hervor und werden in biblischen Sprüchen ausgesprochen."

„Nun folgt eine zusammenhängende biblische Geschichte nach den vorzüglichsten Männern, welche besondere Werkzeuge der leitenden Vorsehung waren, wo man besonders bei der Geschichte Christi verweilt,

und dann die sich auf das Pensum beziehenden biblischen Stellen erklärt und fest einprägt. Endlich nimmt man den ordnenden Verstand und die Phantasie in Anspruch. Eine zusammenhängende Religionslehre in kurzen Sätzen bildet sich. Die Bilder, vornehmlich in den Reden Jesu, werden gesucht, die Gleichnisse darnach erklärt, größere, die Religionssätze beweisende Stellen werden dem Gedächtnisse eingeprägt, Lebensbeschreibungen edler Menschen vorgelesen, und Alles schließt sich mit einer kurzen Schilderung des Charakters Jesu in biblischen Sprüchen."

Gessert in seinem trefflichen „Handbuche der Schuldisciplin für Elementarschulen", wo von S. 86 an über den Unterricht in der Religion gesprochen wird, nimmt für den eigentlichen Religionsunterricht vier Stufen an und sagt von der ersten, die hier zunächst in Betrachtung kommt: „Sie beschränkt sich darauf, daß den Schülern ein einzelner Spruch der heil. Schrift vorgehalten und nach Bedeutung und Anwendung lieb gemacht wird. Dies geschieht durch Gespräche über die Erscheinungen der Natur, über Ereignisse des Lebens, dann durch Beispiele aus der biblischen Geschichte, welche die in dem Spruche enthaltene Wahrheit und Gesinnung bestätigen. Zum Ausdrucke der in den Kindern angeregten religiösen Empfindung wird dem Spruche ein passender Liedervers beigefügt, und Beides so lange von dem Lehrer herzlich und würdig vorgesagt, bis die Schüler sie geläufig wiedergeben können.

Auf diese Weise sollten in jeder Woche ein oder zwei Sprüche mit dazu gehörigem Liederverse eingeübt werden. Die dazu nöthige Sammlung derselben sollte mit möglichster Sorgfalt angelegt und, damit die gehörige Ordnung befolgt, auch nichts Wichtiges ausgelassen würde, für ein ganzes Jahr zum Voraus festgestellt werden.

Auf der zweiten Stufe werden die Schüler mit einzelnen biblischen Geschichten bekannt gemacht. Aus dem alten Test. wird ihnen vorerzählt (nicht vorgelesen), in dem neuen Test. lesen sie selbst, damit sie frühzeitig mit der Bibelsprache vertraut werden. Darnach wird der Inhalt des Erzählten oder Gelesenen durchgenommen, bis die Schüler denselben in solcher Deutlichkeit aufgefaßt haben, daß sie die Geschichte wiedererzählen können. Die darin enthaltenen Lehren müssen durch Fragen entwickelt werden. Zum Behalten derselben ist nachher eine Bibelstelle oder ein Lied zum Auswendiglernen aufzugeben.

Bei diesem Unterrichte kommt es durchaus nicht auf die Menge von Erzählungen an, sondern vielmehr darauf, daß durch sie ein tiefer bleibender Eindruck auf die jugendlichen Herzen hervorgebracht werde. Der Knabe muß Abraham lieb gewinnen als den Vater der Gerechten; er muß mit Petrus weinen und staunen, daß Paulus vor Agrippa sagt: „Ich wünsche vor Gott, daß Alle, die mich hören, solche würden, wie ich bin."

Die dritte Stufe ist, daß die Schüler die heil. Schrift nach einer Auswahl lesen, damit sie dieselbe gründlich kennen lernen; die vierte Stufe ist der Katechumenenunterricht." — Diese Stufen beschreibt der würdige Gessert am oben angezeigten Orte genauer und wir werden bei dem Artikel: Religionsunterricht, sie ebenfalls genauer aufführen.

Noch lassen wir hier über unsern Gegenstand einen Mann sprechen, der als Pädagog längst einen Namen und denselben erst vor Kurzem durch seine „Neue Fibel" (s. Pädag. Real-Encykl. S. 8.) und durch das gleichsam als Commentar darüber jüngst erschienene „erste Schul- und Bildungsbuch ꝛc.", das wir unter der Literatur noch einmal nennen werden, verherrlicht hat; — wir meinen den achtungswerthen Rect. und Pf. zu Stuttgart, Hrn. K. A. Zoller. Dieser verbreitet sich nämlich im 2ten Theile des Bildungsbuches in Vorbemerkungen über die sittlich-religiöse Gemüthsbildung und ihren Werth von S. 293 an also:

„Im Gemüthe ist dem Menschen die Wohn- und Pflegestätte des Guten und Heiligen angewiesen, das Gemüth vom heiligen Schöpfer so angelegt, daß darin das göttliche Vorbild sich nachbilde, daß daraus, als aus einer unversiegbaren Quelle, dem Gott jeden Tag neuen Zufluß, wie dem Quell am Berge, verleihen will, Heiliges und Heilvolles fließe, und der göttliche Geist eine würdige Wohnung finde. Wie aus dem Herzen das Körperleben quillt, also gehet das geistige Leben aus dem Gemüthe hervor; es muß darum so zugerüstet werden, daß gottgefälliges Geistesleben daraus quillen könne. Eine sittliche Natur ward darin dem Menschen verliehen. Sie ist zugleich Saatfeld, Saatkorn, Säemann und Pflanzer. In ihr ist das Ackerland gegeben, den Samen darauf auszustreuen, der kraftreiche und fruchtbare Boden, der den Samen aufnimmt, in sich bewahrt, schützt, befruchtet, ernährt, belebt, erkräftigt, keimen, sprossen und wachsen läßt. Sie trägt in sich den Vorrath der heil. Saat, die in ihr sich ausstreuen, erwachen, wachsen und Frucht tragen soll, in unerschöpflicher Fülle; sie arbeitet in sich selbst an ihrer eigenen Veredlung in Gemeinschaft mit dem Reichen, Heiligen und Gütigen, von dem alle gute und vollkommene Gabe kommt, der des Guten Anfänger und Vollender ist; sie beschirmt und nährt und pflegt in sich das heilvolle Gut, das den Menschen in seiner edleren und darum wahren Bedeutung zum Menschen macht. Die sittliche Natur, der Juwel und die Krone dessen, was der Mensch von seinem Schöpfer empfing, als er ihn nach seinem Bilde erschuf, ist eine volle Anstalt zum Anbau und Abstrahl des Reiches Gottes; eine Anstalt der Belehrung, Erziehung, Regierung, des Gerichts und der Vergeltung. Sie spricht an den Menschen als Lehrer, kündet ihm das Reich Gottes an und belehrt ihn über die Gesetzgebung des göttlichen Willens, der in diesem Reiche sich vollziehen und Segen begründen, bereiten soll. Sie gebietet mit der Machtvollkommenheit des Herrn und Regenten: das sollst du thun, das sollst du lassen, so sollst du gesinnt sein und handeln, so ist es der Wille des Heiligen, der zur Unschuld und zur Fülle des Guten, zum Pflegling einer heiligen Reichsanstalt hier, und zum Mitarbeiter und Mitgenossen seiner Anordnungen, Zwecke und Segnungen in der höhern Welt, in seliger Unsterblichkeit, dich schuf; die sittliche Natur will als Erzieher den Menschen leiten und sicher führen, mahnt und warnt, unterstützt, belebt, erheitert die Mahnungen mit Verheißungen, gibt der Warnung Kraft und Ernst durch Drohungen — sie setzt sich als Richter auf den Richterstuhl und spricht das Urtheil aus: du hast Recht, oder du hast Unrecht gethan! Ja, sie steht auch dabei nicht still, sie vollendet ihr Werk als Vergelter, loh-

nend oder strafend, reicht den Lohn im Frieden des Gemüthes, im freudigen Aufblick zu Gott, in Ruhe und Trost und vielen andern beseligenden Gefühlen; sie straft mit Unruhe, Furcht, Angst, Selbstanklage und Selbstverurtheilung und vielen widrigen, oft marternden Gefühlen. Wer hat dieses Werk der sittlichen Natur noch nicht in sich erfahren, und wer sollte nicht aus diesem Wirken sehen, daß ein höherer Geist in dem sittlichen Gebiete des menschlichen Gemüthes wohnt und wirkt, ordnet, erzieht, regiert, gebietet und Menschengemüther für das Reich Gottes bildet?

Diese sittliche Anlage und Anstalt im Menschen ist noch überdies durch das Höchste, was der Geist empfangen kann, durch die Kraft religiöser Anlagen geweiht, welche, einer gemeinschaftlichen Natur mit dem Sittlichen, nur dadurch ihr Wesen kund geben, daß sie alles Sittliche als aus Gott entflossen, als in Gott wirkend, als zu Gott führend, Alles in seiner höchsten Beziehung, in seiner Beziehung auf Gott und die höhere Welt, auf den Ziel- und Vollendungspunkt der menschlichen Natur und Bestimmung darstellen und verklären; diese religiöse Weihe, die schon im kindlichen Erstgefühl sich offenbart, und dasselbe heiligt, die des Menschen Licht und Leitstern auf allen Wegen und Wanderungen zu sein die segensreiche Bestimmung hat, die dem Greise den schützenden Stab reicht, seine Abendsonne vergoldet und röthet, dem Sterbenden ein Ruhekissen unter das Haupt legt, und dem Uebergehenden den Weg durch das Todesthal erhellt, ja bestrahlt und segnet.

Schönes, Kräftiges und Heilvolles ist vom Vater der Menschen in der sittlich-religiösen Natur niedergelegt, und es sollte wohl der Mensch rein sein und wandeln wie am ersten Schöpfungstage; bei solch' einem leuchtenden Sterne sich der Tag im Gemüthe nie trüben noch verdunkeln.

Aber es wohnt im menschlichen Herzen noch ein anderes Gesetz, das Gesetz der Lust zu dem, was angenehm ist, das den Menschen so oft von seiner sittlichen Bahn ablenkt, abbringt, ihn dem Guten entfremdet, darin träge macht und erschlafft oder lähmt, ihn mißleitet, zu wollen und zu thun, was Unrecht und Böse ist. Zwar nicht so in der Uranlage und Grundbestimmung, sondern in der Untreue gegen die Uranlage und Grundbestimmung. Auch dieses Gesetz, das zum Angenehmen den Wunsch und das Streben leitet, ist von Gott in den Menschen gelegt; er will, daß der Mensch glückselig werde und darum gab ewihm die Anlage, glückselig zu sein, in dem Sinne und Gefühle für das Angenehme. Ohne diese Anlage für das Angenehme wäre der Mensch keines Genusses der unendlich vielen Beglückungen und Annehmlichkeiten, welche Gott ihm darreicht, auch nicht des Genusses der Seligkeit fähig, nicht dafür empfänglich und geneigt, noch im Genusse der Annehmlichkeitsgüter glücklich, so wenig als der Kranke die Annehmlichkeiten von Speisen, Bewegung und freier Thätigkeit, weil ihm Gefühl und Empfänglichkeit dafür gebricht, genießen kann. Nicht im Widerspruch und Gegensatz hat ein- und ebenderselbe Schöpfer, der Allweise, der Allgütige und Heilige, dem Menschen zweierlei Naturen gegeben, denn er, der Vollkommenste, kann sich selbst nicht widersprechen, sondern er gab sie, daß der Mensch seine volle Bestimmung, Heiligkeit und Glückseligkeit (für die Bestimmung zur Weisheit sorgen die geistigen Anlagen) erreiche. Die Lust zu dem, was angenehm ist, darf nicht vernichtet werden; dies wäre ein Widerstreben gegen Gott, der die Bestimmung und Anlage zur Glückseligkeit gab, sondern Sittlichkeit und Lust sollen in Harmonie treten, der Mensch soll lernen, das Angenehme dem Sittlichen unterzuordnen und das Angenehme auch im Sittlichen zu finden, jenes durch dieses zu regeln, zu heiligen, zu segnen. Ehe dieses geschieht, ist allerdings viel Widerspruch und Kampf im Menschen, dessen auch der Apostel gedenkt, und es muß etwas geschehen, damit jener Einklang gewonnen und dem Heiligen im Gemüthe die Herrschaft errungen und gesichert werde.

Dies nun ist die Aufgabe der sittlich-religiösen Bildung und Erziehung, dies heißt die Gemüthsbildung, deren Gegenstand wir jetzt aufnehmen, gegeben als der edelste Theil der Menschenbildung im Hause und in der Schule, von der ersten Stufe der Kindheit an durch alle weitere Stufen.

Mit Gefühl und Willen hat es der Gemüthsbildner zu thun. Das Gefühl soll er veredeln, dem Willen die Stimmung zum Guten und Heiligen geben. Der Wunsch und das Streben nach Glückseligkeit soll dabei nicht unberücksichtigt, nicht unbefriedigt bleiben. Alles muß sich in der Gemüthsbildung harmonisch zusammenordnen. Auch der Geist kann dabei nicht auf die Seite treten. Wie in dem Menschen überhaupt, so muß auch in der Gemüthsbildung desselben sich Alles in Eins verbinden. Der Geist muß die sittlich-religiösen Vorstellungen zu Tage fördern, das Gemüth muß diese im Gefühle erfassen, Gefühle müssen sich belebend in den Willen ergießen, der Wille muß sie in dem Leben des Handelns thatkräftig machen. Es ist Alles daran gelegen, daß das Gemüth des Kindes sittlich-religiös gestimmt und diese Stimmung schon frühe durchherrschend und vorherrschend sei.

Nicht Ueberfüllung mit sittlich-religiösem Stoffe, am allerwenigsten mit unverstandenem, in Dunkel gehülltem und unverständlichem, führt zum Ziele. Der Schöpfer der Natur hat die natürlichen Grenzen und Entwickelungsstufen vorgezeichnet. Stoff und Form sind dadurch bedingt. Die Schule hat den Stoff beizubringen, und diesen in dem Kinde zu beleuchten und zu beleben *).

Die schönste, reichste und reinste Quelle für diesen Stoff des Geistes und Herzens ist die Bibel; die Aussprüche derselben sind mit einem höheren Ansehen, mit

*) Hierbei darf nicht unberücksichtigt bleiben, was Scherr in s. „Handbuche der Pädagogik" (1. Bd. S. 61 f. 1840) sehr wahr spricht: „Der Lehrer, der zugleich den Namen eines Erziehers verdient, vermag durch sein eigenes Beispiel und durch gute Ordnung und Zucht in der Schule sich der Schuljugend zu bemächtigen und sie auf die Bahn einer sittlich-religiösen Bildung zum Guten zu führen. Es ist sehr wünschbar, daß die Schulvorsteher auf diese Seite des Schullebens eben so sehr ihr Augenmerk richten, als auf die Leistungen im Gebiete der Wissenschaft und des Könnens." Weiter spricht er S. 564: „Wir fordern von der Schule Religionsbildung. Zur Religionsbildung aber gehört eben sowohl Religionsübung, als Religionslehre." — Scherr theilt in dem gedachten Aufsatze von §. 86. an viele vortreffliche Ansichten über den Werth der sittlich-religiösen Bildung mit, nur ist das christliche Element zu wenig hervorgehoben!

einer unabweislichen Geltung herausgestellt und beglaubigt; dabei einerseits kindlich, einfach und klar, andererseits tief und unerschöpflich."

Nach diesen Vorbemerkungen weist Herr Rector Zoller auf seine Fibel hin, die von S. 105 an eine große Zahl von biblischen Denksprüchen, nach Stufen und Stoff aufsteigend für diese Zwecke zusammengeordnet hat und darbietet. „Wir geben den biblischen Buchstaben, sagt er, es ist Sache des Lehrers, den Kern aus der Schale zu holen, den Geist aus dem Buchstaben herauszuheben und in gefälliger Gestalt zum Genuße zu bringen. Dies geschieht durch katechetische *) Unterredung und durch Erzählung. Die Unterredung soll all' den Stoff zur Sprache bringen, der in dem Denkspruche liegt, und für diesen Zweck wird der Stoff, der sich in den Denksprüchen zur Betrachtung darbietet, näher bezeichnet; die katechetische Entwickelung wird dem Lehrer überlassen, weil hierzu ein in's Unendliche gehender Raum nöthig wäre, um auf diese näher einzugehen. Ein Hauptmittel, diese Denksprüche zu beleben, ist die Erzählung, wo Alles in der geschichtlichen Thatsache erscheint, und Leben am stärksten zum Leben spricht, und Leben wecket. Dergleichen Erzählungen mag der Lehrer leicht aus vorhandenen Beispielen geben und Mangelndes aus seiner eigenen Erfahrung oder Vorstellung, der schaffenden Einbildungskraft, ergänzen." Bei der Auswahl und Zusammenstellung der Denksprüche machte sich Hr. Z. die Aufgabe, die wesentlichsten Lehren des Glaubens und der Pflicht zu umfassen, Faßliches dem kindlichen Geiste darzubieten und dabei stufenweise aufzusteigen, so daß der Schüler, wenn er alle diese Sprüche im Lichte des Verständnisses erkannt, im Leben des Herzens sich angeeignet hat und als einen Schatz des Gedächtnisses besitzt, nun eine volle Grundlage religiöser Erkenntniß gewonnen habe, im Gemüthe sittlich-religiös gestimmt sei, und er, mit fruchtbarer Aussaat ausgestattet, zu den weitern Pflanzungen des Guten und Heiligen übergehe.

Was die Stufenfolge der Denksprüche betrifft, so lassen sie das Kind zuerst in sich und um sich her in seinen Erfahrungskreis schauen, und knüpfen an das, was es sieht und hört, das, was es dabei denken und fühlen soll, und was es gewöhnlich, sich selbst überlassen, nicht denkt, nicht fühlt. Die Natur, der große aber auch dem kindlichen Geiste zugängliche Tempel Gottes, öffnet ihm einen reichen Schau- und Uebungsplatz für Gedanken und Gefühle, das religiöse Leben des Geistes und Herzens soll darin erwachen und dem inde zum Bewußtsein bekommen. Schauen, Erkenntniß und Gefühl soll sich überall mischen, durchdringen, und gegenseitig beleben. — Der Wechsel mannigfaltiger religiöser Anschauungen bestimmt sich zu vielseitiger Anregung des kindlichen Geistes und Herzens, zu vielseitigen und durch Abwechselung immer neuen Reiz gewährenden Betrachtungen, deren Mittelpunkt jedoch immer Ein und dasselbe Wesen ist, der, der in Allem waltet, in Allem sich unserm Blicke und Herzen nahe stellt und offenbart; Stoff, inneres Leben anzuregen, bietet sich an jeder Stelle reichlich dar. So wandert der Lehrer mit seinem Zöglinge an der Hand von lauter Aussprüchen der biblischen Offenbarung in den Offenbarungen der Natur umher und verbindet vom ersten Augenblicke an die beiden großen Offenbarungsurkunden Gott, wovon immer Eine der andern die Deutung gibt. Die Bibel lehrt in die Natur hineinschauen, die Natur gibt dem Worte der Bibel das Anschauungslicht. Sie wandeln beide Hand in Hand, der Zögling mit ihnen. So soll er es lebenslang thun.

In der Naturanschauung vorgeübt, blickt der Zögling nun in das Menschenleben, in die sittlichen Kreise, und es öffnet ihm die heilige Urkunde in ihrem Reichthum von Aussprüchen ein Gebiet, in dem er besonders bearbeitet werden soll für sittliche Verständigkeit. —

Die dritte Stufe schreitet mit dem, in Natur- und Menschenleben vorbereiteten Zögling nun ganz in das Gebiet der biblischen Gemüthsveredelung ein und macht sich die Aufgabe, das religiös-sittliche Gutwerden im Gemüthe anzubauen, und zum Gefühl und Bewußtsein zu bringen, was geschehen und sein müsse, daß der Mensch nach den Aussprüchen der biblischen Urkunde sich heilige vor Gott, durch Gott in Gott.

Auf den drei bisherigen Stufen begegnet dem Blicke des Zöglings überall Gott, als der Mittelpunkt seines Schauens, Denkens, Fühlens, Wollens und Handelns. Das Kind hat ihn in der Natur schaffend, waltend, erhaltend, im Menschenleben gesetzgebend, in dem, was gut ist, bildend und regierend gesehn; die vierte Stufe führt so recht unmittelbar zu ihm ein, Gott, mit seinen Werken, seine Vollkommenheit, seine Herrlichkeit erfüllt die nächsten 2 Nummern der Denksprüche. Das Kind soll nun ein Vertrauter Gottes werden, in seinem Tempel vor ihm niederfallen und anbeten im Geist und in der Wahrheit.

Die herrlichste Offenbarung ist die des Vaters im eingebornen Sohne; daher nun die fünfte Stufe: Christus. Er, den der Vater gesendet hat.

Eine eigene Nummer bestimmt sich, den Geist Gottes im Menschenherzen dem Kindesherzen zum Bewußtsein zu bringen, und dasselbe zu einer Wohnung des göttlichen Geistes zuzurichten.

Die letzte Nummer führt über die Schranken der Erde und der Zeit hinaus in die Ewigkeit. Fortdauer und Zustand des Menschen jenseit des Irdischen und Vergänglichen, Zusammenhang zwischen Saat und Ernte, Vorbereitung und Vollendung, machen den Gegenstand und Inhalt der biblischen Aussprüche über dieses Gebiet aus, da auch das Kind schon wissen muß, daß wir hier keine bleibende Stätte haben, sondern eine zukünftige suchen müssen, daß wir nicht darauf beschränkt sind, Erdenpilger zu sein, sondern bestimmt, Himmelsbürger zu werden.

So viel von dem Gange, den Hr. R. Zoller bei der Bildung seiner Zöglinge zur Religion nimmt. Der Gang, wovon in der Fibel ein Leitfaden gegeben

*) Wohl nicht die eigentlich katechetische Unterredung möchte das Mittel sein, den Schüler die Elemente eines vorliegenden Zusammengesetzten finden zu lassen, vielmehr die heuristische Methode. S. überhaupt über diesen Gegenstand Beneke's treffliche „Erziehungs- und Unterrichtslehre" B. 2. S. 397 f. Es erscheint eine weite verb. Aufl. von diesem unvergleichlichen Werke.
Die Red.

ist, wird ausgeführt in dem schon genannten „Schul- und Bildungsbuche.“ Z. stimmt in der Hauptsache mit Denzel, Gessert und vielen Andern überein. Alle religiösen Ideen und Grundsätze werden an der Hand der Bibel gewonnen.

Aber hierbei kommt uns eine Frage entgegen: Wird solche religiöse Bildung auch in der Schule gedeihen, wenn nicht der erste rechte Grund dazu im Hause gelegt worden ist? — Es ist unläugbar, wenn im Hause, d. h. durch die Eltern, besonders durch die Mütter, der erste rechte Grund zu einer religiösen Erziehung und Bildung gelegt würde, dann könnte die Schule um so zweckmäßiger darauf fortbauen, und der Lehrer das Werk der Veredlung seiner Zöglinge durch Religion um so besser und sicherer fortsetzen und verstärken. Aber eben weil im Hause nichts geschieht, darum gedeihet die religiöse Bildung und Erziehung in der Schule so wenig. Sehr wahr ist daher die Bemerkung, welche der treffliche Consistorialrath Dr. Lücke zu Göttingen in seinem Vorworte zu des Past. Busch „Anleitung ꝛc.“ macht Er sagt:

„Mitten in den Trefflichkeiten unserer Zeit mag die eigentliche geistige Lebensblüthe, das religiöse Element, blos deshalb nirgends so, wie man wünschen muß, gedeihen, weil im Hause der Platz für die Religion leer, oder nicht einmal ein leerer Platz für sie da ist, und Vater und Mutter vergessen zu haben scheinen, daß sie die gebornen ersten Religionslehrer der Kinder sind.“

Doch wir fragen hier weiter: „Wie aber und auf welche Weise wird der verlorne Sinn für Religion wieder in das Haus gebracht werden können?“ Die Antwort lautet: Wohl nicht durch Hilfe der Kirche, denn diese hat in unsern Tagen, zumal in Mittelstädten, zu viel leere Plätze, wo Väter und Mütter sitzen könnten und sollten, um ihr Gemüth durch die Ansprachen der Religion zu weihen. Und hier möchte man vorzüglich die höhern und gebildet sein wollenden Stände anklagen. Diese wollen sich jetzt durchaus nicht in die Kirche hineinpredigen lassen, selbst nicht durch Kunstwerke und Knalleffecte, durch welche so manche junge Prediger unsrer Zeit auf wenige Jahre Aufsehen machen. Und eben so wenig will durch das im Finstern schleichende Conventikelwesen das Reich Gottes in unsere Häuser und zu unsern Kindern kommen.

Man versucht daher von Seiten der Lehrer und Prediger durch Schriften auf die Väter und Mütter zu wirken. Wir könnten hier im Allgemeinen auf solche Schriften hinweisen, welche zunächst die Bildung der weiblichen Jugend in's Auge fassen, und dergleichen Caroline Rudolphi, Caroline Fouqué, Betty Gleim, Rosette Niederer, Fr. Necker von Saussure, Schubart, Schwarz u. A. verfaßt haben (S. Hergang's „Hdb. der pädag. Lit. ꝛc.“ S. 32): — in diesen Schriften allen wird auch auf die religiöse Erziehung des weiblichen Geschlechts hingewirkt, um religiös-sittliche Mütter heranzubilden. Allein wir wollen in der vorgedachten Beziehung nur folgende besondere namhaft machen.

1. Sickel, Dr. G. A. F.: Erziehungslehre für gebildete christliche Mütter. Magdeburg, bei Heinrichshofen. 1835. (1 Thlr. 12 Gr.)

2. Stölzner, Chr. Fr.: Frau Martha oder kurze Anleitung für Mütter, ihre Kinder zu erziehen, und für die Schule vorzubereiten. Eine vom hohen Erziehungsrathe des Kantons Zürich gekrönte Preisschrift. Zürich, Orell, Füßli und Comp. 1839. (12 Gr.)

Für Mütter des Volks ist diese Schrift zu idealisch. Cap. 11—30. handeln von der sittlichen und religiösen Bildung.

3. Busch, Friedr., (Pastor zu Nordheim): Anleitung zur Mittheilung der Religion und zur Einführung in's Christenthum; gebildeten Vätern und Müttern, die in der wichtigsten Angelegenheit ihrer Kinder mitwirken wollen, zunächst gewidmet, aber auch eigentlichen Religionslehrern dargeboten. Hannover, Hahnsche Hofbuchh. 1835. (20 Gr.)

Die ganze Basis dieser milden freundlichen Schrift ruht auf der vorhin angeführten Bemerkung Lücke's, und zerfällt in eine kurze Einleitung und zwei Abschnitte, von welchen der erste „Gott“, der zweite „Christus“ überschrieben ist, und in einem im Ganzen fortlaufenden Vortrage führt der Verf. die lehrende Mutter über das ganze große Gebiet des geistigen Lebens, in einer genetischen Stufenfolge nachweisend, wie dem kindlichen Gemüthe das Licht von oben nach und nach immer voller und umfassender aufgeschlossen werden müsse.

4. Harnisch, W. Dr.: Die Erziehung zur Gottesfurcht und zur Kunstfinnigkeit. Für alle aus allen Ständen, welche zu helfen Lust haben. In Verbindung mit E. Hentschel herausg. Eisleben, bei Reichardt. 1839. (16 Gr.)

Diese Schrift ist das dritte Bändchen von „Frisches und Firnes“ desselben Verf. und enthält manch' Wort zu seiner Zeit.

Recht lehrreich in Bezug auf den vorhin besprochenen Punct ist auch folgende kleine Schrift:

5. Heinsius, Theod.: Verhältniß der Moralität zur Intelligenz in der Pädagogik unserer Zeit. Glogau, Flemming 1835. (8 Gr.)

Den Text zu dieser wohlgedachten Schrift bilden zwei Stellen aus des verewigten Fr. Ancillon's Schrift: „Zur Vermittelung der Extreme.“ (Th. 1. S. 197.) und aus der Vorrede zur 3ten Aufl. von A. H. Niemeyers „Grundsätzen der Erziehung ꝛc.“ (S. X ff.) Beide erheben die gerechte Klage über das Uebergewicht der Lehre und des Unterrichts, über die Zucht und die eigentliche Erziehung in der Erziehungsweise unsrer Zeit, so jedoch, daß die erstere mehr auf die Gebrechen des Hauses, die letztere mehr auf die Unterlassungssünden der Schule aufmerksam macht. Der Verf. schlägt vor, der Staat soll vorzüglich einwirken durch unentgeltlichen Unterricht, vorzüglich des weiblichen Geschlechtes und Neuvermählter über die Zwecke der Erziehung, durch Einführung pädagogischer Hauskatechismen, pädagogische Kanzelvorträge, Beaufsichtigung der Privatlehrer ꝛc., durch Errichtung von Kleinkinderanstalten ꝛc. Ein Wort zu seiner Zeit.

Noch verdienen hier in besonderer Rücksicht auf den oben verhandelten Gegenstand folgende Schriften, welche denkenden Eltern und Lehrern manchen trefflichen Wink geben, genannt zu werden:

6. Salzmann, C. G.: Ueber die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen. 3te Aufl. Leipzig, 1809. (16 Gr.)

7. Denzel, B. G.: Die Religion als höchster Zweck der Jugendbildung. Stuttgart, Steinkopf. 1830. (2 Gr.)

8. Müller, J. G. Dr.: Von dem christlichen Religionsunterrichte. 3te Aufl. Winterthur, Steiner. 1810. (4 Gr.)

Natorp nennt dieses Schriftchen ein gehaltvolles, studirenswerthes.

9. Schwarz, Fr. H. Chr. Dr.: Katechetik oder Anleitung zum Unterrichte der Jugend im Christenthume. Gießen, Heyer. 1839. (1 Thlr. 16 Gr.)

Die Schrift des verewigten K.R. Schw. rügt vorzüglich den Unfug, der beim Religionsunterrichte so häufig mit der Katechisirkunst getrieben wird.

10. Ewald, J. L. Dr.: Bibelgeschichte, das einzige wahre Bildungsmittel zur christlichen Religiosität ꝛc. Oswald, 1819. (22 Gr.)

Ew. zeigt in geistreichen Briefen an Eltern, Prediger, Lehrer und Lehrerinnen, daß und wie die biblische Geschichte für die religiöse Erziehung und Unterweisung zweckmäßig zu benutzen sei.

11. Graser, J. B.: Der erste Kindesunterricht in der Religion, nach den Prinzipien des Unterrichtes für's Leben, nebst einer Beleuchtung der neuesten Schrift: „Ansicht über die Hauptgesichtspunkte bei Verbesserung des Schulwesens." 3te Aufl. Hof, Grau. 1839. (16 Gr.)

Der Verf. geht in seinem Tadel des bisherigen Verfahrens beim Religionsunterrichte zu weit, obgleich viele seiner Vorschläge beachtungswerth sind. Noch verweisen wir auf die „Elementarschule für's Leben" (4te Aufl. 1839). Hierin gibt Graser in der 2ten Abth. von S. 268 ff. an nach seinen Principien „ein praktisches Beispiel der Entwickelung und Begründung der ersten Religion, dann der Einführung des Schülers in die geoffenbarte Religion zur festen Begründung des Glaubens als Grundstein des heiligen Gebäudes — Reich Gottes."

12. Stern, Wilh.: Erfahrungen, Grundsätze und Grundzüge für biblisch-christlichen Religionsunterricht mit Würdigung der Beschaffenheit dieses Unterrichts in gegenwärtiger Zeit. Karlsruhe, Groos. 1833. (8 Gr.)

13. Moraht, Ad. (Dr. der Philos. u. Kand.): Versuch einer Methodik des Religionsunterrichtes. Erste Abth. Stufengang der Entwickelung der religiösen Anlagen im Menschen. Halle, Ruff jun. und in Commiss. b. Reichardt in Eisleben. 1833. Zweite Abth. Merseb., Weidemann. 1833. (1 Thlr.)

Der Verf. dieser Schrift, ein Schüler der Professoren Wegscheider und Gesenius in Halle, verdient beachtet und gelesen zu werden, obschon man nicht in allen Ansichten ihm beistimmen kann.

14. Dannemann, J. W.: Ueber den Religionsunterricht in Volksschulen, Winke für denkende Lehrer. Hannover, Helwing'sche Hofbuchhandl. 1834. (6 Gr.)

Der Verf., Prediger in Hystrup und Hoya, gehört zwar den in unsern Tagen mehrfach angefochtenen Grundsätzen Schleiermacher's an, dennoch hält er sich mit seiner kleinen Schrift in solchen Schranken, daß man ihm in mehr als einer Beziehung Beifall geben muß.

15. Schwarz, Theod. Dr.: Ueber religiöse Erziehung. Hamb., Perthes. 1834. gr. 8. (18 Gr.)

Dem Verf., Past. zu Wiek auf der Insel Rügen, ist religiöse Erziehung keine andere als die christliche, und der Charakter dieser Schrift ist darin zu finden, daß sie das Ziel der christlichen Erziehung in seiner Idealität vorhält. Die Form ist die der höheren Erbauung für Geist und Gemüth, und so begeistert und bildet sie den Erzieher, daß er um so mehr den Weg sich bekannt mache, auf welchem er das Kind zu jenem Ziele führen möge und also in die Natur der Kinder immer tiefer einschauen lerne.

An die vorgenannte Schrift knüpft sich folgende, eben so würdige, aber niedriger gehaltene an:

16. Müller, W.: Liebe und Wahrheit, die Leitsterne aller Erziehung; allen treumeinenden Eltern und Erziehern von Herzen empfohlen. Erfurt, Otto. 1835. 8.

Der Verf. ist Pf. zu Gröbitz b. Naumburg a. d. S. und Vorsteher einer Erziehungsanstalt für Knaben. Seine Schrift und die vorangezeigten von Th. Schwarz, Dannemann und Moraht ꝛc. werden, ihrem Inhalte nach, genauer angegeben in Hergang's „Zehn Jahren" ꝛc. 2. Th. S. 202 ff.

17. Zoller, C. A.: Das erste Schul- und Bildungsbuch oder Anweisung zur methodischen Behandlung des Unterrichts der Kinder in den ersten Bildungsjahren; der Schule und dem Elternhause gewidmet. In zwei Theilen. Stuttgart, Hoffmann'sche Buchhandlung. 1840.

Der zweite Theil dieser empfehlungswerthen Schrift hat die Bildung der geistigen und gemüthlichen Kräfte zu seinem Gegenstande.

Zuletzt noch einige andere, den Religionsunterricht betreffende Schriften, Spruchbücher u. dergl.

18. Schultheiß, K.: Sammlung von Denk- und Bibelsprüchen und Kirchenlieder-Versen für die Vorbereitung zum Unterrichte in der Religion und zum Auswendiglernen. Nürnb., 1835.

Ist ein Theil von dem bekannten Werke: „Das Schulhalten im 19. Jahrhunderte." (Nürnb., 1835) — und nicht ohne Werth. S. Allg. Schul-Z. 1839. Nr. 177. An jene Sammlungen schließen sich weitere Abtheilungen an.

19. Spieß, J. B.: Leitfaden bei dem Unterrichte in der Religionslehre für Lehrer an Schulen. Erster Lehrgang. Gießen, b. G. Fr. Heyer, Vater. 1840. (20 Gr.)

Es ist die erste Stufe der Religionslehre, welche der würdige Verf. hier berücksichtiget. Der Religionsunterricht wird hier in Erzählungen mitgetheilt. Liederverse und Bibelsprüche sind damit zweckmäßig in Verbindung gesetzt, auch ist die Ordnung von 8 Stufen dem Inhalte angemessen. Das Ganze ist ungefähr so eingerichtet wie die nachfolgende:

20. Hänel, Joh. Fr.: Freundliche Stimmen an Kinderherzen, oder Erweckungen zur Gottseligkeit für das zarteste Alter, in Erzählungen, Liedern, Bibelsprüchen. Zusammengestellt nach den vier Jahreszeiten für Schule und Haus. Fünfte, verm. Ausgabe. Breslau, Graß, Barth u. Comp. 1840. (12 Gr.)

Dasselbe auch unter dem Titel:

Erster christlicher Religionsunterricht, in Erzählungen und Bibelsprüchen für Schule und Haus.

Es weht durch das ganze Büchlein, dessen Verf.

Prorector und Prof. am Gymnasium zu St. Elisabeth in Breslau ist, ein frommer, echt religiöser Sinn und Geist; zunächst ist es für Kinder von 5—8 Jahren bestimmt.

21. Spruchbuch, oder Sammlung von biblischen Sprüchen, zum Gebrauche in den evangel. Schulen des Königr. Würtemberg, mit einem Anhange von kurzen Gebeten. Reutlingen, 1839. (1 Gr. 6 Pf.)

Dieses Spruchbuch besteht aus 4 Abtheilungen. Die erste enthält kurze, einfache Sprüche für die verschiedenen Beziehungen des Lebens; die zweite mit etwas längeren Sprüchen führt schon tiefer in das Innere des christlichen Glaubens ein; die dritte gibt einen kurzen Abriß der bibl. Geschichte; die vierte begreift die Hauptstellen der christl. Glaubens- u. Sittenlehre.

22. Kernsprüche für Volksschulen, gesammelt von einigen Lehrern der Bürgerschule in Grimma. Grimma, Verlags-Comptoir. 1837. (n. 2 Gr.)

Diese Sammlung von Bibelsprüchen beabsichtiget, die Schüler für den Religionsunterricht in den ersten Klassen, wo nach den Katechismen von Tischer, Dinter u. Müller (in Borna) gelehrt wird, vorzubereiten.

23. Welker, J. F. C.: Religionslehre in bibl. Sprüchen. Zweite, verbess. Auflage. Darmstadt, (Gießen, Heyer, Vater.) (n. 4 Gr.)

Der Verf., Pf. zu Großgerau und Inspector, hat eine sehr empfehlungswerthe Sammlung von Bibelsprüchen des A. u. N. T. geliefert.

24. Denzel, B. G.: Biblische Sprüche und Sittenlehren zur Begründung des Religionsunterrichts und zum Auswendiglernen in Schulen. 3 Abtheilungen. Sechste verb. Aufl. Stuttgart, Steinkopf. 1838. (4 Gr.)

25. Blenz, W. Alex.: Spruchbuch für Schulen. Eine Vorbereitung zur Religions- und Pflichtenlehre. In drei Lehrgängen zusammengestellt. Dritte, verb. Aufl. Berlin, Schröder. 1835.

Diese Lehrgänge sind gut angelegt, jeder besteht aus 52 Wochenlectionen und jede dieser Wochenlectionen enthält eine religiöse Wahrheit oder biblische Lehre, einen Bibelspruch und einen Liedervers.

26. Ebner, G. F.: Bibelsprüche und Liederverse für den ersten Anschauungsunterricht gesammelt. Stuttgart, Metzler. 1838. (n. 2 Gr.)

Des Knabenlehrers, Hrn. E. zu Eßlingen, Spruchsammlung schließt sich genau an den Gang des Anschauungsunterrichts an, den Denzel in seiner „Einleitung ꝛc." darstellt — 3. Thl. 1. Abth.

27. Kühne, Franz Rob.: Weckstimmen der Religion an Kinderherzen in Erzählungen, Bibelsprüchen und kleinen Dichtungen, nebst einem Vorwort an Eltern und Jugendlehrer.

Die Stimmen über den Werth dieses nicht unbrauchbaren Büchleins sind getheilt. S. Zerrenner's „Mittheilungen ꝛc." 1. Bds 1. H. † — Allg. Schulztg. 1839. Nr. 193. †*

Noch verweisen wir hier auf Zerrenner (s. Dessen „Methodenbuch" 5te Aufl. 1839.): „Religionsunterricht" S. 495 ff. — auf K. Barmann (s. Diesterweg's „Wegweiser" Bd. 1. 2te Aufl.): „Der Unterricht in der Religion." Dieser Aufsatz B's hat viel Eigenthümliches, das nicht alle Lehrer annehmen werden und können, am wenigsten die Verwerfung aller Bibelstellen. Auch verdient beachtet zu werden: Benekе (s. Dessen „Erziehungs- und Unterrichtslehre"): „Bildung zur Religion" 1. Bd. S. 425 ff. vergl. mit dem „Unterrichte in der Moral und Rel." 2. Bds S. 390 ff.

Bildungselemente heißen die zwei Gattungen von Elementen, woraus Alles in der menschlichen Seele zusammengesetzt ist: Urvermögen und Reiz, inwiefern von ihnen alle Fortbildung oder Entwickelung abhängig ist. Jede Spur oder Angelegtheit, und wenn deren Tausende zu einem Gebilde zusammengeflossen wären, besteht aus diesen beiden Elementen, und es ist von der höchsten Wichtigkeit für den Erzieher, die Natur dieser beiden Elemente genau zu kennen und bei seinen Einwirkungen auf den Zögling in Rechnung zu bringen. Je mehr solcher Elemente ein Gebilde enthält, desto mehr kann es deren auf andere Gebilde übertragen, diese dadurch steigern und erregen, und so eine außerordentliche Fortwirkung in der Seele veranlassen. In manchen Gebilden überwiegen die Reize, in andern die Urvermögen (s. Antrieb), und hieraus entsteht der Unterschied zwischen Vorstellen und Begehren. Alles Begehren, Wollen, Widerstreben ꝛc. quillt aus den Urvermögen, alle unwillkürliche Wechsel- und Fortwirkung aus den Reizen, und wo Etwas halb willkürlich, halb unwillkürlich in der Seele erfolgt, stehen Reize und Urvermögen an Menge sich gleich (s. Begehren u. Bewußtsein). Die Urvermögen können ohne Reize bestehen, die Reize nie ohne Urvermögen; bestimmte Gebilde entstehen aber aus ihnen nur so weit, als sie einander innig durchdrungen haben; so weit dies nicht geschieht, sind sie ein Gemeingut für andere Gebilde, und heißen dann bewegliche Elemente (s. d. Art.), die eben, wie vorhin bemerkt, auf jene übertragen werden; denn in keinem Gebilde sind alle Elemente fest vereinigt. Auch das, was wir Bildungsgesetze (s. d. Art.) nennen, wurzelt in diesen Elementen, ist nur ihr gesetzmäßiges Leben und Weben. D—r.

Bildungsformen sind diejenigen Formen (= Beschaffenheiten) oder Verschiedenheiten, welche in der Ausbildung oder Entwickelung der menschlichen Seele mit Nothwendigkeit entstehen, weshalb man sie auch Entwickelungsformen nennen kann. Die Erinnerungsthätigkeiten z. B. sind ganz verschieden von den Gedächtnißthätigkeiten, welche die Seele äußert; die Urtheilsthätigkeiten, Verstandesthätigkeiten, Phantasiethätigkeiten eben so; jede dieser Thätigkeiten hat ihre eigenthümliche Beschaffenheit oder Form, und hieraus schloß die ältere Psychologie, es seien zu jeder Gattung solcher Thätigkeiten besondere Kräfte angeboren, aus welchen sie hervorgingen, von denen sie bewirkt würden. Als ob meiner Hand zu den Wurfthätigkeiten, Stoßthätigkeiten, Hebethätigkeiten, Greifthätigkeiten ꝛc., die sie äußert, ein besonderes Wurfvermögen, Stoßvermögen, Hebevermögen ꝛc. angeboren sei, und als ob diese verschiedenen Thätigkeiten nicht blos verschiedene Aeußerungsweisen (Formen) derselben Kraft seien, die ihr angeboren ist; als ob ferner nicht die Entwickelungsgesetze und Entwickelungsverhältnisse völlig hinreichten, die nothwendige Entstehung und Fixirung dieser Thätigkeitsformen zu erklären, sobald man nur weiß, daß jeder Vorgang sich in einer Spur im Innern der Seele erhält, welche Spuren ihrer Gleichartigkeit nach zusammenfließen und so bestimmte Klassen fertiger Thätigkeiten erzeugen, die allesammt in einer Kraft wur-

zeln, welche bei der Geburt noch nicht das Mindeste von diesen Formen an sich trug (man vergleiche: Allgemein, Anschauungs- u. Sprechübungen S. 90 u. ff., Abstractionsproceß, Bildungsverhältnisse, Bildungsmomente, Bildungsproceß).

Unter den Formen der ausgebildeten Seele, die höchst mannigfaltig sind, finden sich drei, die an jeder Thätigkeit, welche Form diese übrigens sonst noch besitzen mag, vorkommen. Wir nennen sie daher Grundformen (s. dies. Art.) und sie heißen: Vorstellen, Begehren und Fühlen. Durch diese Formenlehre wird die neuere Psychologie zur Quelle der klarsten und fruchtbarsten Bildungs- oder Erziehungsregeln, wie man sie seither vergebens wünschte, denn die bisherigen Vorschriften mußten häufig erfolglos sein, weil sie für Kräfte gegeben waren, die in der angenommenen Art gar nicht existiren. Namentlich sind die geistigen Formen für den Sprechunterricht von der höchsten Wichtigkeit, weil die Sprache diese Formen in sich abspiegelt und gewissermaßen beherrscht. Die eine große Hälfte alles durch den Unterricht Mitzutheilenden liegt im Umfange dieser Bildungsformen. Man sehe das Nähere hierüber in dem Art. Form und vergl. noch Angeboren.

D—r.

Bildungsgesetze nennen wir die Bildungsprocesse, inwiefern diese Processe (jeder einzelne Vorgang in der Seele ist ein Proceß, durch welchen irgend Etwas an ihr neugebildet oder umgebildet wird) sich so gleich bleiben, so einförmig wiederkehren, daß man sie als etwas Gleichartiges unter einem allgemeinen Titel zusammenfassen, mit einem allgemeinen Ausdruck bezeichnen kann. Dieser allgemeine Ausdruck ist eben das Wort Gesetz, denn ein Naturgesetz ist nichts Anderes, als die beharrliche Gleichmäßigkeit, welche die Naturkräfte bei ihrer Bewegung (Thätigkeit) zeigen. S. Bildungsproceß und die dort angezogenen Artikel.

D—r.

Bildungskraft wird oft gleichbedeutend mit Bildungstrieb (s. dies. Art.) gebraucht; besser aber versteht man darunter die Kraft der Bildungsmomente, das Psychische, so weit es bereits gegeben ist, weiter zu entwickeln, fortzubilden. Zu den wichtigsten Bildungsmomenten gehören namentlich die Unterrichtsgegenstände, und es darf uns nicht gleichgiltig sein, zu wissen, was jeder Unterrichtsgegenstand seiner Natur nach für die Ausbildung der Seele zu leisten vermag. Die neuere Psychologie gibt uns hierüber Aufschlüsse, die man in solcher Klarheit früher vergebens suchte. Es treten die Unterrichtsgegenstände in dieser Beziehung in verschiedene Gruppen zusammen, deren jede ihren eigenthümlichen Charakter hat, und so ergibt sich eine Charakteristik derselben, wodurch ihr Bildungswerth klar vor Augen tritt. Man sehe diese Charakteristik in dem Art. Didaktische Würdigung der Unterrichtsgegenstände.

D—r.

Bildungsmomente (= Entwickelungsmomente). Moment kann Alles genannt werden, was bei irgend einem Geschehn mitwirkt, dasselbe bedingt, fördert oder hemmt. Daß z. B. ein Baum wachse, dazu sind die bedingenden Momente: Erde, Feuchtigkeit, Luft, Licht ꝛc.; aber auch die Bestandtheile des Baums selbst, wie Mark, Saft, Rinde u. s. w. Sprechen wir von Bildungsmomenten bei der menschlichen Seele, so leuchtet ein, daß damit nichts Anderes gemeint sein könne, als einestheils das, was zu den Vermögen, welche theils Urvermögen, theils abgeleitete Vermögen sind (s. Bildungsvermögen), hinzukommt, damit sie sich fortbilden, umbilden; anderntheils diese Vermögen selbst, namentlich Dasjenige an ihnen, was ihre Grundbeschaffenheit, ihre Gesetze, ihre Formen (s. d. Wort) ꝛc. ausmacht. Das Hinzukommende stammt nun entweder unmittelbar von Außen, wie die sinnlichen Reize, die in die Urvermögen aufgenommen, von diesen angeeignet werden, oder unmittelbar von Innen, wie die beweglichen Elemente (s. dies. Art.), die von einem Gebilde auf das andere sich fortpflanzen und so die unbewußten Gebilde zum Bewußtsein steigern, verknüpfen ꝛc., obschon die beweglichen Reize zuletzt immer aus der Außenwelt herrühren. Mithin sind die Bildungsmomente theils äußere, theils innere, und beide können mehr oder weniger zusammengesetzt sein. Man denke z. B. an die gesammten Umgebungen eines Menschen, die fort und fort in den mannigfachsten Beziehungen auf ihn einwirken, folglich ein sehr zusammengesetztes Bildungsmoment sind (Erzieher), oder an die tausend und aber tausend Gebilde, die seine Seele bereits erworben hat, die so oder so untereinander verbunden, so oder so geformt sein (d. h. zum größern oder geringern Theil die Begehrungsform, Vorstellungsform, Begriffsform, Urtheilsform ꝛc. (s. Bildungsformen) an sich tragen) können, folglich ebenfalls als etwas sehr Zusammengesetztes der Außenwelt gegenüber stehn, derselben eine eigenthümliche Activität und Passivität entgegenbringen. Natürlich muß das Entwickelungsproduct ganz anders ausfallen, wenn diese Bildungsmomente, als die beiden Factoren dazu, ihr Verhältniß zu einander verändern, wenn entweder jetzt das Innere wenig selbstthätig, oder ganz passiv, oder übermäßig angeregt mit den äußern Momenten zusammentrifft, ein anderes Mal das Aeußere matte Reize, oder heftige oder gerade angemessene in die Seele hineingibt ꝛc. Wir nennen diese verschiedenen Verhältnisse zwischen den Bildungsmomenten Bildungs- oder Entwickelungsverhältnisse, und den Proceß, der bei dem Zusammenwirken der äußern und der innern Momente stattfindet, Bildungs- oder Entwickelungsproceß. Man sehe diese Artikel und Beneke's „Lehrbuch der Psychologie" S. 221 u. 229 ff.

D—r.

Bildungsproceß. Jedes Ding oder Sein, welches wir als geworden oder entstanden erkennen, nennen wir ein Gebilde, und als solches setzt es ein (ihm vorausgegangenes) Werden, mit andern Worten, einen Bildungsproceß voraus. Da nun in dem gesammten Gebiete der Natur aus Nichts nichts werden kann, so ist ein Bildungsproceß nur in so fern möglich, als ein oder mehre neue Elemente zu einem Dinge hinzukommen, folglich gehören zu jedem Bildungsprocesse wenigstens zwei Glieder oder Factoren: ein Sein, welches gebildet wird (sich bildet) — wie viel hierbei der Activität desselben zukomme, kann hier unerörtert bleiben — und ein anderes Sein, durch welches jenes gebildet wird. Schon im gemeinen Leben unterscheidet man dieselben so, daß man das Sein, welches in dem Producte überwiegt, als das fortgebildete, das andere aber, wodurch jenes entwickelt worden, als bloßes Bildungsmoment (s. d. Wort) bezeichnet, wenn man auch dieses letztern Ausdruckes sich nicht gerade dabei bedient. Die Knospe z. B. entwickelt sich

zur Blüthe; wodurch? durch das Hinzukommen der Luft, des Lichtes, der Wärme ꝛc. Die letztern nennen wir bloße Bildungsmomente, obgleich ohne sie keine Blüthe entstanden wäre, denn das Gebildete, die Blüthe, trägt weit mehr von der Natur der Knospe, als von der Natur der Luft, des Lichtes ꝛc. an sich. Bei dem Verdauungsprocesse sind die genossenen Speisen nur Bildungsmomente, denn das Product dieses Processes erscheint als ein Theil des Leibes, d. h. der Leib ist entwickelt worden; und bei den sinnlichen Wahrnehmungen können die äußern Reize unstreitig nur als Bildungsmomente, die sinnlichen Empfindungsvermögen (die Urvermögen) der Seele hingegen müssen als das Gebildete gelten. Daraus folgt jedoch keineswegs, daß die Bildungsmomente nicht auch zum Theil in der Seele selbst liegen könnten; vielmehr ist dies sehr häufig der Fall (man sehe d. Art. Bildungsmomente), und die Seele empfängt daher auch von Innen her mannigfache Fortbildung.

Es fragt sich: ist der Bildungsproceß in der menschlichen Seele nur einer, oder gibt es deren mehre besondere? Die Antwort sehe man in den Artikeln Angeboren und besonders Entwickelungsgesetz.

D—r.

Bildungstrieb (psychischer) ist wie der Nachahmungstrieb kein besonderer Trieb in der menschlichen Seele neben und außer den treibenden = strebenden Urvermögen, sondern jedes Urvermögen ist zugleich Bildungstrieb, inwiefern es sich durch die Aufnahme von Eindrücken zu entwickeln, zu vervollkommnen strebt (s. Antrieb). Von Einem Bildungstriebe kann man daher nur in abstracto sprechen, so daß mit diesem Worte die genannte Eigenschaft der Urvermögen, sich zu entwickeln, bezeichnet wird. Auch den abgeleiteten Vermögen (s. Bildungsvermögen und Angeboren) wohnt dieser Trieb bei, und zwar um so regsamer, je vollkommener diese entstanden sind (s. Bildung und Durchbildung), weshalb der Erzieher, wenn er die Bildung nachhaltig und fortwirkend machen will, alle psychische Erzeugnisse möglichst kräftig und lebendig herstellen muß.

Daß der Bildungstrieb oder richtiger die Bildungstriebe in der ganzen erschaffenen Natur walten, ist eine bekannte Thatsache. Ueberall liefert jede Kraft, die durch die ihnen entsprechenden Eindrücke erregt wird, in ihrer Verschmelzung mit diesen Eindrücken ein Product, das neuen Bildungstrieb zeigt, und so gehen aus den ursprünglichen Bildungstrieben andere hervor, die jenen ganz unähnlich aussehen können. Der Geschlechts- oder Fortpflanzungstrieb im menschlichen Körper z. B. entsteht auf diese Weise als ein nothwendiges Product aus den angeborenen Ernährungstrieben, ist nicht eine Kraft, die vorher dagewesen wäre und nur geschlummert hätte, wie die gewöhnliche Redensart: der Geschlechtstrieb erwacht — anzudeuten scheint und nach der bisherigen Annahme wirklich andeuten soll (s. Geschlechtstrieb). Eben so ist der Trieb zum Wachsthum im Körper, der Trieb, Verletzungen zu heilen oder das sogenannte Heilbestreben der Natur nur das gleiche Entwickelungsbestreben, welches aus dem ersten das zweite, aus dem zweiten das dritte ꝛc. treibende Glied in der Kette der Entwickelungen hervorbrachte, und welches Streben nothwendig aufhören muß, wenn entweder das ihm bestimmte Ziel erreicht ist oder seine Wirksamkeit gewaltsam gestört und abgeschnitten wird. Sonach sind die Endglieder einer Entwickelungsreihe wohl vorherbestimmt (praedeterminirt), nie aber im Voraus fertig gegeben (praeformirt); alles Spätere ist vielmehr nur bedingungsweise in dem Früheren da, d. h. der eine Factor zum künftigen Producte liegt in ihm, oder richtiger: es ist dieser Factor, und die Bedingung heißt: es muß ein zweiter außer ihm liegender Factor hinzukommen, wenn das Product entstehen soll. Die vielen besondern Triebe, die man neben den (leiblichen und geistigen) Urvermögen des Menschen angenommen hat, sind insgesammt grundlos, denn sie kommen alle auf das in Leib und Seele gleichmäßig waltende Gesetz zurück, daß die späteren Producte aus den früheren so weit mit Nothwendigkeit werden müssen, als sie durch die Bildungsverhältnisse und Bildungsprocesse (s. diese beiden Art.) bedingt sind. Weiß man nun noch, daß sowohl der Leib als die Seele zwei Wesen sind, deren jedes ein System von verschiedenen Kräften ist (s. Angeboren), so erklären sich durch den Bildungstrieb eine Menge seither für räthselhaft gehaltener Erscheinungen. Man vergleiche noch Naturtriebe.

Daß auch der Tod, wo er nicht durch Krankheit, sondern auf natürlichem Wege erfolgt, ein nothwendiges Product desselben Bildungstriebes ist, durch den der Mensch entsteht, wächst und reift, sehe man in dem Art. Tod. Ja selbst der Tod durch Krankheit möchte sich wohl auf das nämliche Bildungsgesetz zurückführen lassen (s. Krankheit). Welches erfreuliche Licht endlich durch dies Alles auf die Fortdauer der Seele nach dem Tode geworfen werde, findet man in dem Art. Unsterblichkeit gezeigt.

D—r.

Bildungsverhältnisse. Die neuere Psychologie verwirft die Hypothese von ursprünglich fertigen Anlagen (Gebilden) in der menschlichen Seele, läugnet also das Angeborensein der Vorstellungen, Gefühle, Begehrungen, Begriffe, Urtheile, Ideen ꝛc., und mit Recht, da sich nicht begreifen läßt, warum das Angeborene, das doch in jedem Menschen dasselbe sein müßte, in diesem sehr spärlich, in jenem sehr reichlich zum Vorschein kommt, obschon häufig zwei und mehre Menschen unter gleichen Entwickelungsverhältnissen stehen. Vielmehr entsteht Alles erst aus dem Angeborenen (s. Angeboren) nach Maßgabe der die Entstehung des Nichtangeborenen bedingenden Bildungs- oder Entwickelungsverhältnisse und der hiervon abhängenden Entwickelungsprocesse. Diese Bildungsverhältnisse sind nichts Anderes, als die Verhältnisse des Angeborenen oder bereits Angebildeten zu den Bildungsmomenten (s. d. Wort). Die Sache verhält sich so. Die menschliche Seele ist bei der Geburt ein System von sinnlichen Empfindungsvermögen, d. h. von Urvermögen, welche zunächst nur sinnliche Eindrücke aufnehmen, woraus eben Auffassungen (s. d. Wort) hervorgehen, die noch nicht Wahrnehmungen, sondern blos Empfindungen heißen können. Mit diesen sinnlichen Empfindungsvermögen aber ist sie in eine Welt gesetzt, in welcher nicht nur mannigfache, sondern auch wiederholte gleichartige Anregungen, und hierdurch wiederholte gleichartige Ausbildungen dieser Vermögen mit Nothwendigkeit eintreten, welche Nothwendigkeit sich indeß immer nur so weit erstreckt, als die Bildungsmomente reichen. Diesen Vermögen wohnt ferner die Fähigkeit bei, in diesen Ausbildungen sich zu erhal-

ten und mit einander zu durchdringen, und so haben wir denn ein nothwendiges Werden dessen, was durch die Bildungsmomente bedingt ist. Aus wiederholten gleichartigen Empfindungen, die sich zu einander sammeln und einander durchdringen, entstehen mit Nothwendigkeit zunächst die Wahrnehmungen, aus diesen mit Nothwendigkeit die Begriffe, indem das innere Bildungsmoment, welches wir Anziehung des Gleichartigen nennen (s. Abstractionsprocéß), eine Ausscheidung der in den Wahrnehmungen enthaltenen ungleichartigen Elemente, und eine gesonderte Bewußtwerdung der gleichen bewirkt. Durch dasselbe Moment erfolgt ferner die Urtheilbildung mit derselben Nothwendigkeit (s. analytisches Urtheil und Urtheil), erfolgt die Zusammenziehung der Urtheile zu Schlüssen, und so fort, und wo diese Bildung (Entwickelung) nicht einträte nach einem gewissen Zeitraume, müßten entweder keine wahrhaft menschlichen Empfindungsvermögen, oder eine andere Welt gegeben sein, als diejenige, in welcher wir uns entwickeln.

Allerdings ist die hier dargelegte Nothwendigkeit eine getheilte, indem sie in zwei Reihen von Ursachen ihren Grund hat, von welchen die eine in der Seele, die andere außerhalb derselben liegt. Dafür haben jedoch diese Ursachen und das Aufeinanderwirken derselben eine so feste und unabänderliche Bestimmtheit, daß die aus ihnen zusammengenommen hervorgehende Nothwendigkeit derjenigen nicht das Mindeste nachgibt, welche nach der ältern Ansicht im Angeborensein alles Psychischen bestehen sollte. Ist Alles angeboren, wie kann man Denjenigen für sein Thun und Lassen verantwortlich machen, der damit in's Unsittliche verfällt? Wie kann man durch Erziehung etwas dagegen auszurichten hoffen? Ist aber Alles nur von den Bildungsmomenten mit Nothwendigkeit abhängig, so kommt es nur darauf an, diese Momente so kennen zu lernen, daß man die gerade stattfindenden Verhältnisse zwischen denselben sich richtig vergegenwärtiget, daß man also z. B. weiß, wie weit die innere Entwickelung des Zöglings bereits vorgeschritten ist, welchen Grad der Festigkeit, der Verknüpfung, der Durchbildung ꝛc. die in ihm vorhandenen Angelegtheiten besitzen; welches die äußern Umgebungen sind, unter denen er lebt, ob sie ihn steigern oder herabstimmen, ob sie die höhern Systeme der Seelenvermögen oder die niedern vorzugsweise erregen, ob die eine Art der Eindrücke häufiger oder seltner wiederkehrt ꝛc., und man wird die Fortentwickelung beherrschen und zu einem beliebigen Ziele leiten können. Denn die Bildungsmomente, die innern wie vorzugsweise die äußern, liegen größtentheils im Bereiche unserer Einwirkungen, während das Angeborene sich unserem Einflusse gänzlich entzieht. Die seitherigen Vorschriften: man müsse das angeborene Gute entwickeln, das angeborene Böse dämpfen, unterdrücken ꝛc., wären sinnlos gewesen, wenn nicht glücklicher Weise die ganze Hypothese vom Angeborenen in's Reich der Fabeln gehört hätte. Ein Meister im Erziehen sein, heißt also ein Meister im Erkennen und fruchtbar Machen der Entwickelungs- oder Bildungsverhältnisse sein (s. Ansteckung und Erziehung).

Man vergleiche über diesen Gegenstand den höchst interessanten und lehrreichen Abschnitt in Beneke's Erziehungs- und Unterrichtslehre, Bd. I. S. 443 u. ff. der ersten Ausgabe, und die dort citirten Stellen in Beneke's psychologischen Schriften. D—r.

Bildungsvermögen. Die Vermögen der menschlichen Seele sind theils Urvermögen, theils abgeleitete Vermögen. Da nämlich jeder psychische Vorgang eine Spur zurückläßt im Innern der Seele, welche als fertige Kraft bei künftigen gleichen Vorgängen mitwirkt, als Bestandtheil eingeht in den jetzigen neuen Vorgang (s. Angelegtheit und Angeboren), so steigern sich die Vermögen der Seele fort und fort, und eben die so entstandenen höhern Vermögen heißen abgeleitete, im Gegensatz zu den Urvermögen, die angeboren sind. Demnach gibt es Vorgänge in der Seele, die zehn und mehr in Spuren erhaltene Vorgänge voraussetzen, ehe sie möglich sind, so daß z. B. ein Vorgang D die Vorgänge C, B und A zur Grundlage hat. Jeder frühere ist Grundvermögen für den folgenden, und dieser folgende erhält sich als Grundvermögen für einen andern, der ihm folgen wird. So sind die Urvermögen Grundvermögen für die sinnlichen Empfindungen (die ersten sinnlichen Eindrücke); diese Empfindungen lassen Spuren zurück, welche wieder Grundvermögen für die Wahrnehmungen abgeben. Die Spuren dieser Wahrnehmungen erweisen sich als die Grundvermögen für die Einbildungsvorstellungen, welche Reproductionen von Wahrnehmungen sind, die Einbildungsvorstellungen als Grundvermögen für die Begriffe, welche aus ihnen abgeleitet werden, diese als Grundvermögen zu gewissen Urtheilen ꝛc. Ein und dasselbe Vermögen kann also beide Namen verdienen: Grundvermögen und Folgevermögen (= abgeleitetes Vermögen), es kommt blos darauf an, ob man es im Verhältniß zu seinem Vorgänger oder Nachfolger betrachtet, die Urvermögen ausgenommen, die natürlich blos Grundvermögen genannt werden können. Bildungsvermögen heißen sie allesammt in so fern, als aller Fortschritt der psychischen Entwickelung oder Bildung auf ihnen beruht, besonders aber im Gegensatze zu den Vorbildungsvermögen, was sie in gewisser Beziehung auch sind. Besitze ich z. B. das Vermögen zu der Subjectvorstellung eines Urtheils und das Vermögen zu dessen Prädikat-Begriffe, so habe ich nicht zwei Vorbildungsvermögen, sondern nur zwei Bildungsvermögen zu diesem Urtheile; denn zu Vorbildungsvermögen werden sie erst dann, wenn, nach einmaliger Bildung des Urtheils, auch die hierdurch gestiftete Verknüpfung zwischen Subject und Prädikat sich erhält, so daß das Urtheil fertig geformt in der Seele fortexistirt, und das nächste Mal in dieser fertigen Form nur zum Bewußtsein reproducirt zu werden braucht, folglich vollständig für das Bewußtsein vorgebildet ist. Allerdings sind diese Unterschiede nur relative. Denn Etwas muß auch in dem bloßen Bildungsvermögen für diejenige Seelenthätigkeit vorgebildet sein, in die es als Bestandtheil eingehen soll, sonst wäre dieses Eingehen unmöglich. Man halte aber fest, daß die unterscheidenden Benennungen von derjenigen Eigenthümlichkeit entlehnt sind, die ein Gebilde als bewußtes an sich trägt, und da ist die Begränzung jener Begriffsbestimmungen hinreichend genau. War also z. B. ein Urtheil bewußt in meiner Seele und erhält sich dann als Angelegtheit (= Spur) im unbewußten Seelensein, so ist diese Angelegtheit ein Vorbildungsvermögen für dieses Urtheil; war aber früher Subjectvorstellung

und Prädikatbegriff dieses Urtheils blos einzeln in mir bewußt, so besitze ich auch nun zwei Bildungsvermögen für dieses Urtheil (s. Bildungsmoment). Statt Bildungsvermögen könnte man auch Entwickelungsvermögen sagen. Uebrigens verwechsele man mit den Bildungsvermögen nicht die Anbildung neuer Urvermögen, die ihr Entstehung einem besondern Processe verdanken (s. Erzeugung neuer Urvermögen).

D—r.

Blanc (Ludwig Gottfried), Doctor der Theologie, zweiter Prediger an der Domkirche und ordentl. Professor der romanischen Sprachen an der Universität zu Halle. Er wurde zu Berlin am 19. Sept. 1781 von unbemittelten, zur französischen Kolonie gehörenden, Eltern geboren. Daselbst das Gymnasium besuchend, erhielt er seine theologische Bildung in dem mit diesem Gymnasium verbundenen theologischen Seminar, darin er vom Jahre 1796 bis 1801 verblieb. In den letztern Jahren, wie auch nachher, bis zu seinem Abgange nach Halle, ertheilte er in den obern Klassen dieser gelehrten Schule Unterricht im Griechischen, Lateinischen, in der Geschichte ꝛc. Im Septbr. 1805 wurde er zur Unterstützung eines ältern Predigers in Berlin ordinirt und hielt gleich darauf im Octob. eine Probepredigt bei der französisch-reformirten Gemeinde zu Halle, bei welcher er im Jun. 1806 das Amt als zweiter Prediger antrat. Als im J. 1809 die Vereinigung der deutsch- und der französisch-reformirten Gemeinde erfolgte, ward er im Juli desselben Jahres dritter Prediger der vereinigten Domgemeinde.

Bekannt als ein eifriger Widersacher des französischen Unwesens in Deutschland, wurde er auf den Verdacht, daß er zum Umsturze der westphälischen Regierung mit mehren Andern sich verschworen habe, im J. 1811 zugleich mit Bertram und von Krosigk verhaftet und gefesselt abgeführt. Nach kurzem Aufenthalte zu Magdeburg in das Kastell zu Kassel gebracht, verblieb er hier nach einem einzigen unerheblichen Verhöre als Staatsgefangener, bis ihn am 28. Sept. 1813 das russische Streifcorps unter Czernitscheff in Freiheit setzte. Er kehrte nach Halle zurück, war jedoch bald darauf genöthigt, sich nach Berlin zu wenden, wo er sogleich als Feldprediger eine Anstellung erhielt. Mit einem einzigen Freunde, der als Freiwilliger zum Heere ging, machte er sich auf den Weg, konnte aber, durch den Eisgang des Rheins mehre Tage aufgehalten, erst im Febr. 1814 unweit Bar sur Aube das Blücher'sche Hauptquartier erreichen. Mit diesem wohnte er den Schlachten von Brienne und von Champaubert bei. Hierauf erreichte er endlich in Chalons sur Marne das York'sche Corps, bei dem ihm auf den Wunsch des Prinzen Wilhelm eine Anstellung als Brigadeprediger bei der Brigade desselben, der zweiten des ersten Armeecorps, zu Theil ward. In dieser Eigenschaft machte er die Schlachten von Laon und von Paris mit, und in Folge der letztern wurde ihm vom damaligen Könige v. Preußen das eiserne Kreuz am schwarzen Bande verliehen.

Nach dem Frieden kehrte er in seine frühern Verhältnisse nach Halle zurück; aber bald nachher rief ihn der Wiederausbruch des Kriegs abermals zum Heere, doch hatte sich dieses Mal seine Anstellung so verzögert, daß er erst nach der Schlacht von Belle Alliance seine Brigade bei Chateaudun erreichen konnte. Nach Beendigung des Krieges begab er sich abermals nach Halle und vermählte sich im Jahre 1816 mit der Tochter des ehemaligen Professors der Medicin, Junker, mit welcher er sich am Abende vor seiner zweiten Abreise nach Frankreich verlobt hatte.

Er blieb nun bis zum Tode seines ältesten Collegen, 1837, bei der Domkirche in der nämlichen Stellung, und rückte erst 1838 in die zweite Stelle ein. Im Jahre 1822 war er zum außerordentlichen Professor der romanischen Sprachen *) und ihrer Literatur bei der Hallischen Universität ernannt worden, und erhielt bald darauf von der Universität Erlangen honoris causa die Doctorwürde. Im Jahre 1833 wurde er zum ordentlichen Professor ernannt und hat bisher grammatische, exegetische und literarhistorische Vorträge über die französische, italienische und zum Theil auch über die spanische Sprache und Literatur gehalten. Seine Studien in diesen Fächern sind eben so umfassend als gründlich; namentlich hat er den Werken des Dante nebst allen darauf bezüglichen Forschungen mit ihrer sehr reichen Literatur eine so große Sorgfalt zugewendet, daß in dem ganzen Bereiche dieses Faches ihm nichts fremd geblieben ist, und so manche von den schwierigen Fragen, deren Dante's Werke eine große Zahl darbieten, hat er glücklich gelöst. Die Begeisterung, welche er für diesen Dichter besitzt, versteht er auch Andern mitzutheilen; — einen Beleg davon gibt der zu Halle bestehende Dante-Verein.

Seine Vorlesungen vereinigen mit einem großen Schatze genauer Forschungen zugleich den Reiz eines geschmackvollen Vortrages, poetischen Sinnes und theilnehmender Wärme, so daß sie außer vielfacher Belehrung auch einen höchst angenehmen, erheiternden Genuß gewähren, den der Eindruck seiner edeln und liebenswürdigen Persönlichkeit noch bedeutend erhöht. Ueberdies sind ihm die bedeutsamen Richtungen unsrer Zeit nicht fremd geblieben, und namentlich war seine innige Freundschaft mit Schleiermacher und Steffens von großer Bedeutung für ihn.

Zu den von ihm in Druck erschienenen Schriften gehören seine „Predigten" (Halle 1811), eine Broschüre: „An meine Mitbürger" (1817), über die damals angeregte Union, hiernächst, „Die beiden ersten Gesänge der göttlichen Komödie, mit Rücksicht auf alle früheren Erklärungsversuche erläutert" (Halle 1832). In der Ersch- und Gruberschen Encyklopädie gehören ihm die Artikel: „Petrarka", „Italienische Sprache und Italienische Literatur" zu. Sein Hauptwerk, das besonders jeden Lehrer und Freund der Geographie und Geschichte interessirt, ist das

*) Romanische Sprachen heißen diejenigen, welche sich in den zum römischen Reiche gehörigen Ländern Europa's, wo die lateinische Sprache eingeführt war, zur Zeit des Verfalls und Unterganges des weströmischen Kaiserthums in dem Munde der Landesbewohner und einwandernden Barbaren bildeten. Sie sind ein Gemisch der lateinischen Sprache und der verschiedenen Sprachen der Barbaren, jedoch erscheint in allen das Lateinische als Grundlage und Hauptheil, nur nach Verschiedenheit der Völker verschieden gestaltet. Diese Sprachen sind die italienische, portugiesische, spanische, französische (im Norden Langue d'Oui, im Süden Langue d'Oc) und die rhätische oder romanische im engern Sinne.

Handbuch des Wissenswürdigsten aus der

1840. Zum Gebrauch beim Unterrichte in Schulen und Familien, vorzüglich für Hauslehrer auf d.m

gister. (3 Thlr. 20 Gr.) Der Atlas, elegant ausgestattet, hat vier Abtheilungen, jede zu 6 Char=

„Handb. der pädagog. Literatur." S. 237.

mit Desselben Bewilligung dem Conversations=Lex. der Gegenwart (Lpz., Brockhaus 1838) entnommen.

nicht geglückt ist, von diesem durch pädagogische und philosophische Schriften rühmlich bekannten, nun ver=

seiner in der Pädag. Real=Encyklop. zu gedenken und besonders die von ihm uns bekannt gewordenen Schriften hier als ein Denkmal seiner ehrenwerthen Wirksamkeit aufzuführen.

reifter Mann an der mit Ruhm bedeckten Salzmannischen Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal, die ihn unter ihre vorzüglichsten Lehrer zählte. Er ward schwarz=

dieser Ehre in Wort und That ganz würdig. Noch heute nennt der Pädagog, der ihn literarisch kennt, den Namen „Blasche" mit Achtung.

Die von ihm herausgegebenen Schriften, so weit sie uns bekannt worden, sind, ungefähr nach der Zeitfolge, diese:

Beschäftigung ihrer Kinder und Zöglinge. 4 Thle. Mit Kpf. Gotha. 1800—1802.

Man findet in dieser Schrift recht anschaulich

cherlei Handarbeiten beschäftigt und dazu angeleitet wer=

Derselbe: Grundsätze der Jugendbildung zur

schenbildung, bearbeitet in praktischen Vorschlägen für Erzieher, Erziehungsanstalten, Schullehrer und alle Beförderer des Schul= und Erziehungswesens. Schnepfenthal. 1804. (1 Thlr.)

oder unterhaltende Wanderungen in die Werkstätte

Frankf. a. M. b. Willmanns.

Derselbe: Ein paar Worte an Eltern über die Frage, wie können Handarbeiten bildend für die Jugend sein? Gotha, Perthes. 1811. (6 Gr.)

Derselbe: Das Böse im Einklange mit der Weltordnung dargestellt, oder neuer Versuch

Verwandtschaften des Uebels. Lpz. 1827. 8.

gen philosophischen Schriften. Nach denselben Principien verfaßte er auch das für den Pädagogen noch

Handbuch der Erziehungswissenschaft, oder

Ideen und Materialien zum Behuf einer neuen,

ziehungs= und Unterrichtslehre. 2 Abtheil. Gießen 1822. und 1828.

Obgleich der in seinem Handbuche aufgestellte Begriff der Erziehung (sie ist ihm Bildung durch Wissenschaft und Kunst) theils zu weit, theils zu eng ist, so ist doch dasselbe eines der vorzüglichsten über Erziehung. S. N. krit. Bibl. von Seebode. 2 Bds. 1. Heft. S. 740. Leipzig. Lit. Zeit. 1824. Nr. 64. Blasche's übrige philosoph. Schriften übergehen wir. Er starb im J. 1832.

Blindenunterricht. Obgleich wir diesen Gegenstand zur Behandlung in die Hände eines Mannes legen konnten, der demselben ganz gewachsen ist, so dünkt es uns doch, es sei noch besser, einen Mann sprechen zu lassen, der sich um den Blindenunterricht in Deutschland ehrende Verdienste erworben hat, wir meinen den weitgerühmten Gründer und Director der Kön. Blindenanstalt in Berlin, Hrn. Prof. Zeune. Dieser hat im J. 1839 in der vom sel. Brzoska redigirten „Central=Bibliothek" (Octoberheft) den Ge=

wir die Leser der „Pädagog. Regl=Encyklopädie" glauben am besten befriedigen zu können, wenn wir ihnen die Abhandlung selbst mittheilen. Sie führt die Aufschrift: „Ueber den Standpunkt des jetzigen Blindenunterrichts."

tet werden können, welche die Gegenstände der Außenwelt zur Kenntniß des innern Menschen oder den Makrokosmos in den Mikrokosmos führen, so hat sich doch schon früh die Ansicht gebildet, daß die Sinne störend auf die Entwickelung des höhern Geistigen einwirken. Wenn die Buddhisten sich ihren tiefen Betrachtungen überlassen, so hemmen sie durch eine eigene kauernde Stellung, wobei sie mit den Fingern beider Hände Mund, Nasenlöcher, Ohren und Augen verschließen, alle Eindrücke von Außen. Diese Stellung, Maschkuli genannt, macht also den Menschen unsinnig oder ohnsinnig. Das Upnekat von Anquetil de Perron gibt hierüber ausführliche Kunde. Ebenso scheint bei den Griechen die Ansicht gewaltet zu haben, daß das Verschließen des Sinnes, welcher die meiste Ausdehnung bis in die weitesten Fernen hat, nämlich

Teiresias wird mit seiner Erblindung geistiger Seher. Auch in der nordischen Sage gibt Odin ein Auge hin.

Aus dieser Ansicht der Alten läßt sich nun sehr leicht die Erscheinung erklären, daß sie nichts für den

Oedipus von seiner Tochter Antigone von Ort zu Ort geführt wird, so war dies das Schicksal der Blinden aus dem Alterthume durch das Mittelalter in die neueste Zeit herein. Es ist noch nicht 100 Jahre her, daß zwei Deutsche an besondere Lehrmittel für Blinde dachten: der Erfinder der Schach= und Sprachmaschine, von Kempelen in Wien, Lehrer des blinden Fräulein

von Paradis in Wien ließ sich erhabene Landkarten sticken und briefwechselte mittelst einer Taschendruckerei mit Herrn Weissenburg. Als nun die Paradis um's

Jahr 1784 nach Paris kam und in der Fastenzeit auf der Orgel sich öffentlich hören ließ, lernte Hauy diese Lehrmittel bei der Paradis kennen und benutzte dieselben zum Unterrichte der in Frankreich bisher vernachlässigten und oft verspotteten Blinden. Es befand sich zwar schon seit 1260 eine Anstalt für die in dem egyptischen Kreuzzuge Ludwigs des IX. erblindeten 300 Krieger; allein diese Blindenanstalt war durchaus keine Erzieh- oder Lehr-Anstalt, sondern ein Hospital oder Verpfleghaus (hospital des quinze-vingts). Hauy ward nun der Begründer des Blindenunterrichts, indem er alle 3 Hauptzweige, Handarbeiten, Tonkunst und Wissenschaften ausbildete.

Zunächst verbreitete sich von Frankreich aus der Blindenunterricht nach Großbritannien, wo in den Jahren 1790—1805 in den großen Handelsstädten, Liverpool, Edinburg, Bristol, London und Norwich Lehranstalten für Blinde entstanden, jedoch vorherrschend nur für Handwerke und nebenbei für Kirchengesang. Erst später, gleichfalls von Deutschland angeregt, haben die englischen Blinden-Anstalten für die höhere geistige Ausbildung der Blinden, vorzüglich mittelst erhaben gedruckter Schriften gesorgt.

Deutschland war nun das dritte Land Europa's, wo der Blindenunterricht und zwar in der größten Ausdehnung sich verbreitete, vorzüglich war es das südliche Deutschland, wo schon früher in Wien und Mannheim die ersten bedeutenden Keime sich entwickelt hatten. Auch jetzt wurde Wien der Anfangspunkt des erweiterten Unterrichts. Herr Armendirektor Klein fing 1805 mit einem fähigen blinden Knaben den Unterricht an, bis 1809 eine förmliche Lehranstalt eingerichtet wurde. Fast zu gleicher Zeit entstand im nördlichen Deutschland eine Blinden-Anstalt zu Berlin. Im Sommer 1806 reiste Hauy aus Paris nach Petersburg, wo die Kaiserin Mutter eine Erziehanstalt für Blinde einzurichten beabsichtigte. Da Hauy in Charlottenburg mit einem seiner besten Zöglinge dem Könige die Ergebnisse seines Unterrichts vorzeigte, so wünschte dieser menschenfreundliche Fürst eine ähnliche Anstalt für seine Staaten zu haben. Da ich schon längere Zeit, sowohl mit meinem verstorbenen Freunde, dem Augenarzte Dr. Flemming, als auch mit einem andern hiesigen Arzte, über den Zustand der Blinden vielfach gesprochen, und über den Unterricht derselben nachgedacht hatte und deshalb mit Hauy in nähere Verbindung gekommen war, so nannte mich Hauy dem Könige, und ich bekam den Auftrag, den Anfang mit 4 blinden Zöglingen zu machen. Aber der wenige Monate darauf erfolgte Einbruch Napoleons und sein Aussaugungssystem in Bezug auf Preußen machten, daß ich nur mit 2 Zöglingen die Anstalt eröffnen konnte. Die Hemmung aller Unterstützung würde die Anstalt im Keime geknickt und erstickt haben, wenn nicht der unerschütterliche Glaube, daß das Vaterland aus seiner Erniedrigung sich kräftig wieder erheben würde, mich zu jeder Anstrengung und zu jedem Opfer bestimmt hätte. Auch rechtfertigte der Erfolg diese Ueberzeugung. Es ist bekannt, wie Preußen durch allmählige Verbesserungen veralteter Zustände und durch die richtige Einsicht, daß nur durch fortschreitende Bildung der Zustand der bürgerlichen Gesellschaft sich neu und kräftig gestalten könne, zu einem Vorbilde für andere geworden ist, wie selbst das eitle Frankreich und das stolze England oft genug anerkannt haben. So wurde denn nun, außer dem allgemeinen Unterrichte vollsianiger Jugend, auch für die Bildung der Taubstummen und Blinden Bedeutendes gethan; vorzüglich hat der Unterricht für Letztere in den 32 Jahren seines Daseins die reißendsten Fortschritte gemacht, indem nicht nur die Königliche Huld, sondern auch die Menschenfreundlichkeit wohlwollender Bürger der Anstalt immer reichlichere Zuflüsse verschafften. Unter diesen letztern Wohlthätern hat vorzüglich ein Herr von Rothenburg, früher Rittmeister im Preußischen Heere, durch das Vermächtniß seines Vermögens von fast 80,000 Thlr. die Anstalt auf einen großartigen Fuß gebracht, so daß ein klassisches Haus, früher eine Pestalozzische Anstalt des Professor Plamann in einer der längsten, breitesten und geradesten Straßen Berlins, der Wilhelmstraße, für die Anstalt angekauft werden konnte. So hat sich der Grundsatz allmähligen stufenweisen Fortschreitens, den der ehrwürdige Besitzer des Hauses in Pestalozzi's Geiste vor Augen hatte, und den auch der ganze Staat im Geiste Stein's und Scharnhorst's zu seiner Richtschnur machte, ebenfalls an der Blindenanstalt bewährt. — Es ist hier der passendste Ort, eine Art eigenthümlicher Blindenanstalten zu erwähnen, welche in einer stark bewegten Zeit entstanden, auch zunächst nur für diese stark bewegte Zeit berechnet waren. In den Feldzügen 1803—1815 nämlich waren fast an tausend Krieger, sei es durch die Anstrengung der Märsche und der Beiwachten, sei es durch Fortpflanzung eines, die Augen angreifenden Giftes, seit dem Kriegzuge Bonaparte's nach Egypten, erblindet, für deren Unterstützung durch wohlthätige Beiträge an 20,000 Thlr. gesammelt worden waren. Auf Anfrage des damaligen Herrn Kriegsministers, wie dies Geld am nützlichsten für erblindete Krieger verwendet werden könnte, schlug ich demselben Unterricht in nützlichen Handarbeiten vor. An 50 sehende Invaliden erlernten nun in meiner Anstalt den nöthigen Unterricht in den für Blinde passenden Handarbeiten, und wurden nun als Werkmeister nach Königsberg, Marienwerder, Breslau und Münster geschickt, um die dort befindlichen erblindeten Krieger in den bezeichneten Handarbeiten zu unterrichten, und auch in Berlin wurde in dem außerhalb der Stadt gelegenen Invalidenhause eine solche Werkschule eingerichtet. Diese 5 Anstalten sind nach und nach, nachdem die Erblindeten in Handarbeiten hinlänglich unterwiesen waren, wieder aufgelöst worden und nur eine derselben, die zu Breslau ist in eine bleibende Unterrichts-Anstalt für Blinde ausschließend für Schlesien übergegangen, an deren Spitze einer meiner ausgezeichnetsten Zöglinge, der als Schriftsteller im Fache der schlesischen Landeskunde, des Unterrichts für Blinde und der höheren Mathematik bekannte Oberlehrer Knie sich gegenwärtig befindet.

So haben sich von den beiden Städten Wien und Berlin aus in den letzten 30 Jahren eine Menge Unterrichts-Anstalten für Blinde gebildet. Im südlichen Deutschland sind nächst Wien, Blinden-Anstalten zu Prag, Brünn, Linz, München (früher in Freisingen), Gmünd, Stuttgart und Freiburg (früher in Bruchsal) entstanden; im nördlichen Deutschland aber nächst Berlin die schon erwähnte Anstalt zu Breslau, Dresden, Halle, Braunschweig und 2 in Hamburg, und eben werden

Beiträge zu einer Anstalt in Hameln, im Hannöverschen gesammelt. Außerhalb Deutschland sind 1807 in Petersburg, 1808 zu Amsterdam, 1809 in Zürich und Dublin, 1811 in Kopenhagen, 1817 in Stockholm, 1818 in Neapel, 1820 in Barcelona, 1825 in Pesth (früher in Presburg), 1828 in Glasgow, 1832 zu Boston in Nordamerika, 1835 zu Philadelphia und York und 1837 zu Bern Anstalten zum Unterrichte für Blinde eingerichtet worden.

Was nun die Einrichtungen der Blinden-Anstalten betrifft, so sind es vorzüglich 3 Richtungen, nach welchen die Blinden ausgebildet werden können: Handarbeiten oder die niedere Kunstbildung, Tonkunst oder die höhere Kunstbildung und der geistige Unterricht.

1) Handarbeiten. Manche Handwerke sind für die Blinden unerreichbar, z. B. alle Feuerarbeiten, als Schmiede-, Schlosser- und andere Metall-Arbeit. Zu manchen bedürfen sie der Hilfe der Sehenden, z. B. Seiler- und Korb-, Tischler- und Drechsler-, Bürsten- und Papparbeit. Nur verschiedene Flechtarbeiten sind Blinde ohne Beihilfe der Sehenden zu verfertigen im Stande. Stroh-, Rohr- und Drahtflechten, so wie Stricken und Netzmachen. Aber leider! bringen diese letzten Arbeiten so wenig ein, daß davon ein Mensch kaum sich ernähren kann. Die fleißigste Strickerin der Anstalt verdient sich jährlich nur 15 bis 20 Thlr. Schon mehr von den letztgenannten Arbeiten bringt das Rohrstuhlflechten ein, wie diese Stühle im nördlichen Deutschland fast allgemein sind. Ein fleißiger Zögling kann den Tag einen Stuhl mit Rohr beziehen und erhält dafür 6 Sgr., wovon 2 Sgr. für Rohr abgehen, so daß er an jedem Stuhle nur 4 Sgr. reinen Gewinn hat. Rechnen wir nun 65 Tage für Sonn- und Feiertage ab, so bleiben für die 300 Arbeitstage nur 40 Thlr. jährlicher Gewinn übrig. Am einträglichsten ist nach der Erfahrung unsrer Blinden-Anstalten die Seilerei. In der Dresdner Blinden-Anstalt soll ein fleißiger und geübter Arbeiter, der den ganzen Tag darauf verwendet (also kein Zögling, der noch Lehrstunden besucht) die Woche $2\frac{2}{3}$ Thlr. sich verdienen, so daß er also das Jahr ungefähr einen Gewinn von 140 Thlr. haben würde, aber wie bemerkt, kann diese Arbeit nicht ohne Hilfe eines Sehenden zu Stande kommen.

2) Tonkunst. Unter den sogenannten schönen oder höheren Künsten ist die Tonkunst die einzige für Blinde anwendbare; man müßte denn die alte Kunst der Rhapsoden oder die mündlich vortragende Dichtkunst wieder in's Leben einführen. Nun tritt aber bei Ausübung der Tonkunst der bedenkliche Umstand ein, daß dieselbe, wie die Erfahrung zeigt, zum Herumziehen auf öffentlichen Orten und Straßen angewendet wird, und dadurch der doppelte Nachtheil entsteht, daß ein sehender Führer zum Nichtsthun verleitet und der Blinde sehr häufig zum Trunk veranlaßt wird. Deshalb haben sehr viele Blindenanstalten den richtigen Grundsatz aufgestellt, daß vorzüglich die kirchliche Musik, als Orgelspiel und Posaunenblasen, in den Anstalten gelehrt werden müsse. So fand ich im Jahre 1820 in Amsterdam an den vier Hauptkirchen blinde Organisten, und auch aus der Berliner Blindenanstalt sind einige Organisten hervorgegangen. Außerdem können Blinde in anständigen Gesellschaften, wie es in Berlin der Fall ist, als Pianisten bei häuslichen Vergnügen gebraucht werden. Ausgezeichnete Geister können wohl auch Künstlerreisen machen, wie einst die Paradis und Dulon. Auch ließ sich in Verbindung mit dem vorigen Fache der Handarbeiten, für einen Blinden dadurch ein Gewinn erzielen, daß er an den Wochentagen sein Handwerk triebe und an Sonn- und Feiertagen bei Kirchenmusiken oder auch in gesellschaftlichen Kreisen die freiere Kunst übte. Eine genaue Berechnung der Einnahme durch die Tonkunst kann man nicht aufstellen, da dies theils von der Oertlichkeit, theils von der Vollkommenheit des Künstlers abhängt.

3) Der wissenschaftliche Unterricht. Dieser theilt sich wieder in verschiedene Zweige, welche einzeln zu betrachten sind.

a) Lesen. Fast alle Blindenanstalten, selbst die englischen, welche früher nur auf Erwerb durch Handarbeiten gerichtet waren, und die neuerdings entstandenen nordamerikanischen Anstalten haben immer mehr eingesehen, daß das Lesen auch für Blinde ein großes Mittel der Bildung ist. Hierzu gehören nun besondere Vorrichtungen, nämlich Druckereien, welche eine erhabene Schrift liefern. Diese Blindenschrift ist doppelter Art, Preß- und Stechschrift. Die erstere wurde in der ältesten Blindenanstalt zu Paris gebraucht und wird auch in der Petersburger und seit Kurzem in den englischen und nordamerikanischen Blindenanstalten angewendet. Sie ist weit kostspieliger als die Stechschrift, auf welche der verehrungswürdige Klein in Wien zuerst gekommen ist. Die Letztere erfordert nämlich eine schwächere Presse, da die Stacheln, aus welchen die Buchstaben bestehen, sich von selbst den Weg durch's Papier bahnen, so daß die Blinden der Anstalt sich selbst die Bücher leicht setzen und leicht abdrucken können. Werden nun die gestochenen Blätter auf der Rückseite mit Leim bestrichen und je zwei zusammengeklebt, so sind sie sehr dauerhaft, wogegen die hohlen Blätter der Preßschrift durch das viele Lesen allmählich platt gedrückt werden. Was nun das Lesen dieser Schrift betrifft, so lernen Blinde eben so leicht und schnell lesen als Sehende, und erhalten dadurch in ihren Freistunden eine eben so angenehme als lehrreiche Unterhaltung. Einer meiner ältesten Zöglinge, der jetzt schon selbst Lehrer ist, hat oft in schlaflosen Nächten sein erhaben gedrucktes Buch als freundlichen Erheiterer und Gesellschafter betrachtet; ja er hält diese Druckschrift für den Gipfel des Blindenunterrichts, wodurch der Blinde auf gleicher Linie mit dem Sehenden stehe. Da dieser Blindendruck allerdings mehr Raum als der Druck für Sehende einnimmt, so wird er natürlich nur zu den nöthigsten, wissenschaftlichen Kenntnissen angewendet, z. B. Geschichtstafeln, Spruchbüchern, Kernliedern ꝛc., und steht so fern erhaben über alle die Streitigkeiten der neuern Zeit, über Preßzwang und Preßfreiheit. Denn bis jetzt ist mir kein Beispiel bekannt, daß der Blindendruck einer Censur unterworfen worden wäre, da hier die Preßfreiheit schwerlich in Preßfrechheit ausarten dürfte.

b) Schreiben. Dies kann entweder ein wirkliches Schreiben sein mit Bleistift oder auch mit sogenanntem geschwärzten Copirpapier in besondern Rahmen, wo die Linien durch Drähte oder auch durch Schnüre angedeutet sind; oder ein Drucken mittelst

der von Klein eigens zu diesem Behufe erfundenen Stechschrift. Bei dem wirklichen Schreiben kann der Blinde zwar mit Sehenden briefwechseln, aber nicht mit seines Gleichen, weil die Erhabenheit auf der Rückseite selbst bei starkem Drucke des Griffels nur schwach ist; deshalb ist das Drucken mit einer kleinen Handpresse vorzuziehen, und in mehren Blindenanstalten ist eine solche Vorrichtung vorhanden. Obgleich nun allerdings das Schreiben bei Blinden eine beschränktere Anwendung hat, so wird es doch in den meisten Blindenanstalten, selbst in den neuen nordamerikanischen, wenigstens als eine Fingerübung geübt, wenn auch wöchentlich nur eine Stunde dazu angewendet wird.

c) Rechnen. Das Rechnen muß bei Blinden durchaus Kopfrechnen sein. In einigen Blindenanstalten, z. B. der Pariser, Züricher ꝛc. ist zwar auch das Tafelrechnen eingeführt, wo auf hölzernen, mit Löchern versehenen Tafeln erhabne Ziffern eingeschoben werden; aber dieses Tafelrechnen ist so langweilig und beim Gebrauche im bürgerlichen Leben, wo der Blinde unmöglich seine Tafel mit den erhabenen Ziffern immer bei sich führen kann, so wenig anwendbar, daß die ganze Kraft weit besser auf's Kopfrechnen verwendet wird. Das Kopfrechnen ist auch, wie schon Pestalozzi einsah, das eigentliche lebendige Rechnen. Die Entwickelung geschieht am einfachsten an den zehn Fingern, weshalb auch fast alle Völker der Erde, das Zehnthum oder dekadische System haben, und nur wenige auf der niedrigsten Stufe stehende Völker bedienen sich bloß einer Hand und sind nur bis zum Fünfthum gekommen. Auch das russische oder eigentlich mongolische Rechenbret, wo auf jedem Drahte je zehn Perlen sind, macht den zehngliedrigen Zahlenbau anschaulich. Bekanntlich hat jeder russische Kaufmann ein solches Rechenbret in seinem Laden. Aber selbst dieses einfache Lehrmittel wird, wenigstens in der Berliner Anstalt, nur als Entwickelungsmittel gebraucht. Die Blinden bringen es, da sie weniger durch äußere Gegenstände zerstreut werden, zu einer großen Fertigkeit, so daß sie, wie ich an meinen eigenen Schülern erfahren, Produkte von sogenannten Primzahlen, zu deren Auflösung bekanntlich kein Gesetz ist, in ihre Factoren auflösten.

d) Formlehre. Die Form ist das eigentliche Element der Blinden, da nur das Getast 3 Strecken oder Ausdehnungen zur Anschauung bringt, das Auge dagegen nur 2 Ausdehnungen, Länge und Breite gibt. Am zweckmäßigsten wird die Formlehre an einfachen Körpern, z. B. der Kugel, dem Würfel, dem Kegel, der Pyramide, der Säule entwickelt, und aufmerksame Kinder kommen leicht auf die Entdeckung, daß die Kugel die Grundform der Natur z. B. in Himmelskörpern, Früchten, Gliedern der Thiere ꝛc., dagegen der Würfel die Grundform der Kunst ist. Nur in den Krystallen geht die Form des Runden in das Eckige über, und außer dem Würfel zeigt sich auch die Säulen- und Pyramidenform, das Acht-, Zwölf-, Zwanzigflach ꝛc., es ist eine fruchtbare Uebung, die übrigen aus einer Form in die andere, durch Abstumpfung der Ecken zu entwickeln, z. B. aus dem Sechsflach oder Würfel das Achtflach oder die Doppelpyramide. Durch die ganz neue Entdeckung Link's hat sich gezeigt, daß auch die eckigen Gestalten der Krystalle aus unendlich kleinen Kugeln entstehen und zusammenfließen. — Auch die Euklidischen Sätze kann man sehr einfach durch erhabene Zeichnungen mittelst der mit Sand bestreuten Gummidinte den Blinden veranschaulichen. Selbst die sphärische Trigonometrie hat Knie durch Blech- und Drahtkörper den Blinden zur Anschauung gebracht.

e) Erdkunde. Wenn den Blinden auf Spaziergängen die Anschauungen von Ebene, Berg und Thal klar geworden sind, so kann ihnen auf sogenannten Reliefkarten und Reliefgloben, wie ich dieselben schon vor 30 Jahren entworfen habe, und wie sie der Kommissionsrath Kummer in Berlin in einer außerordentlichen Vollkommenheit in einer feinen Pappmasse ausführt, die ganze Erde nach und nach verdeutlicht werden. Außer der Berliner Anstalt hat neuerdings auch die Bostoner in Nordamerika erhabene Karten der Erdtheile und Länder herausgegeben. Herr Kummer gibt jetzt auf meinen Wunsch in klein Folio solche Reliefkarten von allen 5 Erdtheilen, das Stück zu ½ Thlr. heraus, welche ebenso brauchbar für Sehende als für Blinde sind, da auch Schrift und Farben sich darauf befinden.

f) Naturkunde. Die große Triebfeder der Natur, die Wärme, macht sich dem Blinden so gut wie dem Sehenden fühlbar, und ebenso lassen sich ihre beiden Töchter, die elektrische und die magnetische, ihrer Anschauung nahe bringen. Dem großen Gesetze der Schwere ist jeder Erdenkörper, also auch der Blinde, unterworfen. Was die Naturbeschreibung betrifft, so geben Getast, Geruch, Geschmack und selbst Gehör Kennzeichen für viele Mineralien, und das Anfühlen der Bäume und andrer Pflanzen, so wie lebender und ausgestopfter Thiere, öffnen den Blinden den Zugang zu den organischen Reichen. Auch die in Karlsruhe herausgegebenen Sammlungen erhaben gepreßter Thierformen, „der Vogelheerd und der Thiergarten," können für Blinde ein angenehmes Lehrmittel werden, obgleich das Perspectivische darin, die Deutlichkeit des Fühlens etwas stört.

g) Geschichte. Die Blinden sind allgemein zur Erzählung hingezogen. Pestalozzi schloß bekanntlich die Geschichte vom Elementarunterrichte aus; aber es gibt wirklich einen elementarischen Anknüpfungspunkt dafür: nämlich die Geschichte des einzelnen Menschen oder die Biographie. Schon vor dreißig Jahren hat Becker in seiner Weltgeschichte häufig große Lebensbilder gegeben, und neuerdings gibt Böttticher in noch erweiterten Kreisen eine Weltgeschichte in Biographien heraus. So sprechen jedes Kind aus der biblischen Geschichte die Lebensbilder der Patriarchen, des Joseph und Moses an, und auch aus der allgemeinen Geschichte wird die Jugend immer am meisten von bedeutenden Männern angezogen. Der kleine Kreis des eigenen Familienlebens ist beim Kinde der Keim zur Geschichte seines Volkes und der ganzen Menschheit.

h) Sprachkunde. Wie bei Sehenden so muß auch bei Blinden der Sprachsinn, nicht sowohl durch abgezogene Regeln als vielmehr praktisch durch Bildung von Sätzen geweckt werden. — Wenn Dufau, in seiner gekrönten Preisschrift über die Blindgebornen, den Blinden eine schwerfälligere Art des Ausdrucks aus dem Grunde zuschreibt, weil die meisten Wörter auf Anschauung des Gesichts gegründet wären; so kann ich dem geehrten Verfasser nicht Recht geben, da wohl

in allen Sprachen die Wörter vorherrschend nicht auf's Gesicht, sondern auf's Getast gegründet sind, z. B. begreifen, ausdrücken, verstehen, sich verstellen ꝛc., und selbst, wo Begriffe von Gesichtsanschauungen ausgehen, finden sich zur Seite andere, welche auf Getastanschauung gegründet sind, z. B. neben erklären und erläutern die ganz gleichen Ausdrücke: entwickeln und erörtern; und neben den Gesichtsausdrücken: anschwärzen und weißbrennen, finden sich die auf's Gehör gegründeten Wörter: anklagen, verleumden und entschuldigen und das Getastwort entlasten (daher Entlastungszeugen). Man kann also mit Recht sagen, daß die Sprache mehr handgreiflich als anschaulich ist und mehr für Blinde als Sehende gemacht.

i) Glaubenslehre oder Religion. Schon Diderot in seinem Briefe über die Blinden, und später Guillié über die Unterweisung der Blinden, machen denselben den Vorwurf der Fühllosigkeit und des Unglaubens. Aber die sittliche Welt und das Reich des Glaubens sind ja nicht auf äußere Anschauungen, sondern auf das innerste Wesen unsrer Natur gegründet, und ich habe in meiner mehr als 30jährigen Erfahrung gefunden, daß Blinde weit eher zum religiösen Grübeln als zum leichtsinnigen Gotteslängnen geneigt sind. Sonach kann bei den Blinden, ebenso gut wie bei den Sehenden, die dreifache Richtung für das Wahre, Gute und Schöne eingeschlagen werden. Was das Wahre und Gute betrifft, so wird dieses wohl nicht leicht bezweifelt werden; nur die Bildung für's Schöne könnte bei Blinden einem Zweifel unterworfen sein, indem man den Begriff des Schönen nur durch das Auge entstanden sich denkt. Allein wenn auch die plastische schöne Kunst vorherrschend durch's Gesicht aufgefaßt wird, so ergibt doch auch das Getast die Anschauung des Ebenmaßes; und was die rhythmische schöne Kunst betrifft, so wird diese nur allein durch's Gehör aufgefaßt. Es wird sich also die Bildung für's Schöne bei Blinden vorzüglich auf gefühlvollen Vortrag der Tonkunst und Wohllaut in der Rede beziehen, was die Griechen in dem weitesten Sinne unter Euphonie begriffen. Ja selbst im Plastischen können die Blinden das Schöne in Darstellung mancher Handarbeiten ausdrücken."

Literatur,

den Unterricht der Blinden und Blindenanstalten ꝛc. betr.

S. Diesterweg's „Wegweiser" ꝛc. Neue Aufl. 2r. Bd. S. 308 ff. „Der Unterricht der Blinden." Von J. G. Knie, Oberlehrer der Blindenanstalt zu Breslau.

1. Zeune, A.: Belisar, oder über Blinde und Blindenanstalten. Fünfte, verm. Aufl. Berlin, in der Blindenanstalt und in der Nauckschen Buchh. 1838. (1 Thlr. 4 Gr.)
   Rec. von B. A. Jäger in der Allg. Schul-Z. 1838. Nr. 97. *
2. Derselbe: über Blinde und Blindenanstalten. Berlin, 1817. (8 Gr.)
3. Desselben Bericht über die Blindenanstalt zu Berlin. 1815. (8 Gr.)
4. Derselbe: einfache deutsche Lese- und Singlehre.
5. Essai sur l'Education des Aveugles. Par N. Haug. Paris. 1786.
6. Wolke, Chr. H.: Anweisung, wie Kinder, Stumme und Blinde zum Verstehen und Sprechen, Lesen und Schreiben zu bringen sind. Leipzig, bei Vogel. 1804. (2 Thlr. 8 Gr.)
7. S. Leben des blinden F. A. Sachse. 2 Theile. 1805. (1 Thlr. 8 Gr.) und F. A. Sachse, der Blinde, der nun zum Anschauen des Lichtes gelangt ist. Ein Nachtrag zu seiner Lebensgeschichte. Von H. G. Demme. Gotha, Becker. 1819. (8 Gr.)
9. Baczko, L. v.: über mich selbst und meine Unglücksgefährten, die Blinden. Lpz. 1807. (1 Thlr.)
   von Baczko war selbst blind und zeichnete sich, wie mancher seiner Unglücksgefährten, besonders in der Tonkunst aus.
10. Desselben Geschichte meines Lebens. 3 Bde. Königsberg, auf Kosten der Erben des Verf. In Commission bei K. W. Unzer. 1824. (4 Thlr.)
11. Krug, J. F. A: Leben des blinden Zacharia. Dresden. 1827. Beim Herausgeber und in Commission bei Wienbrack in Leipz. (2 Thlr.)
12. Leben und Reisen des blinden Flötenspielers G. Grünberg. Hannover. 1834.
13. Dülon, des blinden Flötenspielers, Leben und Meinungen, von ihm selbst bearbeitet. Herausgegeben von L. M. Wieland. Zürich. 1807. (2 Thlr. 16. Gr.)
14. Klein, J. W.: Beschreibung eines gelungenen Versuchs, blinde Kinder zu bürgerlichen Geschäften brauchbar zu bilden. Vierte Aufl. Wien, Geistinger. 1822. (8 Gr.)
15. Derselbe: Nachricht von dem k. k. Blindeninstitut und von der Versorgungsanstalt für erwachsene Blinde in Wien. 1830. Nebst 2 Reden.
16. Desselben Lieder für Blinde und von Blinden. Wien. 1827.
17. Desselben Geschichte des Blindenunterrichts und der den Blinden gewidmeten Anstalten in Deutschland, sammt Nachrichten von Blindenanstalten in andern Ländern. Wien, Pichler. 1837. (1 Thlr.)
   Der Verf. ist kaiserl. Rath und sein Werk, gleichzeitig mit der vom Hrn. Knie herausgegebenen „Anleitung" ꝛc. erschienen, dient, dieselbe zu ergänzen.
18. Desselben Lehrbuch zum Unterricht der Blinden. Wien, Schaumburg und Comp. 1819. (3 Thlr.)
19. Sturm, K. F.: Unterricht für Lehrer und Eltern der Blinden. Leipz. 1810. (8 Gr.)
20. v. Klar, Alois: Denkwürdigkeiten des Prager Privatinstituts für arme blinde Kinder und Augenkranke. Prag. 1831.
21. Georgi, K. A. M.: Geschichte der Kön. Sächs. Blindenanstalt zu Dresden bis zu ihrer Verlegung in ihr jetziges neues Gebäude. Dresden in Commission v. G. K. Wagner. 1836. (6 Gr.)
22. Anleitung zur zweckmäßigen Behandlung blinder Kinder, von der frühesten Jugend an, in dem Kreise ihrer Familien und in den Schulen ihrer Wohnorte. Mit einem fühlbaren Alphabete. Wien. 1836. Zu haben im k. k. Blindeninstitute.
23. Knie, J. G.: Pädagogische Reise durch Deutschland im Sommer 1835, auf der ich elf Blinden-, verschiedene Taubstummen-, Armen-, Straf- und Waisenanstalten als Blinder besucht und in den nachfolgenden Blättern beschrieben habe

Mit einem Vorwort von Wolfg. Menzel. Stuttg. und Tübingen, Cotta. 1837. (1 Thlr. 12 Gr.)

Der Reisende, ein Zögling Zeune's, ist Oberlehrer der Blindenunterrichtsanstalt in Breslau.

24. Desselben Anleitung zur zweckmäßigen Behandlung blinder Kinder, für deren erste Jugendbildung und Erziehung in Familien, in öffentlichen Volksschulen und durch zu ertheilende Privatunterweisung. Gedruckt auf Kosten Eines Kön. Preuß. hohen Ministeriums ꝛc. Verfaßt in zweiter und erweiterter Ausgabe. Breslau. 1837.

25. Ueber den physischen, moralischen und intellectuellen Zustand, die Erziehung und gesellschaftliche Lage der Blindgebornen. Nach dem Französischen des Dufau. Leipzig, Knöfel. 1837.

Einige Schriften, welche den Blinden- und Taubstummenunterricht zugleich behandeln.

26. Wolke, C. H.: Ueber den Unterricht der Taubstummen, Schwerhörigen und Blinden. Mit Kpf. Leipzig. 1804. (2 Thlr. 8 Gr.)

Wolke war ein menschenfreundlicher und scharfsinniger Pädagog seiner Zeit.

27. Daniel, M. W. F.: Kann nicht jeder Taubstumme und Blinde seine Ausbildung in seiner Familie und der Ortsschule erhalten? Stuttgart, bei Metzler. 1824. (2 Gr.)

28. Derselbe: Allgemeine Taubstummen- und Blindenbildung, besonders in Familien und Volksschulen. Zwei Theile. Stuttg. 1825. (2 Thlr. 20 Gr.)

29. Jäger, V. A. Dr.: Ueber die Behandlung, welche blinden und taubstummen Kindern, hauptsächlich bis zu ihrem achten Lebensjahre im Kreise ihrer Familien und in ihren Wohnorten überhaupt zu Theil werden sollte. Zweite, verbess. Ausgabe. Stuttg. bei Löflund und Sohn. 1831. (12 Gr.)

Diese Schrift enthält für Eltern und Lehrer blinder und taubstummer Kinder beachtungswerthe Winke.

In dem oben angezeigten „Wegweiser" v. Diesterweg 2 Bds. S. 338. ff. ist die Literatur des Blindenunterrichts noch reicher gegeben. S. auch Hergang's „Handbuch der pädag. Literatur." (1840.) S. 59. ff.

Blindheit, s. Gesichtssinn.

Blödigkeit. Diese bei Kindern schon im frühern Alter vorkommende Gemüthsart kommt theils daher, daß sie wenig Menschen sehen und sich nur an wenige gewöhnen, theils ist sie ein Zeichen eines ängstlichen, schüchternen Gemüthes; sie äußert sich daher auch als Menschenscheu. Der scharfbeobachtende Cnzler Niemeyer in seinen „Grundsätzen" ꝛc. (Th. 2. S. 325) sagt: „Die Blödigkeit und Menschenscheu ist zum Theil periodisch. Fast jedes Kind hat eine Anwandelung davon. Sie ist auch eben so wenig ein sichres Zeichen eines schwachen Verstandes, als eines bösen Gewissens. Gerade die schwachen Köpfe sind am ersten dummdreist und unverschämt. Das bloße Zurufen: „sei dreist!" macht oft nur noch verlegener. Das sicherste Mittel ist, Kinder zwar oft unter Menschen zu bringen, sich aber in der Gesellschaft nicht zu viel mit ihnen zu thun zu machen; sie nähern sich dann von selbst, und lernen den Menschen und sich selbst vertrauen. — Eine gewisse Beobachtung des Schicklichen muß übrigens von früh an Gesetz für sie sein. Diese kann erzwungen werden." Sollen die Kinder sich ganz frei in ihrem Sprechen äußern, so müssen sie sich bei ihres Gleichen fühlen, oder an keine Zurückhaltung bei Vater oder Mutter, oder andern ältern Personen gewöhnt sein. Wo der Knabe nur die mindeste Besorgniß hat, daß ihm aufgehorcht und ein Wort übel genommen werde, oder daß er etwas Dummes sagen möge, da ist er schüchtern und beharrt in seiner Blödigkeit. In dieser Beziehung ist sie mit Unrecht verrufen, denn sie ist nichts anderes, als Achtung gegen die verständigeren Menschen bei dem Bewußtsein der eigenen Ungeschicklichkeit im Reden und Urtheilen, und dabei ein wohlgegründetes, wenn gleich falsch angebrachtes Ehrgefühl. Da ist nun auch nicht jenes schale Schwatzen, anmaßende Absprechen, kopf- und herzlose Faseln zu besorgen, sondern da erwächst die Bescheidenheit mit der zunehmenden Geistesbildung, und alsdann gehet daraus jenes schöne Betragen des Jünglings hervor, daß er mehr hört als redet, aber nicht verstummt, sondern auch das Seine vorbringt, wo es sich ziemt, mit Kraft und Feuer spricht, und sich gern in verständige Unterhaltungen einläßt. — Darum schone des am Knaben oder Mädchen sich offenbarenden Blödsinnes, er ist ein zarter Keim des Gemüthes, woraus bei guter Pflege eine schöne Blüthe und Frucht erwächst. Es gilt auch hier, was Juvenal sagt: „Maxima debetur puero reverentia."

Blödsinn ist diejenige Seelenkrankheit, welche aus einer zu geringen Kräftigkeit der Urvermögen entspringt. Sie ist der Gegensatz von der Verrückung (der fixen Idee), als deren Wesen die zu große Stärke einer Vorstellung oder Vorstellungsgruppe anzusehn ist. Wie hier zu stark, so sind die Seelengebilde dort zu schwach, wobei aber noch zu bemerken ist, daß jene Erscheinung nur dann als Krankheit gelten kann, wenn die Schwäche in sehr vielen oder in allen psychischen Entwickelungen sich findet, während bei der Verrückung die zu große Stärke nur auf Eine oder wenige Vorstellungen sich beschränkt (s. den Artikel Seelenkrankheit). In Folge der zu geringen Kräftigkeit der Urvermögen werden schon die einfachen Elemente der Vorstellungen, die ursprünglichen sinnlichen Empfindungen, nicht mit hinlänglicher Stärke gebildet; es können also auch nur unvollkommene Spuren zurückbleiben und demnach keine recht klare Wahrnehmungen und Einbildungsvorstellungen entstehen. Diese Unvollkommenheit muß sich natürlich in den Begriffen und den übrigen intellectuellen Gebilden in um so höherem Maße zeigen, da diese vielfach enthalten, was in den besondern Vorstellungen einfach gegeben ist. Da ferner die Gefühle und die Begehrungen aus den gleichen Urvermögen, wie die Vorstellungen, entspringen, so werden auch die Gebilde dieser beiden Grundformen dieselbe Schwäche zeigen müssen. Der Blödsinn ist also nicht etwa, wie es dem Wortlaute nach klingt, bloß eine Blödigkeit = Schwäche der Sinne (Sinnenvermögen), sondern eine Schwäche aller der Seelengebilde, welche in den Sinnenvermögen wurzeln; und da in den Sinnenvermögen alles Psychische wurzelt, weil Sinnenvermögen und Seele bei der Geburt Eins und Dasselbe sind (s. Angeboren), so erstreckt sich diese Krankheit durch die ganze Seele, vorausgesetzt, daß alle Systeme mit dem Charakter der Schwäche bei der Geburt behaftet waren.

Da dies jedoch nicht nothwendig der Fall zu sein braucht, im Gegentheil oft nur einzelne Sinnensysteme kraftlos sind, so nimmt der Blödsinn nicht nur verschiedene Grade an, sondern hat auch seine Artverschiedenheiten. Denn zu der Schwäche der Urvermögen gesellt sich zuweilen auch Mangel an Lebendigkeit, zuweilen ist diese sehr groß vorhanden, so wie auch die Reizempfänglichkeit fehlen und nicht fehlen kann. Die blödsinnige Schwäche wird daher sehr verschieden sich äußern, und es werden Eigenschaften bei manchen solchen Kranken hervortreten können, die bei andern sich nicht finden, z. B. Mißtrauen und Menschenscheu, Neigung mit sich selbst zu reden ꝛc., ja selbst wahnsinnige Erscheinungen verbinden sich mit dem Blödsinn.

Als wesentliche Erscheinungen zeigen sich indeß bei demselben die Vergeßlichkeit, der beschränkte Umfang des Vorstellens, die Unvollkommenheiten des Verstandes, die Unbestimmtheit und Veränderlichkeit der Neigungen, die Unfähigkeit zu eigentlichen Leidenschaften, zu einem festen Willen ꝛc., welche Erscheinungen insgesammt aus der zu geringen Kräftigkeit der Urvermögen sich ableiten lassen. Von der Dummheit, die man sehr oft damit verwechselt hat, ist der Blödsinn nicht blos dem Grade, sondern der Art nach verschieden, denn die Dummheit kann in den kräftigsten Seelen vorkommen. Man sehe das Nähere in dem Artikel Dummheit.

Mehr im Allgemeinen betrachtet kommt der Blödsinn in dreifacher Art vor: 1) als angeborner, wo er dann eigentlich nicht Seelenkrankheit genannt werden sollte. Denn zum Wesen der Seelenkrankheit (s. d. Art.) gehört es, daß sie während des irdischen Lebens der Seele, also nach der Geburt, entstanden sein muß und daß sie während dieses Lebens auch wieder muß vergehen können. Es möchte jedoch bei dem scheinbar angebornen Blödsinne sehr wahrscheinlich, obgleich nie vollkommen auszumachen, sein, daß er erst nach der Geburt seinen Ursprung genommen habe. Die Kretinen (s. d. Art.) sind es schwerlich von Geburt. 2) Als durch Störungen der psychischen Entwickelung herbeigeführt. Diese Störungen können auf Seite des Leibes wie des Geistes liegen, und bestehen in Ueberreizungen oder Reizentziehungen oder auch in übermäßiger Beschränkung der Entwickelungen durch Eine Entwickelung, wie bei der fixen Idee, die häufig in Blödsinn übergeht. Von Seiten des Leibes her wird der Blödsinn hauptsächlich erzeugt durch Epilepsie, Schlagflüsse, hitzige Fieber aller Art, Ausschweifungen in der Liebe und dem Weine, übermäßige Hitze und Kälte, Mangel an Nahrungsmitteln ꝛc. Von der psychischen Seite her entsteht er durch Schreck, Gram, übermäßigen Zorn, übermäßige Freude ꝛc. 3) Als bei ungestörter natürlicher Entwickelung im hohen Alter hervortretend. Dieser Blödsinn ist als Beweis gebraucht worden, daß die Seele mit dem Leibe gleiches Schicksal habe, eben so geschwächt werde und vergehe, wie dieser, und auch die vorige Art des Blödsinnes hat dafür häufig Zeugniß geben sollen, namentlich wo er zum Tode führte. Daß dies aber ein sehr voreiliger Schluß sei, und daß das innere (unbewußte) Seelensein in der frühern Kräftigkeit fortdauere, die Schwächung folglich gar nicht den Kern der Seele treffe, darüber sehe man den Art. Unsterblichkeit. Wie sollte auch die so oft schon beobachtete Heilung des Blödsinnes möglich sein, wenn durch ihn vernichtet worden wäre, was die Seele früher besaß?

Hieher gehören auch die merkwürdigen Fälle, wo nach schweren Krankheiten das Gedächtniß und die Erinnerung so vernichtet schien, daß sich die Genesenen nicht mehr auf ihren Namen besinnen konnten und Alles von vorn, selbst das Alphabet, zu lernen anfangen mußten. Sie lernten aber in einem halben Jahre oder in noch kürzerer Zeit wieder, wozu sie früher viele Jahre gebraucht hatten, zum deutlichen Beweise, daß die vorhandenen Spuren nicht verloren gegangen waren, sondern nur ihre Bewußtwerdung eine Hemmung erfahren hatte. Siehe Vergeßlichkeit.

Daß der Blödsinn bei zunehmender Schwäche der Entwickelungen endlich zum Tode führen muß, kann nicht Wunder nehmen (s. Tod). Sonst wird diese Krankheitsform nicht selten durch die Natur selber geheilt, und es ist der Ausgleichungsproceß, der hier die Genesung bewirkt, indem er die noch vorhandenen Kraftelemente (leibliche und geistige — s. Bewegliche Elemente) hierzu verwendet. Es ist daher auch als ein relativ günstiger Erfolg zu betrachten, wenn der Blödsinn in Wahnsinn (s. d. Art. und Manie) umschlägt, weil bei diesem die Erregtheit wesentlich ist. Eben so hört der Blödsinn nicht selten mit dem Eintritt der Mannbarkeit auf.

Ein rationelles Heilverfahren für den Blödsinn ist außerordentlich schwierig und eigentlich, kaum möglich, weil wir den Proceß der Urvermögenerzeugung zu wenig kennen. Warum werden die Urvermögen bei dieser Krankheit so unvollkommen erzeugt? Wie sollen wir zu Werke gehn, da keine menschliche Kunst eine Kraft schaffen oder in ihrer Grundbeschaffenheit verändern kann? Auf die vorhandenen Kräfte können wir nur wirken durch Reize, und diese können nur da Etwas ausrichten, wo ihnen Vermögen, sie aufzufassen und festzuhalten, entgegenkommt. Durch den Mangel oder die Unvollkommenheit dieses Vermögens ist also die Wirkung des Seelenarztes auf den Blödsinn in hohem Maße beschränkt und der Erfolg kann nur ein sehr langsamer und unsicherer sein. Keine Seelenkrankheit ist daher schwieriger zu heilen, als der Blödsinn.

Die Hauptsache bleibt, daß man das noch vorhandene Kraftvermögen auf alle Weise zu heben und zu stärken suche. Man achte darum zunächst darauf, welches System das verhältnißmäßig kräftigste ist, und von diesem, als dem Centralpuncte aus, bemühe man sich eine Stärkung der übrigen mittelst des Ausgleichungsprozesses zu bewirken. Dabei vermeide man Alles, was die Kräfte noch mehr schwächen könnte, und schließe sich mit der allmälig stärkenden Anregung genau an die Eigenthümlichkeit der Urvermögen an und namentlich an deren Verknüpfungsverhältnisse (s. Associationsgesetze).

Wer über die Natur des Blödsinns, dessen Gattungen und Grade, dessen Entstehungs- und Behandlungsweise sich vollständig unterrichten will, ziehe zu Rathe Beneke's „Beiträge zu einer reinwissenschaftlichen Bearbeitung der Seelenkrankheitkunde," wo man S. 49 ff., besonders aber S. 186 ff. die lichtvollsten Erörterungen findet. Eben so gehört hieher Beneke's „Lehrbuch der Psychologie" S. 245 — 248, wo das

Wesentliche über diese Krankheit, wie es hier gegeben worden, zu finden ist D—r.

Blumenbach (Johann Friedrich), der Nestor der deutschen Naturforscher, der Zeitgenosse Haller's, Linné's und Buffon's, der Lehrer Alexander von Humboldt's und so vieler bedeutender Männer der Gegenwart und jüngsten Vergangenheit, er, der während zweier Menschenalter den Lehrstuhl der Physiologie und Naturgeschichte in Göttingen eingenommen, starb daselbst am 22. Jan. des Jahres 1840. Welche reiche und merkwürdige Zeit ging an dem Manne vorüber, seit er vor 65 Jahren den Doctorhut auf derselben Hochschule erwarb, deren Freud' und Leid' er in dieser langen Periode getheilt!

Blumenbach ward geboren zu Gotha am 11. Mai 1752. Er studirte in Jena und Göttingen und zeichnete sich schon während seiner Studienjahre als aufmerksamer Beobachter aus; noch ehe er absolvirt hatte, schrieb er einige Beobachtungen über Anatomie und Lebensweise der Thiere. Die Naturgeschichte des Menschen, in welcher Blumenbach so viel geleistet hat, war frühzeitig sein Lieblingsstudium. Seine Dissertation: de generis humani varietate nativa. Göttingen 1775. erregte schon in ihrer ersten Gestalt großes Aufsehen. Sie erlebte auch das seltene Schicksal einer dreimaligen Auflage; die letzte erschien 1795 mit zahlreichen Erweiterungen und Zusätzen. Schon im Jahre 1776 erhielt Blumenbach eine außerordentliche Professur und die Aufsicht über das Naturaliencabinet; 1778 ward er ordentlicher Professor in der medicinischen Facultät.

Blumenbach war der Erste, der in Deutschland die Naturgeschichte, welche die Humanisten als ein Kinderspielwerk bisher mit Verachtung betrachtet hatten, zu Ehren brachte und durch viele Gelegenheitsschriften ihren Zusammenhang mit Kunst und Wissenschaft, mit Welt- und Naturgeschichte, nachwies. Sein „Handbuch der Naturgeschichte" erlebte 12 Auflagen und wurde fast in alle europäische Sprachen übersetzt.

Da Blumenbachs Ruhm durch die ganze gebildete Welt verbreitet war, so konnte es nicht fehlen, daß er fast von allen Fremden, Durchreisenden und Einheimischen besucht wurde. Selbst bis in sein höchstes Alter war er hierbei interessant und fern von allem Wortprunk, geistreich. Was er sprach, geschah mit Ueberlegung und Umsicht. Wagte vielleicht einmal ein jüngerer, ihn besuchender Mann, ihm zu imponiren oder sonst durch eine vorschnelle, unachtsame Aeußerung blenden zu wollen — so erhob er sich langsam, lüftete sein Käppchen ein wenig und sprach: „Old Blumenbach bedankt sich." Wie mochte einem auf solche Art Zurechtgewiesenen in diesem Augenblicke zu Muthe sein? —

Böhmens Schulwesen. Dieses ist im Auslande wenig bekannt, weil Schriftstellerei dort erschwert und die Mitglieder des Lehrstandes nicht Erlaubniß haben, etwas in fremden Zeitschriften drucken zu lassen. Es läßt sich aber dennoch viel Gutes von dem Schulwesen in genanntem Lande sagen. Obenan steht der rühmliche Umstand, daß dasselbe weit früher namhafte Hebung und Verbesserung erfahren hat, als das Schulwesen andrer deutscher Länder. Es war die große Kaiserin und Landesmutter Maria Theresia, welche schon 1770 die Verbesserung des damals elenden Schulwesens zu einem Hauptaugenmerke ihrer Regierung machte, eine Volksschulcommission einsetzte, Schulprüfungen in eigner Person mit langer Theilnahme beiwohnte und die Fürsorge der Emporbringung der Schulen Männern anvertraute, die unter ihren Augen viel Gutes wirkten, wie Hofrath von Greiner und der Pädagog Felbiger. 1771 ließ sie zu Wien eine Normalschule errichten, und andre nach derselben gebildete Schulen wurden Normalschulen genannt. Man hatte bemerkt, daß bei Protestanten mehr Industrie und Thätigkeit herrsche, und fand endlich den Grund dieser Erscheinung darin, daß bei den Protestanten die Kinder besser unterrichtet und ihre Seelenkräfte von Jugend auf mehr geweckt würden. Darum eilte man, die Kinder nun auch denken zu lehren. Was die Normalschulen besonders auszeichnete, waren die Denkübungen, Felbigers Tabellenmethode, die Einführung wohlgedachter Lesebücher, und Zusammenlesen. Fanden auch die Verbesserungen mancherlei Widerspruch: so wurden doch in ihnen eine große Zahl Männer gebildet, welche allmählig als Directoren und Lehrer ausgingen. Die Kaiserin errichtete allmählig 28 Normalschulen und scheute dabei keinen Aufwand. Wenn sie selbst, nach wohlgelungenen Prüfungen ihre eignen Brillantringe von den Fingern zog und verdienten Lehrern als Zeichen ihres Wohlgefallens gab: so machte das Lust und Eifer überall. Bald hatte ihre Sorgfalt auch auf Böhmen Einfluß. Zu Prag, Brandeis, Zbirow, der Klosterherrschaft Tepl u. s. f. ergriff man die neuen Methoden, und allmählig ward das Schulwesen und seine Beaufsichtigung sehr beifallswerth organisirt. Hier fand die erhabne Regentin bald einen Mann, der dem Schulwesen mit aller Liebe und Begeisterung seine Kräfte widmete. Das war der unvergeßliche Dechant Ferd. Kindermann zu Caplitz, der seinen Namen ganz mit der That führte, Oberaufseher des ganzen Normalschulwesens in Böhmen, Schulrath, Probst, auch endlich Bischof von Leitmeritz war und den Adelstand unter dem Namen von Schulstein bekam. Nach ihm gab es noch viele andre um die Schulen sehr verdiente Männer, wie Kohl zu Leitmeritz, Parizek u. A. Die Regierung ermunterte aber auch immer verdiente Schulmänner durch Belobungen und Auszeichnungen. Seit jenem Zeitalter der Maria Theresia ist aber fortwährend immer mehr geschehen. Dies beweisen folgende Zahlen, 1792 gab es in Böhmen 3314 Lehrer, 1834 aber 5364. 1792 war das Verhältniß der Schulfähigen zu den wirklich in die Schule gehenden wie 17 zu 12, 1834 wie 10 zu 9. Damals kam auf 13 Bewohner 1 Schulkind, später auf 8, von 1792 — 1834 sind die Volksschulen in Böhmen um nicht weniger als 988 vermehrt worden. Gegenwärtig ist nun das ganze Volksschulwesen sehr wohl organisirt und seine Beaufsichtigung streng. Und wenn auch in der Wirklichkeit nicht Alles der wohlmeinenden Gesetzgebung entspricht und in den Volksschulen da und dort bedeutende Mängel hervortreten: so ist dies wohl nur eine Unvollkommenheit, die man in allen Landen wahrnehmen kann. Wo es Schullehrer gibt, die ihr Werk nachlässig treiben, wo Geistliche sind, die nicht gehörige Aufsicht führen, ist es nicht wie es sein soll. Den Religionsunterricht geben die Zuletztgenannten ausschlüßlich, die Schulmeister dürfen nur Wiederholung halten. Außer dem Religionsunterricht und Lesen werden auch andre gemeinnützige Kenntnisse mit Sorgfalt gelehrt. Für gute Schulgebäude (jetzt über-

3200) wird besser gesorgt, als in manchen andern Landschaften. Vorgesetzte Behörden zeigen ihre Aufmerksamkeit und Theilnahme durch häufig erscheinende Verordnungen aller Art, Bücher mit den Schulgesetzen sind in aller Lehrer Händen. Herrschaften sorgen oft mit größtem Eifer für die Blüthe des Schulwesens in ihrem Bereiche, wovon die in der allgemeinen Schulzeitung abgedruckte Schulverordnung des Grafen von Thun für die Herrschaft Tetschen ein glänzendes Beispiel gibt. (Schulzeitung, 1836, Nr. 193). Prüfungen werden von Zeit zu Zeit gehalten, verdiente Lehrer ausgezeichnet, wackre Schüler durch Prämienbücher und Kupferstiche aufgemuntert. An guten und zweckmäßigen Schulbüchern und zweckmäßigen Kinderschriften ist kein Mangel mehr. Die nächste Aufsicht haben die Ortsgeistlichen, dann die bischöflichen Vicare, die Schuldistrictsaufseher, die Kreisschulcommissaire. Was Böhmen vor andern deutschen Ländern vorzüglich auszeichnet, ist ein seinen Bewohnern ganz vorzüglich zur Ehre gereichender Umstand, nämlich die fast in allen Kirchspielen jährlich reich anwachsende Fülle von Legaten und Stiftungen zum Besten der Kinder der Armen. Mögen Stiftungen zu Messen und Kirchen u. dergl. seltner werden, destomehr wirkt der Zeitgeist für die arme Schuljugend. Alles wetteifert Stiftungen zu machen zu unentgeltlichem Unterricht für arme Kinder, zu Anschaffung von Schulbüchern, zu Schulprämien, besonders aber, was man nicht genug loben kann, zu Bekleidung der Schulkinder aus den ärmsten Ständen. Die jährlich gedruckten Berichte darüber lassen uns mit Erstaunen die Fülle solcher Liebesgaben überschauen, wodurch die Böhmen sich so einzig auszeichnen. Was die Vorbereitung der Lehrer (die übrigens auch die Organisten- und Vorsängergeschäfte mit zu besorgen haben) anbetrifft: so besteht die Einrichtung, daß Schulcandidaten ein Paar Jahr bei Lehrern ausculliren und zu helfen versuchen, dann aber in Diöcesanseminarien vorbereitet werden. Auf diese letztere Vorbereitung wird jedoch leider nur ein Jahr verwendet. Es gibt in Böhmen auch israelitische Schulen, welche aber auch unter Aufsicht der christlichen Geistlichen stehn. Nun geben wir noch einige statistische Zahlen an, wie sie uns aus neuerer Zeit zu Gebote stehn, und zwar vom Jahr 1834. Da gab es in Böhme sogenannte Hauptschulen (in Städten) 44, Trivialschulen 3276, Industrieschulen 134, besondre Mädchenschulen 37, Schulen überhaupt 3491. Deren sind in der Prager Diöces 1080, in der Leitmeritzer 814, in der Königgrätzer 884, in der Budweiser 713, Schulgebäude 3254, Schullehrer 3127, Schulgehilfen 2237, Kinder, schulfähige 517118, wirklich die Schule besuchende 479121 so daß also 37,206 die Schulen noch zur Ungebühr versäumen, Sonntags- oder Wiederholungsschulen 3309, Sonntags- oder Wiederholungsschüler 225,956. Was den Sonntagsunterricht anbelangt, so halten auch die Geistlichen an den sonntäglichen Nachmittagen sogenannte Christenlehren mit der Schuljugend in den Kirchen. Unter Böhmens Geistlichen gibt es, wenn sie auch nicht selbst Väter sein sollen, viele Kinderfreunde. Ihnen vertraut die Regierung vorzugsweise die Schulinspection an. Unter den jetzt lebenden Männern zeichnen sich vorzüglich der Dechant Krombholz in Leippa, der Vicar Hellmann zu Daubitz und Andre aus. In den Priesterseminarien, z. B. zu Leitmeritz, wird, um solche Männer zu bilden, sorgfältig Katechetik gelehrt. Auch Ordenspersonen haben Manches für Schulen zu leisten, z. B. Capuziner, wo sie die Seelsorge haben, auch Klosterfrauen, z. B. die Ursulinerinnen. Kleinkinderschulen oder Kinderbewahranstalten gibt es auch schon viele in Böhmen, wo die Großen und Begüterten mit Freuden immer reiche Gaben zu humanen Zwecken spenden. In Prag sind solche wohleingerichtete Kleinkinderschulen wenigstens schon 7, ferner in Pilsen, welche herrliche Stadt viel vorzügliche Institute hat. Von besondern Schulen nennen wir Realschulen, zu deren Stiftung in Rakonitz und Reichenberg der Erzbischof von Chlumzansky zu Prag 115,000 Fl. legirt hatte. Arbeitsschulen legte schon die Kaiserin Maria Theresia zu Podiebrad, Brandeis, Zbirow und Pardubitz an. Auch verdient in jetziger Zeit, wo man z. B. erst anfing, Gewerbschulen zu stiften, besonders hervorgehoben zu werden, daß schon vor 2 Menschenaltern die genannte große Fürstin künftigen Bürgern und Künstlern solche Kenntnisse und Fertigkeiten lehren ließ, die er zu mancherlei Endzwecken als Erleichterungsmittel seines Gewerbes oder seiner Berufsarbeiten brauchen kann, um dieselben dadurch zu veredeln und geschmackvoller zu liefern. Schon 1786 gründete der genannte Kohl eine Industrieschule zu Bilin, 1834 waren in Böhmen schon 1311 solche. Was den Privatunterricht anbelangt, so hat Böhmen das Eigne, daß er nicht von Candidaten der Theologie, sondern von jungen Juristen gegeben wird; weil die Theologen aus dem Priesterseminar sogleich in Pfarrhäuser als Capelläne kommen. Lehrerinnen gibt es insofern, als Klosterjungfrauen, z. B. Ursulinerinnen Mädchenunterricht ertheilen, und in Mädchenindustrieschulen, wo man es bis zu den kunstvollsten Stickereien bringt; endlich, weil der Adel seinen Töchtern Gouvernanten hält. Was die höhern Unterrichtsanstalten anbelangt: so haben die Kreisstädte Gymnasien, zum Theil auch höhere philosophische Lehranstalten, wie zu Prag, Pilsen und Andern. Obwohl die Gymnasien hinter denen von Sachsen und Preußen zurückstehen mögen: so gibt es doch unter den von ihnen Angestellten gar manchen wackern Gelehrten und Pädagogen. Manche Gymnasien haben weltliche Professoren und nur zum Religionsunterrichte einen geistlichen; manche aber lauter geistliche. So werden z. B. an den Gymnasien zu Haida und Leippa allemal Augustiner, zu Pilsen Prämonstratenser, zu Jungbunzlau Piaristen, anderwärts auch Cistercienser angestellt. Jünglinge aber, welche Gymnasiallehrer zu werden wünschen, gehn deshalb in einen jener Orden, z. B. zu den Prämonstratensern ins Stift Tepl, weil aus diesem Kloster immer die Professoren für Pilsen gewählt werden. Zu Eger, Leitmeritz, sind aber weltliche Professoren, jedoch unter einem theologischen Präfect. Jene Ordensgeistlichen haben den Vortheil, wenn sie der Schularbeit müde sind, in ihr Kloster zurückkehren und ihre Tage in Ruhe vollbringen zu können. An Hilfsmitteln haben diese Gymnasien schöne Bibliotheken, die auch fremde und moderne Werke erhalten, auch fehlt es nicht an Lehrapparaten. Lehrer und Schüler haben weit weniger Freiheit, als anderwärts. Was gelehrt werden soll, ist genau vorgeschrieben, wie auch jedes Lehrbuch: Die Schüler werden gezwungen, Alles sich

einzuprägen, was gelehrt wird. In vielen Stücken unterscheiden sich diese Gymnasien von andern deutschen Gelehrtenschulen. Es werden z. B. die Klassen von unten hinauf gezählt, auch mehr nach den Wissenschaften benannt, so daß man sagt: ein Schüler sei in den Grammatikalklassen, in der Poesie, in der Rhetorik. Gänzlich verschieden ist auch das Censursystem. Während in Preußen und Sachsen nur selten einer die erste Censur empfängt, ist in Böhmen dies die gewöhnliche und wer sie empfängt, ist beschämt und betrübt, und fürchtet sich, seinen Aeltern damit unter die Augen zu treten. Es haben nämlich Böhmens Gymnasien höhere Grade. Der vorzüglichste Schüler, der eine Bücherprämie von dem bei den Prüfungen vorsitzenden Geistlichen empfängt, heißt, obenanstehend in den gedruckten Tabellen, der Prämiant, unter ihm stehen diejenigen, welche das Accessit haben. Dann hat die Mehrzahl in den meisten Fächern die Censur: ausgezeichnet oder Eminentia, dann erst kommen die, welche nur die erste Censur bekommen können; die zweite ist schon fast schmachvoll. Daß solches Censurunwesen einen höchst schädlichen Dünkel unter jungen Leuten begründet, die gar nicht ahnen, wieviel es ist, was sie nicht wissen, ist gar nicht zu verkennen. Zwischen den Gymnasien und der Universität stehen die philosophischen Lehranstalten, deren Zöglinge sich geradezu Philosophen, oder Logiker u. dgl. nennen. Daß übrigens in Böhmen beim Unterrichte die Musik sehr eifrig getrieben wird, ist bekannt. Was endlich Böhmen vor allen andern Ländern in Ansehung des Schulwesens als einen eignen Vorzug hat, ist der diesem Lande gewidmete Schullehrerkalender, der schon seit 1834 jährlich erscheint und von dem wackern Domherrn Ignaz Jacksch herausgegeben wird. Die neuen Jahrgänge haben den Titel: Jahrbuch für Aeltern, Lehrer und Erzieher, mit ausgezeichnet schönen Stahlstichen, der Ertrag ist zu Unterstützung alter verdienstvoller Lehrer bestimmt, und es wird die Herausgabe sehr unterstützt. Darin stehen werthvolle pädagogische Aufsätze, Abhandlungen über Specialmethodik, mancherlei Lehrstoff, Musikalisches, Pomologisches, Gedichte, Verordnungen, Nekrologe, Nachrichten von Schulstiftungen, Angaben des Personalbestandes der Lehrer, ꝛc. Die Unternehmung, welche sich allgemeinen Beifalls erfreut, macht Böhmen und dem Consistorialrath Jacksch viel Ehre. Daß übrigens der große Pädagog Amos Comenius in Böhmen war, muß hier auch in Erinnerung gebracht werden. *)

Bosheit oder das **Böse** ist sorgfältig zu unterscheiden von der Unsittlichkeit. Das Böse ist immer unsittlich, aber nicht alles Unsittliche ist Bosheit. Der Geiz z. B., die Selbstsucht, die Wollust, der Diebstahl ꝛc. sind unsittliche Erscheinungen im Menschen und können sich mit der eigentlichen Bosheit vereinbaren, aber das wirkliche Böse ist von jenen Fehlern noch wesentlich verschieden. Der Böse charakterisirt sich nämlich dadurch, daß ihm fremde Lust Schmerz und fremder Schmerz Lust verursacht. Er kehrt die Gefühle anderer Menschen in sich um, statt sie gleichartig in sich nachzubilden, wie es die natürliche Entwickelung mit sich bringen würde; denn was wir in Bezug auf Andere vorstellen und empfinden, können wir nur vorstellen und empfinden durch die eigenen gleichartigen Vorstellungen und Empfindungen, und so weit diese nicht in uns sind, so weit muß nothwendig die Nachvorstellung und Nachempfindung mißlingen. Dies gilt im guten und schlimmen Sinne. Die lustigen Vorstellungen und Empfindungen des Menschenfressers bei seiner Menschenopfermahlzeit bilden seine Kameraden sehr gut in sich nach; können wirs auch? Die Freude des Mathematikers an mathematischen Wahrheiten vermag Keiner in sich nachzuempfinden, der von Mathematik nichts versteht, und wer kein geliebtes Kind durch den Tod verlor, kann noch so tief ergriffen sein über einen fremden Verlust der Art, den eigenthümlichen Schmerz, den der Vater am Sarge des Lieblings fühlt, weiß er doch nicht in sich herzustellen. Fremde Lust und fremdes Leid stellen wir stets durch unsre eigenen vor, sind sie natürlicherweise gar nicht anders vorzustellen im Stande; wir müssen dazu immer die Spuren verwenden, welche sich von eigenen gleichartigen Empfindungen in uns vorfinden, indem wir diese Spuren bloß erneuern (reproduciren) und in die Seele Anderer hineindenken. So ist es der menschlichen Natur angemessen. Der Böse thut das Gegentheil; er offenbart sich somit als ein Wesen, in welchem die natürlichen Vorgänge sich unnatürlich umkehren, und so leuchtet wohl schon hier ein, was von der Behauptung zu halten sei: das Böse sei der menschlichen Natur angeboren. Werden nicht vielmehr die bedeutendsten psychischen Mißbildungen sich erst festsetzen müssen, ehe eine so widernatürliche Erscheinung zu Stande kommen kann? Neid, Schadenfreude, Tücke und Grausamkeit sind als die Hauptarten der Bosheit der menschlichen Seele so abnorm, daß die Frage eine gefließentliche Erörterung verdient, wie die Bosheit in diesen Formen sich allmählig entwickele. Denn auch der Verläumder, der Rachgierige, der Hämische ꝛc., die wir unter die Bösen rechnen, sind es nur so weit und insofern, als sie mit dem Neidischen, dem Schadenfrohen, dem Heimtückischen und Grausamen in jener Umkehrung der Gefühle Andrer zusammentreffen, wobei jedoch wohl zu beherzigen ist, daß die Bosheit sehr verschiedene Grade haben kann und ein durch und durch Böser wohl schwerlich zu finden sein möchte. Aber schon der geringste Grad der Bosheit ist ein unnatürlicher Zustand; wie entsteht er also?

Vier verschiedene Mißbildungen müssen sich entwickeln und zusammenwirken, bevor das Böse zur Entstehung gelangen kann. 1) Selbstsucht (Selbstbeschränktheit), d. h. derjenige Fehler, wo die Vorstellung des eigenen Selbst eine übermäßige Ausdehnung gewonnen hat, alles Streben nach Wohlfahrt auf das

*) Wer das österreichische Schulwesen genauer beurtheilen will, den verweisen wir auf folgende Schrift: „Ansichten und Vorschläge in Bezug auf das öffentliche Unterrichtswesen.“ Innsbruck, Wagnersche Buchhandlung 1836. (12 Gr.) Der Verfasser ist Dr. F. W Sondermann (gegenwärtig in Berlin, ein Katholik). Diese seine Schrift stellt ihn als einen Mann dar, dessen Kenntnisse und Amtserfahrung, dessen Gesinnung und edler Charakter ihn allerdings berechtigten, in einer so wichtigen Angelegenheit, wie das öffentliche Unterrichtswesen ist, mitzusprechen. Die Schrift enthält eine eben so bescheidene als freimüthige Kritik des österreichischen Schulwesens, und die Vollständigkeit der abgehandelten Gegenstände, die Neuheit so mancher Ansichten und Vorschläge, die umfassenden literarischen Mittheilungen, der tiefe Blick endlich, den sie in die geistigen Verhältnisse und die Bildungsanstalten Oesterreichs thun läßt, macht sie zur interessantesten Lectüre des In- und Auslandes. Die Red.

Ich beschränkt wird (s. Ausdehnung). Wer andre Menschen eben so viel, als sich selbst, vorgestellt und die davon zurückgebliebenen Spuren in sich aufbewahrt hat; in wessen Seele also die Fremdenausdehnung der Eigenausdehnung (s. diese Ausdrücke) nicht nachsteht, der wird die fremde Freude und den fremden Schmerz eben so stark, wie die eigenen, bilden und fühlen, denn einer fremden Förderung entgegenarbeiten, hieße dann einem Theile der eigenen Seele entgegenarbeiten, und eben so würde die Gegenwehr gegen die fremde Herabstimmung eine Gegenwehr gegen sich selbst sein. Jene Umkehrung der Gefühle könnte dann also gar nicht Platz greifen, und wo sie folglich vorkommt, muß nothwendig Selbstsucht vorhanden sein.

Dazu muß 2) eine Mißstimmung oder Trübung der Seele ohne ein Gegengewicht (einen Gegenhalt) hinzutreten. Alle Trübungen der Seele, welche immer Schwächegebilde sind, können neutralisirt werden durch Stärkegebilde, die eben das Gegengewicht, den Gegenhalt gegen jene ausmachen, und wer reich ist an solchen Stärkegebilden, wird keine Mißstimmung lange in sich fortwirken lassen. Wird z. B. meine Seele durch den Tod eines geliebten Freundes getrübt, und ich vermag die Ueberzeugung von seinem Fortleben in einer bessern Welt, von der Weisheit Gottes, die sich auch in den räthselhaftesten Erscheinungen des Lebens nicht verläugnet ꝛc., in mir aufzurufen, weil ich diese Stärkegebilde längst in mir entwickelt habe, so wird die Mißstimmung bald weichen müssen und die geschwächte Seele wird sich erkräftigen. Es ist ein Zeichen von bedeutender Mißbildung, wenn Jemand solche Stärkegebilde, welche theils intellectueller, theils moralischer, theils religiöser Art sind, theils auch nur die Form der Erwartung eines Bessern an sich tragen, wenig oder gar nicht besitzt, und es darf dann nicht Wunder nehmen, wenn die Trübung in einer solchen Seele sich festsetzt, wenn kein Widerstreben, wie in der gesunden, gegen die Umkehrung des Andern Nachgefühlten sich geltend macht. In dem selbstsuchtfreien, gesunden und kräftigen Gemüthe kann die Vorstellung fremder Unlust mit Lust, oder die Begehrung derselben, nie einen Halt gewinnen, ob sie auch vorübergehend vielleicht vorkäme; denn da keine Trübung festwurzeln kann, so widerstrebt die durchgängige Kräftigkeit der Seele augenblicklich aller widernatürlichen Entwickelung, mithin auch jener Umkehrung, und fremde Lust kann sich eben darum auch nicht als Unlust in ihr abspiegeln. Die Mißstimmung oder Trübung ohne Gegenhalt ist daher das Hauptmoment bei der Entstehung des Bösen.

Die Trübung muß 3) eine Erleichterung finden in der Beziehung auf die Vorstellungen von andern Menschen (einzelnen oder mehren), in der Verknüpfung mit diesen Vorstellungen, und findet sie eben, weil der erleichternde Gegenhalt fehlt, der in der gesund entwickelten Seele die Trübungen aufwiegt. Entweder nämlich wirkt die Trübung innerhalb des getrübten Theiles der Seele fort, oder es wird ihr, weil die übrige Seele (die übrigen Gebilde in ihr) dagegen reagirt, durch irgend ein erleichterndes Bild ein Damm entgegengesetzt. Die Vorstellung von andern Menschen, die Vergleichung mit ihnen, ist nun in dem Selbstsüchtigen das erleichternde Bild, indem die Noth Anderer, weil sie größer oder wenigstens gleich groß erscheint, die eigene verkleinert und somit mildert, wogegen der uneigennützige, wohlwollende Mensch in dem Schmerze Anderer nur eignen Schmerz fühlt. Es gilt dies indeß, wie man sieht, nur von dem Schadenfrohen, dem Grausamen ꝛc., nicht von dem Neidischen, der vielmehr, so lange er blos neidet, keine Erleichterung in der Vergleichung mit Andern (in der Fremdenvorstellung, die er in sich reproducirt), sondern Herabstimmung erfährt, woraus sich aber begreift, warum der Neid gewöhnlich zu Handlungen fortreißt, die der Schadenfreude eigen sind;

Endlich muß 4) diese Erleichterung öfter sich wiederholt haben, so daß sich vermöge der davon zurückgebliebenen Spuren eine Neigung dazu ausgebildet hat, existire nun diese Neigung in der Form von Strebungen (wie bei der Grausamkeit, der gehässigen Verläumdung ꝛc.), oder von Widerstrebungen (wie bei der boshaften Zerstörung fremden Glücks). Man vergleiche zum vollen Verständniß der genannten 4 Punkte den Artikel Gefühl.

Indem nun das Böse diese vier Mißbildungen zusammen voraussetzt, so wird es nothwendig schwerer, als jede einzelne derselben, entstehn, und so ausgebildet, daß es entschieden und bleibend wäre, wird es sich bei Kindern nur sehr selten finden.

In geringerem Maße aber und vorübergehend kann jede dieser Mißbildungen sehr leicht eintreten, gerade vorzüglich bei Kindern, weil diese über moralische Abweichungen der Art noch nicht nachgedacht, noch kein klares Bewußtsein derselben gewonnen haben, das sie dagegen waffnen könnte. Wollte also der Erzieher die verschiedenen Grade und Arten, die bei diesen Abweichungen vorkommen, nicht sorgfältig unterscheiden, so würde er sich der Gefahr aussetzen, das Unbedeutende zu hoch anzuschlagen und mit schwerer Verdammniß zu brandmarken, oder umgekehrt das höchst Bedeutende und Tiefgreifende mit verderblichem Leichtsinn zu behandeln. Darum möge er Folgendes sehr wohl beherzigen.

Was zuerst die größere Ausdehnung der Vorstellung des eignen Selbst betrifft, so kann sie bei Kindern oft eine zufällige, blos in der Vorstellungserweckung begründete sein. Die Reproduction der Vorstellungen ist nämlich bei Kindern noch sehr unregelmäßig und unsicher, und es kann daher geschehn, daß eine Vorstellung, die mit einer sehr großen Anzahl von Spuren im Innern der Seele begründet oder angelegt ist, dennoch mit nur sehr wenigen bewußt wird (s. Bewußtsein), weil irgend eine zufällige Hemmung dazwischen tritt. Daher kommt es, daß sich bei manchen Kindern in dieser Hinsicht ein höchst auffallender Wechsel zeigt, der von dem Vorstellungswechsel der Erwachsenen bedeutend absticht. Wir sehn sie ihre Neckereien (welchen doch eine Freude über den Verdruß Anderer zum Grunde liegt) gegen ihre Geschwister oder Gespielen mit einer scheinbar fühllosen Grausamkeit fortsetzen und steigern; wenn es diesen aber endlich zu arg wird, so daß sie in Thränen ausbrechen, so bricht nicht selten bei ihnen selbst ein noch vollerer Thränenstrom aus, indem sie die Gequälten in der That mit größter Zärtlichkeit lieben, zu jedem Opfer für sie bereit sein würden und nur in Folge einer Verstimmung sich nicht daran erinnert haben. Auch im Verhältniß zu den Eltern lehrt die Erfahrung Dasselbe.

Selbst gutmüthige Kinder können Vater und Mutter mit ihrem Eigensinn oder Trotz bis zur Verzweiflung peinigen, und im nächsten Augenblick sind sie selbst ganz Verzweiflung und würden gern ihr Leben hingeben, um den den innig geliebten Eltern verursachten Schmerz zurückzukaufen. So lange also die Erweckungsverhältnisse beim Kinde noch nicht zu höherer Sicherheit geregelt sind, unterscheide der Erzieher sehr wohl, ob die Selbstsucht (Selbstbeschränktheit) durch diese Verhältnisse zufällig herbeigeführt sei, oder ob sie im Innern, auf dem Grund der Seele wurzele. Gegen die letztere wende er die schärfsten und durchgreifendsten Mittel an, der erstern wirke er so entgegen, wie es ihr Entstandensein mit sich bringt.

Die tiefste Grundlage des Bösen bildet, wie vorher erinnert, eine Trübung ohne Gegenhalt. Wir finden daher, daß Kinder, die in durchaus heitern Umgebungen aufwachsen, z. B. in sehr reichen Familien, wo Alles im Ueberfluß vorhanden ist, so daß es kaum zu einer Versagung irgend einer Art kommt, keine Spur von Bosheit oder Mißwollen zeigen, sondern durchaus gutmüthig sind, so verzogen und ungezogen sie sonst sein mögen. Freilich wird sich auf dieser Grundlage auch leicht Bosheit ausbilden, wenn eben diese Kinder auf Widerstand stoßen oder sonst in ungünstige Verhältnisse kommen. Es wird daher Pflicht des Erziehers sein, unter solchen Umständen umsomehr für einen Gegenhalt zu sorgen. Denn auch die stärkste und anhaltendste Trübung wird nichts für die Begründung des Bösen vermögen, wo entweder keine Selbstbeschränktheit und die sich daran anschließenden Begierden vorhanden sind, oder wo, selbst wenn diese da wären, starke intellectuelle oder religiöse Vorstellungen der verletzten Seele Haltung geben (s. Kraftbildung).

Die Vergleichung mit Andern ist das Dritte, was zur Entstehung des Bösen mitwirkt, und ist ebenfalls sehr gefährlich. Wo diese Vergleichung gesucht wird, existirt schon entschieden eine moralische Abweichung im Innern (s. Vergleichungsneigungen). Aber sie kann auch ungesucht durch die äußeren Verhältnisse veranlaßt werden, wie wenn das Kind gerade in dem Augenblick, wo es ein Mißlingen, einen Verlust, eine Zurücksetzung erfahren hat, ein anderes Kind vielleicht übermäßig über den Genuß eben des Guten sich freuen sieht, welches ihm entzogen worden ist. Wie in diesem Falle beinah unausweichlich Neid entstehen wird, so fast eben so nothwendig Schadenfreude, wenn sich das Blatt wenden, der Nebenbuhler seinen Besitz verlieren, das Kind denselben erhalten sollte. Wie hat sich hier der Erzieher zu benehmen? Wo in solchen Fällen die bösartige Empfindung größtentheils äußerlich vermittelt, die innere Abweichung vom Rechten aber nur unbedeutend ist, mache er für die Gegenwart nicht viel daraus, richte jedoch seine ganze Aufmerksamkeit darauf, die Wiederholung dieser und ähnlicher Veranlassungen so scharf und sicher als möglich abzuschneiden. In dieser Hinsicht ist noch insbesondre vor der Grausamkeit gegen Thiere zu warnen. Hat das Kind einmal angefangen an dem unnatürlichen Vergnügen bei der Qual eines lebendigen Wesens Gefallen zu finden, so wird sich dieses Gefallen nur zu leicht auch auf Menschen übertragen und vielleicht für immer festsetzen.

Daß endlich viertens Dasjenige nicht zur Neigung anwachsen dürfe, was schon an sich und einfach eine moralische Mißbildung ist, versteht sich von selbst. Aber selbst hierin finden wir die Erzieher nicht selten überaus leichtsinnig. Sie begreifen nicht, daß fortwährend wiederkehrende Reizungen endlich im höchsten Grade reizbar, öftere Erbitterungen zuletzt das innerste Gemüth bitter machen müssen. Ist daher das Kind in ein Verhältniß zu Geschwistern, Gespielen, Lehrern oder gar zu den Eltern selbst gerathen, in welchem es solchem unseligen Gereiztwerden ausgesetzt ist, so löse man die Verbindung um jeden Preis und sogleich auf. Jeder Tag ihrer weitern Fortdauer kann den Charakter des Kindes für immer vergiften.

Ist die Bosheit einmal eingewurzelt, so wird nur durch die schärfste und anhaltendste Gegenwirkung noch eine Rettung möglich sein. Man lasse einerseits dem boshaften Kinde durchaus nichts durchgehn, lasse ihm keine boshafte Freude gelingen, und schlage jede neidische und mißgünstige Stimmung sogleich nieder; dabei begegne man ihm auf der andern Seite stets liebevoll und suche alle seine Umgebungen, alle Einwirkungen auf dasselbe so zu stimmen, daß sie jenen vier Grundwurzeln des Bösen unablässig entgegenarbeiten. Ohne solche ernstliche Gegenwirkung würde das boshafte Kind nur verwöhnt, und in seiner Selbstabschließung befestigt, ohne die liebevolle Behandlung in seinem Gegensatze gegen Andere bestärkt und verstockt werden. Ueberhaupt hilft hier kein gegen die äußern Symptome gerichtetes Heilverfahren; die ganze Seele muß aus ihren Angeln gehoben und umgebildet werden. Namentlich nützen bloße Ermahnungen, Warnungen, Bitten ꝛc. nichts; es muß eine ganz andre Welt für die Seele sich aufthun. Ende gut, Alles gut — sagt ein trauriges Sprichwort, das aus jener psychologisch unwissenden Zeit herstammt, wo man die Besserung des Bösen noch auf dem Sterbebette vollständig für möglich hielt. Mit furchtbarem Ernste tritt die neuere Psychologie diesem Irrwahne entgegen, indem sie in den unvertilgbaren Spuren das wahre Verhältniß der Sache nachweis't und nichts Anderes, als einen schwachen Anfang der Besserung in der Sterbestunde gelten lassen kann. Die geistige Genesung will ebenso ihre Zeit haben, als die leibliche, und die Heilmittel bestehn hier eben so wenig in Worten, als Leibesgebrechen sich durch Reden verbannen lassen (s. Verbesserungsfähigkeit). Man vergleiche Beneke's Erziehungs- und Unterrichtslehre B. I. S. 436 ff., auch Dessen psychologische Skizzen B. II. S. 524 ff., vornehmlich aber Dessen Grundlinien der Sittenlehre B. I. S. 250 ff., wo über die Natur der Unsittlichkeit und des Bösen die trefflichsten Belehrungen zu finden sind.

D—r.

Botanik (Pflanzenkunde) und der Unterricht darin. — Bekanntlich nennt man diejenige Wissenschaft, welche sich hauptsächlich mit dem Gewächsreiche oder den Pflanzen beschäftigt, Botanik oder Phytologie, auch Pflanzen- oder Gewächs- oder Kräuterkunde. Sie umfaßt die Terminologie, die botanische Kunstsprache oder die Angabe der Namen, welche die Pflanzenorgane haben, und der Benennungen, mit welchen man die äußeren Formen der Pflanzenorgane bezeichnet; die Phytographie, oder die Anweisung, wie man die Namen und Bezeichnungen, welche die Terminologie angibt, gehörig anzuord-

nen hat, um eine genaue und deutliche Beschreibung der Pflanzen zu liefern; die Taxonomie oder Taxologie oder die botanische Systemkunde (System die Anordnung der Naturkörper nach einem leitenden Grundsatze), das ist die Lehre, die Pflanzen in Klassen, Ordnungen, Familien, Gattungen ꝛc. zu bringen, je nachdem sie in Hinsicht ihrer Kennzeichen mehr oder weniger übereinstimmen, um dadurch das Auffinden der einzelnen Pflanzen zu erleichtern; die botanische Synonymik *) oder Kenntniß der verschiedenen systematischen Namen, welche die einzelnen Pflanzenarten gehabt haben oder noch haben; die Organographie, welche die genaue Darstellung der Pflanzenorgane enthält und diese theils nach ihren äußern Verhältnissen, theils nach ihrem inneren Zusammenhange betrachtet; die Pflanzen-Anatomie oder Phytotomie, welche die innere Einrichtung der Pflanzenorgane näher kennen lehrt; die Pflanzen-Physiologie, welche die Verrichtungen der einzelnen Organe deutlicher angibt und mit dem eigentlichen Pflanzenleben uns bekannt macht (die Physiologie wird jetzt nicht mit Unrecht als wesentlich bei der Classification angesehen —); die Pflanzenchemie, welche die Bestandtheile der Pflanzen nach ihrem verschiedenen Mischungsverhältnisse deutlich darlegt; die Pflanzenpathologie oder die Lehre von den Krankheiten und Mißbildungen der Gewächse, und die Pflanzengeographie oder die Untersuchung über die physischen Ursachen, durch welche es geschieht, daß einzelne Pflanzenarten nur an bestimmten Orten auf der Erde vorkommen.

Wenn man die Pflanzen in der Beziehung betrachtet, in welcher sie zu den Menschen und Thieren stehen, hauptsächlich in Hinsicht des Nutzens oder Schadens, den sie den genannten Wesen bringen, so bekommt man die angewandte Botanik, von welcher die medicinische, die ökonomische, die Forst-Botanik ꝛc. einzelne Zweige sind.

Zur Benennung einzelner Pflanzen, ihrer verschiedenen Formen, ihrer Familien ꝛc. hat man Wörter oder sogenannte Kunstausdrücke, Termini botanici, aus dem Lateinischen und Griechischen, diese aber mit lateinischen Endungen gewählt, weil dadurch eine allgemeine Verständlichkeit bewirkt wird und zugleich eine größere Kürze, Sicherheit und Bestimmtheit in den Beschreibungen der Pflanzen hervorgeht.

Man darf aber nach dieser Darlegung nicht etwa fürchten, daß die Botanik äußerst schwierig zu erlernen und vielleicht trocken und langweilig sei. Sie kann sehr vereinfacht und dadurch der Jugend und vielen Erwachsenen, die nicht eigentliche Gelehrte sind, aber sich doch nützliche Kenntnisse erwerben wollen, zugänglicher gemacht werden. Auch wird sie, außer dem Nutzen, den sie bei ihrer Anwendung in verschiedenen Wissenschaften, Künsten und Gewerben gewährt, allen denen, die mit ihr vertrauter geworden sind, ein hohes Vergnügen und viel Unterhaltung gewähren, da man, vorzüglich in den mildern Jahreszeiten, überall auf Pflanzen trifft, ihrer Betrachtung sich leicht hingeben und dabei manche neue Entdeckung machen kann.

Um zur Kenntniß der Gewächse zu gelangen, muß man ihre Charaktere oder die Kennzeichen, durch welche sich das eine von dem andern unterscheidet, studiren. Diese Kennzeichen geben die Organe der Pflanzen oder die Theile, aus denen sie zusammengesetzt sind, her. Man muß sich also mit der eigenthümlichen Bildung der genannten Theile an den verschiedenen Arten bekannt machen. Hat man davon genaue Kenntniß erlangt, so kann man alsdann vermittelst des aufgefaßten Charakters jede einzelne Pflanzenart in irgend einem ausführlichen Pflanzensysteme ihrem Namen nach kennen lernen.

Hat man erst den Namen einer Pflanze gefunden, so ist man über die größten Schwierigkeiten hinweg; denn alsdann darf man sie nur ihrem Namen nach in einer ausführlichen Pflanzenbeschreibung aufsuchen, und nun wird man sie vollständiger nach allen ihren Eigenschaften, nach ihrem Nutzen und Schaden kennen lernen, auch ihr Vaterland, ihren Standort, ihre Behandlung und dergleichen mehr erfahren.

Um aber den Charakter einer Pflanze gehörig aufzufassen, ist eine genaue Analyse oder eine sorgfältige Betrachtung und Untersuchung der einzelnen Theile nöthig. Diese Analyse hat jedoch meistentheils wenig Schwierigkeiten und erfordert auch nur einen geringen Apparat. Da die Organe mancher Pflanzen sehr zart und fein sind, so muß man sich mit einer Loupe oder einem Mikroskope und mit einem feinen, spitzigen Messer, oder auch nur mit einigen Nadeln versehen. Dieses sind die vorzüglichsten Werkzeuge, welche der Botaniker bei seiner Untersuchung nöthig hat.

Noch ist zu bemerken, daß die gewonnene Kenntniß von einer Pflanze fast eben so schnell entschwindet, als diese selbst verwelkt, wenn man die Pflanze nicht mit allen ihren wesentlichen Theilen, so weit es geschehen kann, sorgfältig aufbewahrt. Dieses geschieht in einem sogenannten Herbarium, oder einer Sammlung getrockneter Pflanzen. In dem Herbarium hat man die Pflanzen in ihrer ganzen Entwickelung und Ausbildung, und zu allen Jahreszeiten in der Blüthe vor Augen; auch hat man darin Pflanzen zusammen, die in verschiedenen Gegenden der Erde einheimisch sind. Man kann also mit leichter Mühe die nöthige Vergleichung zwischen ihnen anstellen, und manches Vergnügen sich schaffen, weil dabei manche angenehme Erinnerungen an vergangene Tage, an die früheren Studien, an angenehme Spaziergänge, Reisen, Gegenden und dergleichen mehr in uns lebendig werden müssen.

Wie die meisten Theile der Naturwissenschaften in den letzten hundert Jahren einen Aufschwung genommen, der eine kräftige Fortbildung, wenn nicht gänzliche Umgestaltung derselben zur Folge hatte, so auch die Botanik. Die Geschichte derselben stellt uns zwei große Perioden vor Augen, von denen die erste: „Die Zeiten der künstlichen Systeme" Linné schließt, Adanson und Jussieu aber die zweite: „Die Zeiten der natürlichen Systeme" beginnen. In diesen versuchten sich besonders in den letzten 20 Jahren viele Botaniker. Vor andern ist hier Reichenbach zu nennen. S. Dessen „Handbuch des natürlichen Pflanzensystems." (Leipzig 1837.) Hiernächst wollen wir den Dr. Zunck in Leipzig nahmhaft machen, der jüngst folgende Schrift darüber erscheinen ließ: „Die natürlichen Pflanzensysteme geschichtlich entwi-

*) S. D. E. Steudel: Nomenclator botanicus s. synonymia plantarum universalis. Edit sec. Bis jetzt 9 Lief. Stuttgart bei Cotta. 1841.

ckelt. Eine von der philos. Facultät zu Leipzig gekrönte Preisschrift. Leipzig, Hinrichsche Buchh. 1840. (1 Thlr. 4 Gr.)

Nach Reichenbach ist das natürliche Pflanzensystem der Inbegriff der natürlichen Verwandtschaften nach deren räumlicher und zeitlicher Entwickelung. Dr. Zunck spricht sich S. 6 in der vorgenannten Schrift also darüber aus: „Streben wir in unsern Anordnungen der Pflanzen die Natur so wiederzugeben, daß, wenn wir die Gesammtheit der Anordnungen durchschauen, wir zu dem Glauben genöthigt sind, die Natur in der Wirklichkeit verjüngt mit unserm Geiste zu sehen, dann haben wir die Natur aus der Natur wiedergegeben. Die Zusammenstellung von diesem Standpuncte aus gemacht, nennen wir natürliche, und die Gesammtheit derselben fassen wir unter dem Namen „natürliches System" zusammen." — „Es ist das durch Beobachtung zu Erlangende, sagt Reichenbach, es ist die einfache reine Erfahrung, welche die Beschauung des einzelnen Organismus zu bieten vermag, es muß das am Leben Erlebte in der Anschauung des Ganzen sich klar wieder abspiegeln." — „Das natürliche System, spricht Zunck weiter, muß den Zusammenhang in jeder Beziehung, wie er im Pflanzenreiche herrscht, wiedergeben, es muß der Spiegel der Wirklichkeit sein, dann hat es seinen Zweck erreicht. Um aber die Natur der Pflanzen wiederzugeben, muß der Systematiker auf alle Theile der Pflanze, in welchen zusammen eben ihre Natur besteht, sein Augenmerk richten und sich ihrer bei Bildung der Klassen und Familien bedienen, und weder auf einen einzelnen Theil, noch auf eine Seite der Organisation allein, die äußere oder innere, Rücksicht nehmen. Geschieht dieses, so wird man am allerwenigsten ein natürliches, wohl aber ein künstliches System bilden." Weiter drückt sich Zunck hierüber S. 8 ff. also aus: „Wählt man irgend einen beliebigen Pflanzentheil zum Princip der Eintheilung der Pflanzen, und verbindet und trennt man Pflanzen immer nur in Bezug auf dieses eine Princip nach Willkür, so entsteht eine Anordnung der Pflanzen, die man eine künstliche nennt. Das Hauptmoment dieser ist, daß die Pflanzen nach einem Princip und zwar zu dem Zwecke geordnet sind, daß man den Namen irgend einer Pflanze auf die leichteste Weise finden könne. Hierin liegt aber der Hauptunterschied zwischen künstlicher und natürlicher Klassification. Während sich jene in Fesseln legte durch das eine Princip, ersteht diese um so freier, je mehr sie wirklich natürlich ist. Da man jeden Theil der Pflanze als Norm für das künstliche System annehmen kann, wird jedes System von dem andern durch Princip und Anordnung sich wesentlich unterscheiden. Daher wir auch sehr viele künstliche Systeme haben, ja von mehrern Klassificatoren mehrere. Doch nur von einem können wir sagen, daß es sich längere Zeit hindurch eines Ansehens erfreut habe. Es ist nämlich das System Linné's, von dem wir sehr gern eingestehen, daß es um die Wissenschaft sehr verdient sei. Anders verhält es sich mit den natürlichen Systemen. Nicht nach Willkühr, sondern nachdem die Pflanzen ihren äußeren und inneren Theilen nach untersucht sind, muß sich das Bild derselben uns so imprimiren, daß, wenn wir ein System bilden wollen, wir gleichsam durch jenes Bild gezwungen werden, die gemachten Beobachtungen beim Ordnen der Pflanzen wiederzugeben. Denn die Natur, objectiv betrachtet, ist allein ein und dieselbe, nicht aber wie sie die Naturforscher oft nach ihren schon vorgefaßten Meinungen aufzufassen pflegen. „Daß unsern Gedanken, mit welchen wir die Natur wiedergeben wollen, hierbei ein großer Spielraum gegeben sei, können wir nicht läugnen, jedoch wird dieser dadurch begrenzt, daß jeder Systematiker, der die Pflanzen natürlich zu ordnen versucht, sich bewußt sein sollte, daß die Natur so erscheinen soll, wie sie wirklich ist, frei von den in sie von uns hineingetragenen Ideen."

Daß jeder, das Studium der Botanik betreibende und die Botanik selbst lehrende Lehrer auch mit dem in neuester Zeit aufgestellten natürlichen Pflanzensysteme sich bekannt machen müsse, wäre er auch vorher ein Anhänger des Linné'schen Systems gewesen, — das wird wohl keiner in's Läugnen stellen. Er nehme deshalb die Zunck'sche Schrift zur Hand und sie wird ihn historisch und wissenschaftlich in das neue Pflanzensystem einführen.

Wir theilen nun mit, wie der auf diesem Gebiete bekannte Rector der Bürgerschule zu Aschersleben, Herr A. Lüben, den Unterricht in der Pflanzenkunde gegeben wissen will. Er verbreitet sich darüber in der Einleitung, welche seiner „Anweisung zur Pflanzenkunde," die wir ausführlicher anzeigen werden, vorn ansteht. Nachdem er sehr wahre und beachtenswerthe allgemeine unterrichtliche Bemerkungen vorausgeschickt hat, spricht er sich also aus S. 23 ff.

Der Unterricht in der Pflanzenkunde beginnt (mit neun- oder zehnjährigen Kindern) im Frühjahr, und zwar ohne alle sogenannte Einleitung, mit dem Benennen und Betrachten einer recht einfachen Pflanze, z. B. des Schneeglöckchens, Veilchens, der Primel u. a.; am besten an dem Orte, wo dieselbe wächst; denn das Betrachten der Pflanzen in der Schöpfung selbst ist immer etwas anders, als das Betrachten derselben in der Stube. Darum muß der Lehrer womöglich mit dem Schüler in's Freie gehen. — Nachdem die Kinder den Namen der Pflanze gemerkt und sich dieselbe angesehen haben, fragt der Lehrer nach den Haupttheilen derselben, (Wurzel, Stengel, Blätter, Blüthe, Frucht), und hilft da ein, wo es nöthig ist. Dann läßt er angeben, was das eine oder das andere Kind an den Haupttheilen etwa noch besonders bemerke, läßt auch den Boden, auf dem die Pflanze wächst, beachten, und fügt vielleicht zum Schlusse die kurze Bemerkung hinzu, daß man aus den Blüthen, Blättern ꝛc. in den Apotheken eine heilsame Arzenei bereitet, oder daß der Genuß dieses oder jenes Theiles Menschen oder Thieren schädlich ist. Erlaubt es die Zeit, so mache man zum Schluß die Kinder noch mit kleinen Liedchen *) bekannt, welche die betrachteten Pflanzen besingen, und religiöse, aber nicht spielende und tändelnde Beziehungen enthalten. Solche Liedchen, besonders wenn sie mit gefälligen Singweisen versehen sind, und bei den gemeinschaft-

*) Recht vorzügliche dergleichen findet man in dem Werkchen: „Der Mädchen Blumengarten", von Jakob. Neiße, bei Th. Hennings. 2 Hefte. — Ob die ähnliche, welche Herr Jakob herausgeben wollte: „Der Kinder Blumenflur" und „der Kinder Frucht- und Lusthain" erschienen sind, weiß Referent nicht. Recht brauchbare Liedchen findet man auch in dem Werkchen: „Der Fruchthain und der Wald", von A. v. Kamp. Essen.

lichen Spaziergängen oder auch in der Schule gesungen werden, beleben den Unterricht und veredeln das Gefühl.

Bei der nächstfolgenden Pflanze verfährt der Lehrer eben so, läßt jedoch nach und nach die verschiedenen Formen der Pflanzentheile genauer unterscheiden, ohne gerade in den Fehler zu verfallen, die Kinder mit terminologischen Definitionen zu quälen, und ihnen dadurch die freudigen Betrachtungen selbst zu verleiden. Dergleichen Sachen folgen später. Sieht also das Kind z. B. an dem wohlriechenden Veilchen zum ersten Male ein herzförmiges Blatt, so dürfte es unpädagogisch sein, wenn man die Erklärung des Begriffes „herzförmig" verlangte. Nur erst, wenn das Kind eine ziemliche Anzahl solcher Blätter an verschiedenen Pflanzen wahrgenommen, auch vielleicht verwandte Formen, z. B. das Nierenförmige (bei der Kuhblume, Haselwurz ꝛc.) gesehen hat, mag man die Frage stellen: „Worin stimmen die Blätter des Veilchens, Hollunders, der großen Nessel ꝛc. überein? Wie ist z. B. der Grund dieser Blätter beschaffen? Wie die Spitze? Wie der Rand? Ist der Rand bei allen gleich? ꝛc. Kann das Kind diese und ähnliche Fragen beantworten, also die Merkmale des Begriffs „herzförmig" angeben, so mag es dann auch den Namen des Begriffes erhalten; er wird ihm dann kein leerer Klang mehr sein. Was hier von dem Begriffe „herzförmig" gesagt ist, gilt natürlich auch für alle übrigen Begriffe.

Bei den Pflanzenbeschreibungen selbst hat sich Lüben stets nur der üblichen Kunstausdrücke bedient, also immer statt des gesammten Inhaltes der Begriffe nur die Namen derselben gegeben, wodurch der Lehrer sich leicht könnte verleiten lassen, es in der Schule eben so zu machen. Dies geschah hier nur der Kürze wegen; in der Schule muß es anders sein.

Kann man wöchentlich zwei Stunden auf den naturgeschichtlichen Unterricht verwenden, so wird man mit neun- bis zehnjährigen Kindern in einem Sommer ungefähr 40 bis 45 Pflanzen durchnehmen können. Lüben hat zu diesem Behufe 45 beschrieben und nach der Blüthenzeit geordnet, so daß die Ordnung des Buches auch die des Unterrichts sein kann. Wer mehr durchnehmen zu können glaubt, mag sich wohl prüfen, ob sein Verfahren immer geistbildend ist, oder ob er vielleicht oft den Kindern vorsagt, was sie selbst hätten finden und aussprechen sollen, und ob er stets auf richtiges, vollständiges Sprechen hält, wie es bei jedem Unterrichte höchst wichtig ist. Was die Kinder an den Pflanzen wahrgenommen haben, ist aber nicht blos in einfachen Sätzen auszusprechen, sondern auch aufzuschreiben. Diese letztere Uebung befördert ungemein den Sprachunterricht. Sind die Kinder schon etwas vorgerückt, so können diese Aufschreibeübungen auch zu Hause von ihnen angestellt werden.

Von selbst versteht sich's übrigens wohl, daß der Lehrer da, wo die Umstände das Betrachten der Pflanzen im Freien nicht erlauben, so viel frische, blühende, wo möglich auch mit Früchten versehene Pflanzen herbeischafft, daß wenigstens zwei und zwei Kinder ein Exemplar erhalten können. Ein treuer Bildner der Jugend wird diese Mühe, auch wenn die Kleinen ihn nicht dabei unterstützen können, gern übernehmen. Daß dies freilich so nur mit ganz gewöhnlichen und in Menge sich findenden Pflanzen geschehen kann, versteht sich von selbst.

Der 2te Cursus des Unterrichts in der Pflanzenkunde beginnt am zweckmäßigsten mit dem Anfange des nächstfolgenden Frühjahrs. Die Betrachtungsweise ist auf dieser Stufe von ganz anderer Art, als auf der vorigen. Es werden hier den Kindern stets mehre verwandte, zu einer Gattung gehörende Pflanzen vorgelegt. Diese müssen sehr genau im Einzelnen betrachtet, und dann verglichen und unterschieden werden, wodurch der Unterricht den Charakter einer Denkübung annimmt. Wie die Betrachtungen angestellt werden sollen, ist am besten aus den Pflanzenbeschreibungen, wie sie Lüben selbst in seiner Anweisung geliefert hat, zu ersehen. So wie dort erst die gemeinsamen Merkmale eines Pflanzentheiles angegeben sind, und dann die unterscheidenden, so soll es auch in der Schule von den Kindern gemacht werden. Wollte der Lehrer z. B. die Anemonen (3. Gattung) durchnehmen, so könnte er ungefähr auf folgende Weise verfahren: „Besehet die Wurzeln aller vorliegenden Pflanzen genau! — Wer findet ein Merkmal, welches an sämmtlichen Wurzeln wahrzunehmen ist? — Wer noch eins? — Wodurch unterscheidet sich die Wurzel der Wald-Anemone von den Wurzeln der beiden andern Anemonen? — Welche an der gelben? — ꝛc. — Wer wiederholt noch einmal die gemeinsamen Merkmale, welche die Wurzeln der vorliegenden Anemonen haben? — Wer die unterscheidenden? ꝛc. — Betrachtet die Stengel! — Suchet auf, worin die Stengel einander ähnlich sind! — Durch welches Merkmal unterscheidet sich der Stengel der weißen Anemone von dem Stengel der gelben Anemone, der Wald-Anemone? — Gebt jetzt die gemeinsamen Merkmale der Stengel im Zusammenhange an. Sagt mir, wodurch sich jeder Stengel von den andern beiden unterscheidet!" ꝛc. So läßt man in bestimmter Ordnung, etwa wie sie im Buche angegeben ist, einen Pflanzentheil nach dem andern betrachten, und daran die gemeinsamen und unterscheidenden Merkmale aufsuchen und angeben. Daß man bei diesen Uebungen die Kinder anhält, stets vollständige Anworten zu geben, bedarf wohl kaum der Erinnerung. Vollständige Anworten nehmen allerdings etwas mehr Zeit weg, als unvollständige, halbe; aber sie sind dafür auch desto bildender, und erleichtern überdies noch den Kindern das schriftliche Beschreiben. Stößt man in diesem Cursus auf Kunstausdrücke, die noch nicht dagewesen sind, so verfährt man ganz so, wie es beim 1. Cursus gezeigt worden ist. Die früher vorgekommenen Erklärungen der Kunstausdrücke müssen hier fleißig wiederholt und möglichst fest eingeprägt werden.

Auch die im ersten Cursus durchgenommenen Pflanzen sind den Kindern sämmtlich noch einmal vorzuführen, und zwar nicht blos der Wiederholung wegen, sondern um sie aus einem andern Gesichtspuncte, als früher, betrachten zu lassen. Die Kenntniß der neuen Pflanzen muß sich, so oft dies nur irgend thunlich ist, an die Kenntniß schon bekannter anknüpfen. Dadurch bekommen die Kenntnisse der Kinder Zusammenhang, und geben dann eine sichere Grundlage zum Weiterbauen.

Hat man einige Gattungen von Pflanzen durchgenommen, so lege man den Kindern die Frage vor, welche Pflanzentheile sie wohl für die wichtigsten halten. Sie werden anfangs bei dieser Frage stutzen, und

vielleicht antworten, ein Theil sei so wichtig wie der andere; zuletzt machen sie aber, bei gehöriger Leitung, doch selbst die Bemerkung, daß Blüthe und Frucht die wichtigsten Pflanzentheile seien, weil von ihnen das Fortbestehen der Pflanzen vorzüglich abhänge. Darauf mag man ihnen nun die Begriffe Gattung und Art erklären, und mit ihnen die Gattungs- und Artkennzeichen aller Pflanzen, welche sie kennen, aufsuchen. Anfangs wird das freilich nicht sonderlich gehen, und sie werden namentlich manches Merkmal der Blüthe und Frucht zu den Gattungskennzeichen zählen, was nicht dazu gehört. Doch dies schadet hier nicht viel; je mehr sich übrigens die Pflanzenkenntniß der Kinder erweitert, desto mehr Fehler werden sie in dieser Hinsicht machen. Am sichersten gelangen sie durch das Vergleichen der verwandten Gattungen zu der Kenntniß der Gattungsmerkmale. Diese Uebung ist daher auch recht oft anzustellen, und darf nicht bis zum Schlusse des Cursus hinausgeschoben werden.

Sehr zweckmäßig läßt sich auf dieser und der folgenden Stufe (III. Cursus) das Zeichnen mit der Pflanzenkunde verknüpfen.

Die Kinder legen sich zu diesem Behufe besondere Zeichenbücher an, und zeichnen in dieselben einzelne Pflanzentheile, z. B. die verschiedenen Blattformen, Wurzeln, Blüthe, Früchte ꝛc. Dadurch werden sie genöthigt, diese Theile von neuem recht genau und anhaltend anzusehen, wodurch sie sich die Form derselben auf's Festeste einprägen. Auch bekommen sie dadurch ein Mittel in die Hände, sich die gehabten Anschauungen schnell wieder zu vergegenwärtigen, und mit Hilfe dieser Bücher und der von ihnen abgefaßten Pflanzenbeschreibungen kann der Lehrer auch selbst im Winter, was sehr wichtig ist, Wiederholungen anstellen. Diese Beschäftigung hat überdies für die Kinder sehr viel Anziehendes, und eignet sich daher vorzüglich zur zweckmäßigen Ausfüllung der Mußestunden. Können dergleichen Uebungen unter der Aufsicht des Lehrers angestellt werden, z. B. in der eigentlichen Zeichnenstunde, so kann dieser noch manche Bemerkungen über die Gestalt und sonstige Beschaffenheit der Pflanzentheile anknüpfen, was den Unterricht in der Pflanzenkunde nicht wenig fördern wird. Blätter und Blüthen lassen sich am leichtesten nachzeichnen, wenn man sie vorher in einem dicken Buche preßt. Ist der Lehrer selbst im Zeichnen geübt, so kann er die kleineren Pflanzentheile, welche sich ihrer Zartheit wegen nicht gut pressen lassen, in vergrößertem Maßstabe zeichnen, und dieselben den Kindern zum Nachzeichnen vorlegen.

Durch diese Verbindung des Zeichnens mit der Pflanzenkunde bekommt auch das beliebte Blätter- und Blumenzeichnen, welches in vielen Schulen so sinnlos betrieben wird, einige Bedeutung.

Der dritte Cursus in der Pflanzenkunde beginnt, gleich den beiden vorigen, am zweckmäßigsten im Frühjahr, und wird den Sommer hindurch fortgesetzt. Herr Lüben hat daher auch die Pflanzenfamilien, so gut es sich thun ließ, nach der Blüthezeit geordnet.

So wie auf der zweiten Stufe (II. Cursus) Arten verglichen und zu Gattungen vereinigt werden, so werden auf dieser Stufe (III. Cursus) Gattungen verglichen und zu Familien vereinigt. Die Uebung selbst ist schon auf der vorigen Stufe (II. Cursus) durch das dort angestellte Vergleichen und Unterscheiden der verwandten Gattungen vorbereitet, und wird hier gewissermaßen nur erweitert. Auch das Verfahren ist im Ganzen dasselbe, wie es S. 125 der „Anweisung" angedeutet wird. Man legt nämlich den Kindern eine möglichst große Anzahl von Pflanzen, die zu einer Familie gehören, vor, und läßt die gemeinsamen und unterscheidenden Merkmale der Gattungen aufsuchen, woraus sich dann der Familiencharakter (die gemeinsamen Merkmale), so wie die eigentlichen Gattungskennzeichen (die unterscheidenden Merkmale) ergeben.

Dieses Vergleichen und Unterscheiden der Gattungen kann für die Schüler sehr bildend werden, wenn man es in der Art anstellt, wie es in der „Anweisung" bei jeder Familie geschehen ist. Man bringt nämlich alle Gattungen einer Familie nach wesentlichen, leicht wahrnehmbaren Merkmalen in mehre Gruppen; die Gruppen zerlegt man wieder nach irgend einem andern Kennzeichen in verschiedene Abtheilungen; die Abtheilungen werden von neuem, wenn sie noch aus vielen Gattungen gebildet sind, in Unterabtheilungen gebracht, und diese Unterabtheilungen so lange zerlegt, bis man zu dem eigentlichen Unterscheidungsmerkmal jeder Gattung gelangt ist.

Durch dieses Zusammenstellen des Aehnlichen und Trennen des Verschiedenen erwirbt sich der Schüler eine Geschicklichkeit im Ordnen und Classificiren von Gegenständen, welche ihm auch späterhin, in seinem Berufsleben, nur zu großem Nutzen gereichen kann.

Nachdem sich nun die Schüler einen ziemlichen Vorrath von Kenntnissen eingesammelt haben, mag man zu dem schreiten, womit noch immer in so vielen Schulen der Anfang gemacht wird; nämlich zum Classificiren der Pflanze, oder zu der Systemkunde. Vorbereitet sind beide Systeme, das natürliche und das künstliche, durch den bisherigen Unterricht hinlänglich, und es kommt jetzt eigentlich nur darauf an, die Kinder durch einige geschickte Fragen dahin zu leiten, daß sie den Grund der Anordnung selbst auffinden. Wenn auch die Systeme an sich für die Zöglinge der Volksschule keinen besondern Werth haben, so doch dürften die Schüler der Gymnasien, Seminarien und zum Theil der Bürgerschulen ꝛc. damit bekannt zu machen sein.

An den Unterricht über die äußere Beschaffenheit und die Eintheilung der Gewächse schließt sich nun am zweckmäßigsten die Zergliederung der einzelnen Theile und die Betrachtung des inneren Baues derselben an. Dieser Theil der Pflanzenkunde ist unstreitig der interessanteste, aber auch zugleich der schwierigste, weil er in vielen Fällen den Gebrauch guter Vergrößerungsgläser nöthig macht und einige Kenntniß in der Physik voraussetzt. In der Volksschule wird daher manches aus diesem Abschnitte wegbleiben müssen, während derselbe in der Bürgerschule (?) und andern höheren Schulanstalten gewissermaßen einen IV. Cursus bilden kann. Uebrigens muß auf dieser Stufe durch ein heuristisches Verfahren das Nachdenken der Schüler in Thätigkeit gesetzt werden, damit der formelle Nutzen nicht ausbleibe.

Nur noch einige Worte in Beziehung auf die Giftpflanzen, die doch auch in das Reich der Botanik und insonderheit unter die Unterrichtsgegenstände der Volksschule gehören, so wie denn darin über-

haupt die gemeinschädlichsten Gifte und giftartig wirkenden Dinge zur Kenntniß der Schüler und Schülerinnen gebracht werden müssen. (S. Hergang's „Zehn Jahre" ꝛc. 1r. Th. S. 106 f.) Dinter, der noch nach seinem Tode mit seinem praktischen Geiste in vielen Schulen fortwirkende Dinter, erließ bekanntlich bei seinen Schulvisitationen den Schülern manche subtile Kenntnisse, dagegen aber verlangte er unter Andern mit Strenge, daß sie mit den in ihrer Gegend wild wachsenden Giftpflanzen genau bekannt seien, ja, daß sie dieselben nicht nur kennten, wenn man sie ihnen zeigte, sondern daß sie diese auch beschreiben, ihren Standpunct und die Mittel angeben könnten, die man anwendet, um bei einer geschehenen Vergiftung die Gefahr zu beseitigen. — Diese pädagogische Autorität wird ohne Zweifel bei Vielen für die Wichtigkeit der Unterweisung in der Giftpflanzenlehre sprechen, eine andere eben so achtungswerthe gibt Diesterweg selbst in s. „Wegweiser" ꝛc. Bd. 2. S. 121.

Literatur. Pflanzenlehre betr. (Botanik.)

Lüben, A.: Anweisung zum Unterricht in der Pflanzenkunde. Nach naturgemäßen Grundsätzen für gehobene Volksschulen, Bürgerschulen, Berufsschulen, Schullehrerseminarien und Gymnasien. Mit einem Briefe als Vorwort von Dr. W. Harnisch. Halle, Ed. Anton. 1832. (1 Thlr. 12 Gr.)

Cürie, P. F.: Anweisung, die im mittlern und nördlichen Deutschland wachsenden Pflanzen auf eine leichte und sichere Weise durch eigene Untersuchung zu bestimmen. Dritte, sehr verm. Aufl. kl. 8. Görlitz, Zobel. 1835. (1 Thlr. 4 Gr.)

Diese Anleitung ist kein Schulbuch, sondern hat einzig den Zweck, den Namen einer Pflanze durch eigne Untersuchung auffinden zu lehren. Sie ist daher für Lehrer, welche die Pflanzen ihrer Heimath noch nicht alle kennen, von großer Wichtigkeit. Das Buch besteht eigentlich aus zwei Tabellen, von denen die erste zur Bestimmung der Gattungen, die zweite zur Bestimmung der Arten dient.

Fischer, J. G.: Das Pflanzenreich oder Beschreibung aller naturhistorischen Gegenstände, welche auf der vierten, fünften und sechsten neuen Wandtafel zur Naturgeschichte abgebildet sind. Für den Schul- und Selbstunterricht bearbeitet. In zwei Theilen. Erster Theil, die botanische Kunstsprache, das Linné'sche System, und eine Anleitung, fast jeder einheimischen wildwachsenden Pflanze mit wahrnehmbarer Blüthe ihren Standort nach Gattung und Art nachzuweisen, enthaltend. Breslau, Hentze. 1829—1835. (22 Bogen Text — 21 Gr. Wandtafeln schwarz 1½ Thlr. color. 3 Thlr.)

Der Verf., Seminarlehrer in Neuzelle bei Frkf. a. d. O., hat eine Schrift geliefert, die vor der Cürie'schen Anleitung Vorzüge hat. Sie eignet sich vorzüglich zum Selbstunterrichte und wird deshalb den Lehrern in Schlesien, Sachsen, Brandenburg und Pommern eine sehr willkommene Gabe sein. Die Wandtafel besteht aus 9 großen Royalblättern und enthält 321 lithogr. Figuren, welche die verschiedenen Formen und Verhältnisse der Wurzeln, Stengel, Aeste, Blätter, Blüthen und Früchte darstellen. — Von demselben Verf. können auch durch den Buchhandel bezogen werden „100 der bekanntesten Gift-, Arznei- und Futtergewächse, gesammelt". (1 Thlr. 16 Gr.)

Reichenbach, H. G. L. Dr.: Das Pflanzenreich in seinen natürlichen Klassen und Familien entwickelt und durch mehr als tausend in Kupfer gestochene, übersichtlich-bildliche Darstellungen für Anfänger u. Freunde der Botanik erläutert. Schmal gr. 4. 8½ B. und 1 Kupfert. in gr. Fol. Leipzig, Expedition des Naturfreundes. (1 Thlr. 8 Gr.)

Der Verf. nimmt 121 Familien an, stellt sie, mit den Pilzen anhebend und mit den Hesperiden schließend, in 22 Ordnungen und 8 Klassen übersichtlich zusammen, charakterisirt sie kurz, aber sehr bestimmt, und führt die meisten dazu gehörigen Gattungen, in Zünfte abgetheilt, auf. Mit Hilfe der beigefügten Tafel, welche mehr als 1000 Figuren darstellt, kann selbst der Anfänger sich in kurzer Zeit eine genaue Kenntniß des natürlichen Systems verschaffen.

Reichenbach, A. B. Dr.: Naturgeschichte des Pflanzenreichs, oder Abbildung und Beschreibung der wichtigsten in- und ausländischen Pflanzen. Nach den besten Quellen bearbeitet. Leipzig, Frankesche Verlagsexpedition bei Kollmann. 1839. (Jedes Heft 6 Gr. illum. die Tafeln — Steindruck — à n. 12 Gr.)

Dieses, nach älterem Zuschnitt verfaßte Werk hat zwei Vorzüge. Der eine besteht darin, daß die vorzüglichsten Nutzungspflanzen des Auslandes genügend berücksichtigt werden, so wie der Nutzen und der Gebrauch der inländischen, der andere darin, daß Abbildungen der vorzüglichsten ausländischen Pflanzen sich dabei finden. Die Darstellung derselben ist bei dem billigen Preise recht gut, nur die Farben sind mitunter zu prangend. An einem solchen und zugleich billigen Werke fehlte es. So urtheilt Hr Gabriel in den „Rhein. Bl." ꝛc. 20. Bds. 2. H. 1839. S. 205.

Richter, A.: Anleitung zur Gewächskunde, zunächst für Seminaristen und Volksschullehrer. Mit 2 lithogr. Tafeln. (in gr. 4.) gr. 8. Köln, Schmitz. 1836. (1 Thlr. 6 Gr.)

Eine gelungene Arbeit. Der Verf., Seminarlehrer zu Brühl, macht die Volksschullehrer nicht nur mit dem Materiale der Wissenschaft vertraut, sondern zeigt ihnen auch den rechten Weg, den sie in der Volksschule beim Unterricht zu gehen haben, wenn sie für ihre Bemühungen gute Früchte ernten wollen. Die beiden Tafeln Abbildungen gehören zur Terminologie und stellen einzelne Pflanzentheile dar.

Schmidt, J. A. Fr.: Der angehende Botaniker oder kurze und leichtfaßliche Anleitung, die Pflanzen kennen und bestimmen zu lernen ꝛc. für die reifere Jugend überhaupt. Dritte, verbess. und verm. Aufl. Mit 36 lithographirten Tafeln. Weimar, bei Voigt. 1836.

Der Verf. ist Diakonus ꝛc. und hat ein auch für Lehrer recht brauchbares Werkchen geliefert, zunächst soll es angehenden Medicinern, Pharmaceuten, Forstmännern, Oekonomen, Gärtnern und Technikern dienen.

Hochstätter, M. Ch. F.: Populäre Botanik oder faßliche Anleitung zur Kenntniß der Gewächse, besonders der in Deutschland und der Schweiz am häufigsten wildwachsenden Arten, wie auch der deutschen Kulturpflanzen und der merkwürdigsten Gewächse der wärmern Länder. Zum Gebrauche und

Selbstunterrichte der Erwachsenen und der Jugend ꝛc. Zwei Theile, mit 205, unter Leitung des Verf. gezeichneten Abbildungen auf 3 schwarzen und 19 sorgfältig gemalten Tafeln. Zweite, mit bes. Rücksicht auf Norddeutschland und die Schweiz verm. und verbess. Ausg. Reutlingen, Mäcken jun. 1837. (Nebst Register 4 Thlr.)

Der Verf., Prof. am Königl. Haupt-Schullehrerseminar zu Eßlingen und Stadtpf. daselbst, hat in Auswahl und Fassung das Rechte getroffen und einem wahren Bedürfnisse abgeholfen. S. Allg. Schul-Z. 1839. Nr. 79. unter Mittheilung einiger Wünsche.

Dietrich, Alb. Dr.: Flora des Königreichs Preußen oder Abbildung und Beschreibung der in Preußen wildwachsenden Pflanzen. 3 Bde. mit 216 color. Abbild. Berlin, Oehmigke. 1833, 1834 u. 1835. (Wird fortgesetzt, jeder Band oder Jahrg. 8 Thlr.)

Hat besonders für preuß. Lehrer Werth, die in der Pflanzenkunde noch Anfänger sind. S. „Rhein. Bl." ꝛc. 20. Bds. 2s. H.

Derselbe: Terminologie der phanerogamischen Pflanzen; zum Unterrichte in der Botanik für Lehranstalten. Nebst einer Anleitung zum Selbststudium für den Lehrer, wie er in der Botanik mit Nutzen zu unterrichten hat. Zweite durchaus umgearb. Aufl. Mit 24 lith. Tafeln, worauf mehr als 1200 Figuren befindlich sind. Berlin, Enslin. 1838. (1 Thlr. 8 Gr.)

S. Allg. Schul-Z. 1839. Nr. 41.* Der Verf. dieser Terminologie ist Lehrer an der Gärtner-Lehranstalt in Neu-Schönberg bei Berlin ꝛc.

Kappe, Ernst: Der kleine Botaniker oder Anleitung, die vornehmsten Gattungen und Arten der nordischen und mitteldeutschen Flora nach eigener Anschauung selbst zu bestimmen. Vornämlich für Schulen. Meurs, Rhein. Schulbuchhandl. 1839. (n. 4 Gr.)

Kurz und gut.

S. Hergang's „Hdb. d. pädag. Liter." S. 267 f. Lüben in seiner „Anleitung" nennt S. XXXIII. der Einleitung eine Menge botan. Schriften, die er mehr oder weniger benutzt hat und den Lehrern zum besondern Studium empfiehlt. — Gegen Lübens Ansichten über naturhistorischen Unterricht hat neulich sehr vieles bemerkt der Lehrer Gabriel in den „Rhein. Bl." 20. Bds. 2. H. S. 164 ff.

Schriften über Giftpflanzen.

Winkler, Ed. Dr.: Sämmtliche Giftgewächse Deutschlands, naturgetreu dargestellt und allgemein faßlich beschrieben. Mit einer Vorrede von Dr. F. Schwägrichen. Mit 96 Tafeln color. Abbild. Zweite Aufl. 8. Berlin, in Commission bei Natorff und Comp. 1832. (6 Thlr. 16 Gr.)

Die Abbildungen sind naturgetreu und der Text ist, obwohl kurz, doch bestimmt und verständlich. Zeichnungen von einzelnen Theilen und von mancherlei Durchschnitten erhöhen den Werth. Auf den 10 letzten Tafeln sind deutsche Giftpilze abgebildet und der Text gibt nicht nur eine kurze Belehrung über die Pilze im Allgemeinen, sondern auch eine kurze Darstellung des Heilverfahrens bei Vergiftungszufällen von Schwämmen.

Brandt, J. F. Dr. und Ratzeburg, J. T. C. Dr.: Abbildung und Beschreibung der in Deutschland wildwachsenden und in Gärten im Freien ausdauernden Giftgewächse, nach natürlichen Familien erläutert. Erste Abth.: Phanerogamen, gr. 4. Berlin. 1834. Auf Kosten des Verf. und in Commission bei Hirschwald. (9 Thlr. 12 Gr. Subscript.) Zweite Abtheil.: Cryptogamen. Ebendaselbst 1838. (n. 3 Thlr. 1. u. 2.: n. 12½ Thlr.)

Auf 47 meist von Hrn. Ratzeburg selbst nach dem Leben gezeichneten, saubern, illuminirten Tafeln sind nicht nur die ganzen Pflanzen (1. Abth.) dargestellt, sondern auch die einzelnen Theile und deren Bau durch viele Zeichnungen veranschaulicht. Der Text ist anerkannt klassisch, s. Diesterweg „im Wegweiser" ꝛc. 2. Bds. S. 121. Außer einer sehr genauen Beschreibung der Pflanzen in allen ihren Theilen findet man Angaben und Untersuchungen über das Vaterland, über die Wirkungen, Anwendungen und Gegenmittel; außerdem eine sehr ausführliche Erklärung der Tafel. Der erste Theil kostet 2 Thlr. 12 Gr. Die 2te Abth., Deutschlands kryptogamische Giftgewächse, ist vom Dr. Phöbus gefertigt; mit 9 illum. Kupfertafeln.

Plato, C. Gottlieb: Deutschlands Giftpflanzen, zum Gebrauche für Schulen faßlich beschrieben. Drei Hefte mit illum. Tafeln. Leipz., Magazin für Industrie. 1. H. 6te umgeänderte und verbess. Aufl. Besorgt vom Lehrer Dr. A. B. Reichenbach. 8. Leipz., P. Baumgärtner. Velinp. 4 Gr.

Der Verf. war vormals Dir. der Rathsfreischule in Leipzig, ein verdienter Schulmann. Das 1. Heft ist auch mit in Kupfer gestochenen Abbildungen auf einem Blatte in Imp. Fol. ebendas. für 16 Gr. zu haben.

Schulz, C: Deutschlands Giftpflanzen, eine Sammlung kalligraphischer Schulvorschriften, zum Gebrauche für Volksschulen. Berlin, Enslin. 1829. (1 Thlr. 16 Gr.)

Diese Schrift ist ihrem Inhalte nach ein meist wörtlicher Auszug und eine Nachbildung des Werkes von Plato. Sie enthält 33 Blätter, worauf die Giftgewächse nachgebildet und beschrieben sind, jedes einzelne Blatt dient zu einem kalligraphischen Zwecke. Die dadurch erzielte genaue Anschauung ersetzt natürlich die unmittelbare Betrachtung des lebenden Gewächses nicht.

Fischer, J. G.: Die schädlichsten Giftpflanzen Deutschlands. Nach der Natur auf ein Wandtafel (in 6 Blatt) gezeichnet von K. W. Heinrich und zum Gebrauche in Elementarschulen beschrieben von Fischer, Lehrer des Seminars zu Neuzelle. Breslau, Hentze. 1836. (Schwarz 1 Thlr., color. 2 Thlr. Beschreibung 6 Gr.)

Die 6 Blätter zur Wandtafel enthalten die Darstellung von 38 Giftgewächsen Deutschlands ohne besondere Anordnung. Die Zeichnung der meisten ist ziemlich gelungen. Die Beschreibungen sind hinreichend und zweckmäßig zu nennen. Hr. Fischer liefert auch Herbarien der schädlichsten Giftpflanzen Deutschlands, 40 St. f. 18 Gr.

Deutschlands Giftpflanzen in naturgetreuen lithogr. und color. Abbildungen, nebst genauer Beschreibung in Schulvorschriften; unter der Leitung

von J. Th. Raab, Lehrer an der Seminarschule in Gotha. Erstes Heft. 6 Abbildungen und 6 Vorschriften in gr. 4. (Subscript. 12 Gr.)

Ein Meisterstück der Lithographie; doch ist der Gedanke, Kenntniß der Giftpflanzen und Schönschreiben mit einander zu verbinden, wie bei Schulz, unpädagogisch.

Voget, A. N. L.: Anleitung zur Kenntniß der vorzüglichsten Giftpflanzen und deren Wirkungen auf das Leben und die Gesundheit der Menschen und Thiere, nebst Angabe allgemeiner Hilfsmittel bei Vergiftungsfällen durch Pflanzengifte. Ein Handb. für Volksschulen und jeden Laien der Botanik, mit 9 Abbildungen der gefährlichsten vaterl. Giftpflanzen. Dritte, verm. Aufl. Crefeld, Schüller. 1836.

Ein tüchtiger Leitfaden, der durch die Angabe allgemeiner Hilfsmittel bei Vergiftungen und durch die Beifügung von Unglücksfällen durch Pflanzengifte sich auszeichnet. Die beigefügten neun Abbildungen sind gut.

Schneider, Jos. Dr.: Populäre Toxikologie oder Lehre von den Giften und Gegengiften. Ein Handbuch für höhere und niedere Schulen, Lehrer und Jedermann. Frankf. a. M. Kettembeil. 1838. (14 Gr.)

Der Verf., Kurhess. Ober-Medicinalrath ꝛc. hat ein besonderes zur Einführung in den Schullehrerseminarien nützliches Buch geliefert. Es gehört dazu ein „neues Alphabet deutscher Giftpflanzen, zum Gebrauche in Schulen." (1 Gr.) S. Allg. Schul-Zeit. 1839. Nr. 5.

Lenz, Othmar Dr.: Die nützlichsten und schädlichsten Schwämme, nebst einem Anhange über die isländische Flechte. Mit 77 illum. Abbild. und einer Ansicht von Schnepfenthal. Gotha, Beckersche Buchh. 1831. (3 Thlr. 8 Gr.)

Ein ausgezeichnetes Werk, dessen Verf. Lehrer an der Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal ist und geachteter Schriftsteller. S. Hergang's „Handbuch der pädagog. Liter."

Hergang, C. G. Dr.: Lehrreiche Unglücksfälle zur Warnung vor Giften und Vergiftungen. Nebst einem kurzen Unterrichte über die gemeinschädlichsten Gifte. Görlitz, Anton. 1811. (8 Gr.)

Soll der Unterricht über Gifte in der Schule wahrhaft lehrreich werden, so müssen den Schülern zur Warnung Unglücksfälle, wie sie durch Vergiftungen erfolgten, vorgehalten werden. Die vorgenannte Schrift enthält dergleichen in Menge und ist häufig von Andern benutzt worden. Eine ähnliche Sammlung von Beispielen ist folgende:

Pöhlmann, J. P. Dr.: Die Giftgefahren, welche das Leben täglich bedrohen ꝛc. Neue mit 1 illum. Abbildung der Giftpflanzen versehene Auflage. 8. Nördlingen, Beck. 1837. (geb. 16 Gr.)

25.

Braubach, W. Dr.: nach seiner Selbstbiographie in Diesterweg's pädagogischem Deutschland 1. B. S. 129—176.

Die Selbstbiographie Braubachs besteht aus zwei Stücken, wovon das eine größere wirklich von ihm selbst, das andere kleinere von seinem ehemaligen Lehrer, damaligen Rektor S..... auf Braubachs Bitten gegeben ist; beide sind hier möglichst zu einem Ganzen vereinigt und durch literarische Nachträge, von Braubach selbst erbeten, vermehrt. Er selbst versichert, daß er mit Wahrheitsliebe und Offenheit dabei zu Werke gegangen, woran auch nicht zu zweifeln sein dürfte.

Wilhelm Braubach wurde geboren den 28 März 1792 zu Butzbach, einer kleinen Stadt 2 Meilen von Gießen, und 4 Meilen von Frankfurt. Sein Vater war Joh. Sebastian Braubach, Bürger und Strumpffabrikant; seine Mutter Maria Elisabeth geb. Rasch aus Steinfurth, zwar Tochter eines Landmannes, aber in der Stadt erzogen. Die Verschiedenheit in den Charakteren dieser Eltern war groß, aber eher von wohlthätigem als nachtheiligem Einflusse auf die Erziehung dieses ihres einzigen Kindes. Der Vater war höchst lebhaft, besaß einen klaren Verstand, war belesen in politischer und belletristischer Literatur, aber dabei befangen in mancherlei Theorien, die oft aufs Seltsamste einander widersprachen. Sonderbar war es, daß er bei sehr freisinnigen Ideen in der Politik, doch allen philanthropischen Theorien abhold war, und von Basedow, Campe und Salzmann nichts erwartete. Sein Wahlspruch war: Sic volo, sic jubeo! und diesen befolgte er auch in der Erziehung. Die Mutter war durchaus einfach und edlen Herzens, nachgiebig und wahrhaft fromm. Die Strenge des Vaters, verbunden mit der Milde der Mutter, führte die rechte Mittelstraße und so war der Knabe, ungeachtet er das einzige Kind blieb, doch vor der in solchen Fällen nur zu häufigen Verziehung gesichert. Außer dem Mutterarme fand er auch ein entschädigendes Asyl in dem Hause eines äußerst milden Oheims und eine bildende Gesellschaft in dem Umgange mit dessen trefflichem Sohne. Da er an den strengsten Gehorsam und an die genaueste Wahrheitsliebe gewöhnt war, so kamen Strafen nicht leicht vor, und dann bestanden sie nur in Entziehung der Spielfreuden und in langen Strafpredigten. Körperlicher Züchtigung weiß er sich nur einer zu erinnern. Daher waren aber auch tiefe Ehrfurcht und herzliche Liebe gegen die Aeltern die schöne Frucht einer so guten Erziehung. Im 6. oder 7. Lebensjahre begann unsers Braubachs Schulleben und zwar in der untersten der 3 in Butzbach befindlichen Schulen bei dem biedern bejahrten Cantor Zeuner, einem genauen Freunde seines würdigen Großvaters. Sehr bald empfahl sich unser Braubach diesem Lehrer durch Lernbegierde und stilles Betragen. Es herrschte hier strenge Ordnung, wobei die Haselstaude oft kräftig beitrug. Hier lernte ein fleißiger Knabe nach der alten Methode fertig buchstabiren und lesen, das Ein mal Eins und die zehn Gebote, den Glauben und das Gebet des Herrn nebst einzelnen Sprüchen und Liederversen. Zwei jährliche öffentliche Prüfungen bestanden meist im Aufsagen und befriedigten so die Zuhörer; besonders zeichnete sich dabei 1801 schon unser Braubach aus. Wo und wie er das Schreiben gelernt, weiß er nicht mehr, so wie auch nicht, was er noch außerordentlich täglich auswendig lernen mußte, weil sein Vater ihn durch die Schule zu wenig beschäftigt fand. Nach Ostern rückte er weiter in die zweite oder Konrectors Schule, wo weit mehr Freiheit herrschte, denn der Konrector liebte Jagd und Spirituosa mehr als die Schule, daher auch eben keine sonderliche Anstrengung nöthig war, um das hier vor-

gesteckte Ziel zu erreichen. Addiren und Subtrahiren, Multipliciren mit 11 und 12, Dividiren mit einer Zahl und mit 10 und 100, (an Kopfrechnen war damals nicht zu denken); die Geschichte der Patriarchen und der Semiramis wurde unterhaltend erzählt und die Katechisationen gingen bald in Deklamationen über. Mancher Schüler verdarb hier, mancher wurde noch bewahrt durch den Klassenobersten, denn es bestand hier eine Art von Bell-Lankaster-System. Muthwillige Streiche waren an der Tagesordnung und unser Braubach verübte deren nicht wenige, wurde aber nicht leicht verrathen, weil er als Aufseher sich leicht hätte rächen können. Schläge gab es genug, ohne daß sie hier, wie auch anderwärts, besserten. Die Fortschritte, welche Braubach machte, waren wohl meist eigenes Verdienst, denn 2 Jahre lernte er hier nur Vorschriften abschreiben und als Mathematik mit 11 dividiren. Endlich brachte ihn das Jahr 1803 in die oberste Schule zu dem damaligen Rector, jetzigen Inspektor, Steinberger, welcher als ein guter Schulmann in großem Ansehen stand, obgleich er, wegen des eben erwähnten Zustandes der zweiten Schule einen schweren Stand hatte; aber er verstand die Kunst, auch bei verwilderten Knaben sich bald Achtung und Ehrerbietung zu verschaffen. Er benutzte dabei weislich die bessern Neulinge aus der zweiten Schule, was auch mit unserm Braubach nach des Rectors eigener Aussage der Fall war: denn er ließ ihn ausnahmsweis sogleich mit der zweiten Ordnung certiren. Vorzüglich zeichnete er sich im Rechnen aus, und Schreiben, Lesen, Rechnen und Religionsunterricht waren hier die Hauptgegenstände des Lehrers, wozu noch für einige Wenige Latein kam. Einige Sachkenntnisse, namentlich alte Geschichte, Geographie und Naturkunde, deutsche Sprache wurde durch und mit dem Latein erlernt, wußte der Lehrer durch Schreiben und Lesen gelegentlich beizubringen. Braubach kam bald auf den obersten Platz der zweiten Ordnung, denn er zeichnete sich in allen obgedachten Fächern aus, besonders in Religion und Latein, wobei er jedoch immer bescheiden blieb. Im Latein erhielt er den ersten Preis in 5 Gulden bestehend, die er mit einem Mitschüler theilte. Zur Confirmation wurde er von dem sehr hochbejahrten, aber noch gar scharfsichtigen und geistreichen Spanner vorbereitet (1806), und erwarb sich auch dessen Zutrauen und Liebe. Spanner suchte unsern Braubach sogar zur Bekehrung eines freigeistig scheinenden Mannes, welcher Versuch auch nicht ganz mißlungen schien. — Privatunterricht hatte er nie bekommen, als blos kurze Zeit in der Geschichte, weil der Rector wie der Knabe wünschte, daß er studiren möchte, wozu aber der Vater durchaus nicht geneigt war. Der junge Braubach mußte daher die Strumpfwirkerei erlernen und zwar in der Fabrik seines Oheims. In dem Zeitraume von 4 Jahren hatte er sich zur Zufriedenheit seines Lehrherrn mit allen Zweigen des Geschäfts vertraut gemacht, dabei aber seine Muße zur weitern geistigen Fortbildung benutzt, was sich jedoch blos auf einige Uebung im Französischen und Italienischen beschränkte, da das Fabrikgeschäft seine meiste Zeit in Anspruch nahm. Doch blieb die Strumpffabrik seine Hauptbeschäftigung und er galt bald für den obersten Arbeiter, dem es keiner nachzuthun vermochte. In dieser für die meisten Jünglinge gefährlichsten Periode schützte ihn die früh erhaltene religiöse Richtung vor den gewöhnlichen Verirrungen und machte ihm den Gottesdienst zu seiner Lieblingsunterhaltung, wobei er bisweilen selbst thätig sein durfte, wenn sein Vater für den alten Cantor die Orgel spielte und ihm dann auch manchmal sich hören zu lassen erlaubte. Bei dem Allen war er nichts weniger als ein heuchlerischer Kopfhänger, sondern war auch mit seines Gleichen gelegentlich heiter und lustig. Indessen fühlte er doch gegen das Ende dieses Zeitraums in sich ein unbestimmtes Sehnen nach etwas Anderem, was er sich selbst nicht klar machen konnte, was aber bald durch Zufall, wenn wir so sagen dürfen, eine Aufklärung erhielt. Er besuchte nämlich 1811 den Pathen und Pflegvater seiner Mutter. Dieses war ein alter ehrenfester Deutscher, Namens Dickl, früher Zimmermann und Kunstmeister von einer Saline. Dieser sagte: „Ich bedaure jetzt, daß du nicht studirt hast, wie doch deine Lehrer wünschten, denn deine Fabrikkunde wird dir nun wenig helfen, da die Kontinentalsperre alle Fabriken zu Grunde zu richten droht.“ „„Studiren könnte ich wohl noch!““ war unsers Braubachs Antwort, allein dem Manne schien das zu schwierig, doch sagte er endlich: „Nun! frage deine Lehrer, ob sie es noch für möglich halten. Im Bejahungsfalle will ich dich nach Kräften unterstützen.“ Voll Freuden eilte Braubach nach Hause; fragte aber seinen geliebten Lehrer Steinberger nicht erst um die Möglichkeit, sondern erklärte ihm sogleich: „Ich will Theologie studiren!“ Dieser freute sich auch nicht wenig über die unerwartete Erfüllung seines längst aufgegebenen Wunsches und unterrichtete ihn nun mit der uneigennützigsten Freundschaft. Im Geheimen zweifelte er jedoch an der glücklichen Lösung, weil die Zeit schon zu weit vorgerückt und zu viel nachzuholen sei. Als ihm aber Braubach nach etlichen Wochen einen Aufsatz von 13 Seiten über ein gegebenes Thema überreichte, schwanden seine Zweifel gänzlich und er verschaffte ihm nun auch noch den Unterricht des Kirchenrathes Leun und des Konrectors Weidig, worauf nach zwei Jahren, in deren erstem er noch daneben Fabrikgeschäfte besorgte, ihm seine Lehrer Zeugnisse gaben, mit denen er nach Gießen ging (August 1813) und nach glücklich überstandenem Maturitäts-Examen Student der Theologie wurde. Vom Herbste 1813 bis zum Sommer 1816 hörte er theologische und noch einige philologische, historische und philosophische Vorlesungen und machte zuletzt einige Versuche im Predigen. Er sagt dabei von sich selbst: „Der blöde, schüchterne Jüngling sprach wie ein Chrysostomus und dabei beobachtete er sehr die hinter dem Gitter verborgenen Frauenzimmer und die thränenden Augen des in dem Hintergrunde sich bergenden Oheims, der mir einige Wochen gram geworden über meinen Entschluß zu studiren, der aber auch bald wieder versöhnt war.“ Der zweite Versuch im Predigen lief ungünstiger ab, wurde jedoch 2 Jahre später wieder gut gemacht. Oefteres Predigen vermied er, weil er sich immer einige Tage krankhaft erregt und befangen fühlte. Als Folge seiner ersten Predigt erhielt er zwei Vokationen; die erste im Sommer 1816 von einer Gemeine in Bonn, die sich kirchlich constituiren und einen Pfarrer aus ihren Mitteln anstellen wollte. Die Aussichten waren einladend und er reis'te nach Bonn zur Probepredigt, doch mancherlei widrige Umstände ließen es nicht zur Predigt kommen. Er ging hierauf mit

Empfehlungsschreiben nach Köln, wo ein bedeutender Mann und Verwandter ihm die ganze Sache widerrieth. Er errichtete nun in Gießen eine Lehranstalt für Mädchen aus den gebildeten Ständen, welche durch das Vertrauen und die Gunst bedeutender Männer bald in Aufnahme kam, daher er eine nochmalige Einladung, nach Bonn zu kommen, ablehnte. Zwei Jahre später wurde er einem benachbarten Fürsten zum Prediger vorgeschlagen, allein das Einladungsschreiben kam nicht in seine Hände, weil er zufällig abwesend war. Im Jahre 1818 erhielt er den Ruf, Erzieher des ältesten Prinzen von Bentheim-Steinfurt zu werden, aber Liebe zum Vaterlande und zu seiner Anstalt siegten um so mehr über die vortheilhaften Aussichten, da sehr bedeutende Männer ihm Hoffnung machten zu einer Anstellung im Staatsdienste. Daher erhielt er im J. 1819 von dem Großherzog eine Unterstützung zu einer Reise in die Schweiz, wo er 7 Wochen in Iferten im vertrauten Umgang mit Pestalozzi, Niederer, Schmidt u. A. mit Gewinn für seinen Geist glücklich verlebte. Im J. 1820 machte er seinen theologischen Facultäts-Examen, darauf den des Kirchenrathes; im J. 1823 bestand er den philosophischen Doctor-Examen, worauf er Vorlesungen hielt über Pädagogik, Stylistik, Moral und Religionsphilosophie. Als er bei der höchsten Staatsbehörde eine Vorstellung einreichte um Errichtung eines Lehrstuhles für Pädagogik an der Universität zu Gießen, ertheilte ihm der Großherzog den Charakter eines Professors der Philosophie. — Sein häusliches Glück begründete er durch die Verehelichung mit Fräulein Wilh. Nöll, Tochter eines kaiserlichen Notarius im J. 1824, welches vier Kinder vermehrten. Im J. 1836 bewarb er sich um das Directoriat an der zu Gießen neu zu errichtenden Provinzial-Realschule und erhielt es auch in demselben Jahre, worauf diese Schule im Mai 1837 eröffnet wurde, welcher Anstalt er nun alle seine Thätigkeit widmete.

Seiner Ueberzeugung nach hat die gewöhnliche Praxis der Pädagogik, ohne wahre pädagogische Wissenschaft ihrer Fundamente, vielleicht nicht weniger geschadet als sie nützte, und es ist eine wahre Wissenschaft dieser Disciplin um so nöthiger, als ein starres Herkommen seine Berechtigung in sich selbst festhält. Die Gewinnung und Feststellung dieser Wahrheit ist ihm Aufgabe, und bei der günstigen Aufnahme seiner bisherigen Arbeiten von Seiten des Publikums, hofft er auf gleiche Gunst für Weiteres. Was er als Schriftsteller geliefert, besteht in folgenden Schriften und Schriftchen:

1. Einige Bemerkungen über Erziehung und Unterricht. Einladungsschrift. Gießen, 1817. 4.
2. Pestalozzi und der Geist seiner Bildungsmethode. Einladungsschrift. Gießen, 1818. 4.
3. Abhängigkeit und Selbstständigkeit in zwei Neigungen der menschlichen Natur zu erklären versucht. Einladungsschrift. 1820. 4.
4. Wahrheitsliebe und Lügenhaftigkeit in zwei Neigungen der menschlichen Natur zu erklären versucht. 1821. 4.
5. Abhängigkeit der Religiosität vom sittlichen Reich. Eine Parabel. Einladungsschrift. 1824.
6. Abhängigkeit und Selbstständigkeit ꝛc. als Einleitung in einen allgemeinen Theil der Pädagogik. Gießen, 1824. 79 S. 8. Habilitationsschrift.
7. In Rossel's rheinisch-westphälischer Monatsschrift erschienen von ihm:
   a) Ueber den wichtigsten Vorzug der Lautirmethode. 25. Heft 5.
   b) Ueber Parteilichkeit der Lehrer gegen die Schüler. 26. Heft 8.
   c) Ueber den Begriff der Pädagogik ꝛc. 27. Heft 10.
   d) Einige Bemerkungen über das Lesenlernen im Bezug auf das Verstehen des zu Lesenden. 27. Heft 2.
   Wann und warum beides nicht vereint sein müsse bei dem Lesenlernen.
   e) Ueber den pädagogischen Grundsatz: im Unterrichte von dem Leichten zum Schwerern überzugehen. 28. H. 5.
   f) Der Bildungstrieb und seine pädagog. Behandlung oder über die körperl. Erziehung. 28, 9.
   g) Ueber den Zweck der Erziehung und die daraus hervorgehenden obersten Grundsätze. 29, 5.
8. In der Darmstädter (allg.) Schul-Zeit. a) einige Recensionen über engl. und franzöſ. Lesebücher. b) Einige Aufsätze zur Richtigstellung falsch aufgefaßter Puncte des Universalunterrichts v. Jacotot. Jahrg. 32. Nr. 1 f. u. 101 f.
9. Ueber die Wirksamkeit und Gewalt der Erzieh. Nr. 53 f. Jahrg. 35.
   Einige Bemerkungen über Cultur u. Erz. Nr. 52.
10. Der Universalunterricht von J. Jacotot. Muttersprache. Aus dem Franz. überſ. mit erläuternden u. krit. Zugaben v. Dr. Braubach. Nebst einem Anhange von Briefen zwischen dem Herzog Levis und Jacotot, und einem Bericht der Gesellschaft der Methoden zu Paris. Marburg. 1830. XV u. 328 S. 2te Ausg. 1840. In der Vorrede ist der Hauptkrebs unsrer pädagogischen Praxis ausgesprochen.
    Braubach hat sich der Untersuchung und Prüfung dieser Methode mit Liebe gewidmet, und man kann die übrigen Schriften von Jacotot entbehren, wenn man diese hat.
11. Die Schule in der wichtigsten Reform ihrer innern Organisation. Nach den vereinigten Principien des Humanismus und Realismus, wissenschaftlich begründet. Gießen. 1833. 92 S.
    Zweck. Durch Hinweisung auf verbesserte Methodik der Schule nützlich zu werden; sie ist daher nur aus dem Leben hervorgegangen und leicht in das Leben einzuführen.
12. Uebersetzung der 3 ersten Bücher des Telemach. Hilfsbuch für Lehrer und Schüler bei Anwendung der Methoden von Jacotot und Hamilton. VI. und 49 S. gr. 8. Gießen, 1834.
13. In dem Septemberheft der pädagog. Revue von Mager wird das wissenschaftliche Prinzip der Erziehung mit dem Unterrichte auseinander gelegt erscheinen.
14. Erziehungslehre. 1ster oder allgemeiner Theil ist fertig und wird hoffentlich bald erscheinen.
15. Zum Druck liegt bereit ein psychologischer Lehrplan für Bürgerschulen (6 — 7 Bogen.)
16. Eine praktisch-theoretische Aufsatzlehre oder Stilistik. (desgl.)

17. Lehrbüchlein für innere psychologische Begründung der Moral oder Pflichtenlehre. (desgl.)

Briefschreiben, s. schriftliche Aufsätze.

Britisches (englisches) Schulwesen. Daß das britische Schulwesen noch im Argen liegt, ist Allen bekannt, welche von der Geschichte des Schulwesens in unsrer Zeit auch nur eine oberflächliche Kenntniß erlangt haben. Die Bell- und Lancasterschulen waren nur ein Nothbehelf und sind es noch, und viel weiter ist man in England mit dem Schulwesen bisher nicht gekommen. Die Allgem. Schul-Zeitung hat von Zeit zu Zeit über Gegenstände des britischen Volksschulwesens Bericht erstattet, umständlichere Bemerkungen aber sind in neuerer Zeit über dasselbe von zwei sehr achtbaren und glaubwürdigen Männern gemacht worden, von Friedrich v. Raumer und von Dr. C. A. W. Kruse.

Der letztere ließ erscheinen:

Betrachtungen über den Zustand der Englischen Erziehungs- und Unterrichtsanstalten im J. 1836, veranlaßt durch eine Reise nach England. gr. 8. Elberfeld, Schönian. (8 Gr.)

Der erstere hat sich in seinem Werke „England im Jahre 1835" (2 Theile. gr. 12. n. 5 Thlr. Leipzig bei Brockhaus.) über diesen Gegenstand verbreitet und wir theilen hier zunächst so viel davon mit, als uns die Allg. Schul-Zeitung in Nr. 120. Jahrg. 1836 gibt. Hier heißt es unter andern:

„Fast in keiner einzigen Beziehung ist England so verschieden von Deutschland, als in Hinsicht auf Schulen, Universitäten und Erziehungswesen überhaupt. Zuvörderst gibt es in England gar kein System einer allgemeinen volksthümlichen Erziehung durch Schulen und Universitäten, und gar keine Behörde zu einer umfassenden, oder auch nur theilweisen Leitung des Ganzen. Dieser Zustand ist nicht selten gepriesen worden, weil er Zeugniß der Unabhängigkeit sei und eine freiere Entwickelung möglich mache; weil er ferner die Theilnahme und Verbindung der Einzelnen für jene Zwecke hervortreibe und gerade da in dem Maße hervortreibe, wo das Bedürfniß vorhanden und eine Abhilfe nöthig sei. — Jene Freiheit zeigte sich aber nicht selten als eine blos negative und führte in mancherlei Willkür hinein; auch fehlten trotz aller löblichen Anstrengungen der Einzelnen, in sehr vielen Dörfern die Schulen ganz und sind in den meisten Städten weder zahlreich genug, noch den billigsten Forderungen genügend. Während Lord Brougham eine gar glänzende Beschreibung von den Fortschritten des Erziehungswesens machte, gestand er doch, daß jährlich eine Ausgabe von 8 Millionen Thaler nöthig sei, um eine allgemeine Volkserziehung zu begründen, und das Edinburgh Review behauptet, kaum die Hälfte der Kinder in England erhalte eine angemessene Schulerziehung. So wie jede Kirche, jede Stadtgemeinde, jede Zunft einer gewissen Selbstständigkeit und Unabhängigkeit bedarf, um wahrhaft zu leben und zu wirken, so auch jede Schule. Geht aber diese Unabhängigkeit so weit, daß gar keine Verbindung mit ähnlichen Einrichtungen stattfindet und alle gemeinsame Leitung verschmäht wird; so geräth Alles in eigenliebige, anmaßende und zuletzt doch hilflose Vereinzelung, und der Mißbrauch wird nur zu oft für das wahre Wesen der Sache ausgegeben."

„Kein Land besitzt vielleicht so viel alte, würdige Stiftungen für die Zwecke der Schulerziehung, als England, und doch wird mit den verhältnißmäßig reichsten Mitteln am wenigsten ausgerichtet. Die völlige Unabhängigkeit aller Institute für Erziehung hat hier zu den größten und eigennützigsten Mißbräuchen geführt."

Lord Brougham, der sich unstreitig große Verdienste um das englische Schulwesen erworben, hätte doch wohl ganz anders gehandelt, wenn er sich bekannter mit dem preußischen Schulwesen gemacht hätte. Er brachte es allerdings dahin, daß vom Parlamente 20000 Pf. jährl. für das Schulwesen bewilligt wurden, allein welch' eine bettelhafte geringe Summe ist dies für das reiche England, verglichen mit den Anstrengungen des dagegen armen Preußens! Und doch sah man hier schon die wohlthätigen Folgen der Theilnahme der Regierung, welche diese Summe nur unter der Bedingung hergab, daß ein eben so großer Beitrag freiwillig aufgebracht werde, wodurch die Zahl der Beförderer des Schulwesens natürlich zunahm. Daher sagt auch das so weit verbreitete, gelesene und in großem Rufe stehende Edinburgh Review: Es ist unmöglich, daß man den Unterricht der gesammten Masse des englischen Volkes länger dem bloßen Zufalle überlasse und lediglich der eigensinnigen Willkür einer örtlichen Unterstützung durch Privatpersonen, Preis gebe. Es ist irrig, zu wähnen, die freie Konkurrenz, welche in andern Zweigen einträglicher Gewerbe hinreiche, werden auch hier zum Ziele führen. Selbst der radikale Roebuck (man vergl. Allg. Schul-Zeit. 1831. S. 886 ff.) fühlt die Nothwendigkeit einer allgemeinen centralen Oberleitung wie in Preußen. Aber es herrschen in England über das preuß. Schulwesen sehr verwirrte Begriffe, selbst unter den höchsten Ständen, und man hat eine gewaltige Scheu, die Freiheit der Privatpersonen durch obrigkeitliche Maßregeln auch nur leise zu berühren. Selbst der Minister Peel meinte: Ein erzwungener Schulbesuch beschränke die religiöse Duldung, und Lord Brougham brachte völlig unwahre und abgeschmackte Dinge über das preuß. Schulwesen vor, ein Beweis, wie wenig selbst solche Männer sich noch mit den Vorzügen des deutschen Schulwesens bekannt gemacht haben, und sich besonders darin irren, daß sie wähnen, das preuß. Schulwesen sei ganz militairisch eingerichtet, daher sie es auch compulsary sistem (Zusammentreibungs-Wesen) zu nennen belieben. Daß man jedoch jetzt in England den ernstlichem Willen hat, das Schulwesen besser zu gestalten, zeigen die Schritte, welche der parlamentarische Ausschuß zu diesem Ende that. Er erließ nämlich an 15000 Ortsvorsteher bestimmte Fragen, welche dieselben mit Hilfe der Geistlichen und Schullehrer beantworten sollten. Auch hat sich ein Centralverein zu Verbesserung der Volkserziehung gebildet, der 1839 einen Preis von 100 Pfd. dem Verfasser der Schrift: „Ueber die besten Mittel, den Stand der Volksschullehrer zu heben" zuerkannte.

Was die Einrichtung des engl. Schulwesens betrifft, so gehören die meisten Schulen zu einer von 2 großen Gesellschaften, der nationalen und der britisch-auswärtigen. Das Band jedoch, was sie zusammenhält, beruht lediglich auf ihrer Willkür und der Aehnlichkeit gewisser von ihnen angenom-

mener Grundsätze. Es schließt dagegen weder Abhängigkeit, noch Aufsicht, noch eine wissenschaftliche Leitung, noch irgend eine Form oder einen bestimmten Inhalt der Gesetzgebung in sich. Der Hauptunterschied zwischen jenen beiden Vereinen besteht darin, daß der nationale zwar Kinder aller Bekenntnisse, und selbst Juden, zum Unterrichte zuläßt, der jedoch in religiöser Hinsicht lediglich nach den Vorschriften der hohen (Episkopal-) Kirche ertheilt wird. Die britische Gesellschaft gibt dagegen keinen Schulunterricht nach einem bestimmten Bekenntnisse, sondern begnügt sich mit dem Lesen und Erklären angemessener Theile der Bibel. Beide Vereine haben sich in neuern Zeiten sehr ausgebreitet, und auch durch Geschenke und Unterstützungen die Hinzutretenden angefeuert; es kann jedoch bei solchem freiwilligen Zusammentreten kein regelmäßiges System weiterer Ausbreitung vorgeschrieben und angewendet werden, und eben so fehlt es an irgend genügenden Anstalten zur Bildung von Schullehrern (Seminarien). Die Lehrer erhalten bisweilen ein geringes Schulgeld, bisweilen sind sie lediglich auf den guten Willen und die freiwilligen Beiträge Andrer angewiesen; selten liegt eine dauernde für immer genügende Stiftung zum Grunde. Die britische Gesellschaft erfreut sich, wegen des erwähnten Grundsatzes über den Religionsunterricht, eben keiner besondern Theilnahme oder Unterstützung von Seiten der Episkopal-Geistlichkeit, und auch für die nationalen Schulen ist deren Einwirkung nicht gesetzlich, sondern nur willkürlich und vorübergehend. Auch heißt ja bei der hochkirchlichen Partei jede Verwendung des Kirchenvermögens zu Schulzwecken eine weltliche Vergeudung.

Weil die Zahl der Wochentagsschulen viel zu gering war, und die 6 Tage lang auf dem Lande oder in Fabriken beschäftigten Kinder sie überdies nicht einmal besuchten; so kam man *) auf den Gedanken, des Sonntags Schule zu halten. Diese Sonntagsschulen haben sich in den letzten 15 Jahren beinahe verdoppelt und gewiß sehr nützlich gewirkt. Die wenigen Lernstunden geben jedoch nur einen kümmerlichen Ersatz für einen umfassenderen und gründlicheren Unterricht, und so löblich es ist, daß die meisten Lehrer in den Sonntagsschulen keine Bezahlung annehmen, so sind sie doch andrerseits ungeübt und für dieses Fach nicht vorbereitet. Es wird zwar behauptet, daß 1½ Millionen Kinder in 16828 solcher Schulen Unterricht im Schreiben, Lesen und Religion empfangen; allein diese Angabe beruht auf keiner genauen Ermittelung, und wäre sie auch richtig, so würden doch 100000 preußische Kinder mehr Stunden in der Schule zubringen als jene 1½ Millionen englische Kinder. Auch thut man einen tiefern Blick in das Ungenügende und Mangelhafte all' dieser Einrichtungen, wenn man von Hrn. Braidley hört (Allg. Schul-Zeit. 1835. S. 1286), daß ungeachtet des, Sonntags unentgeltlich ertheilten Unterrichts in der großen Manufakturstadt Manchester vielleicht 15000 Kinder gar nicht in die Schule kommen. Hier zeigt sich recht die Schattenseite des oft so unendlich gepriesenen Fabrik- und Manufakturwesens! Daher wünscht auch obgedachter B. einigen Zwang und hält ihn für möglich, obgleich Viele wähnen, jede Einwirkung durch Obrigkeit und Gesetz führe sogleich und nothwendig zum Despotismus der Minister.

Alle diese Mängel und Gebrechen der öffentlichen Erziehungsanstalten veranlassen nun das Entstehen einer großen Menge von Privatanstalten (boarding schools), für welche aber natürlich noch weit weniger eine Prüfung oder Aufsicht besteht. Das Schulhalten wird als ein ganz freies Gewerbe betrachtet, welches nach Maßgabe der Tüchtigkeit des jedesmaligen Lehrers blüht oder verwelkt, und man erzählt von dem innern Zustande solcher Schulen grausenerregende Dinge, welche allerdings hier nicht als gegründet verbürgt werden können. Allein so viel ist gewiß, daß die Unternehmer solcher Privatanstalten in Ermangelung aller festen Stiftungen fast nothwendig darauf hingewiesen sind, auch bei ihrem Gewerbe das Geld verdienen als eine Hauptsache zu behandeln, und daher bestehen solche Anstalten auch nur für Kinder reicher Leute.

Aus dieser Schilderung des Zustandes des Schulwesens in England ergeben sich unstreitig folgende Sätze als wohlbegründete Wahrheiten. 1) Es hat nachtheilig gewirkt, daß sich die Regierung und Gesetzgebung so gut wie gar nicht um die Schulen bekümmert, sondern alles dem freien Willen überlassen hat, da man doch in Beziehung auf die Kirche und ihre Anstalten das Gegentheil beobachtete. 2) Weder Zahl der Schulen noch Gegenstände des Unterrichts sind den Forderungen und Bedürfnissen gegenwärtiger Zeit angemessen. 3) Es stammt aus alter Zeit ein ungemein großes für die Schulen bestimmtes Kapital, allein es wird nicht immer zweckmäßig benutzt. 4) Dem Staate und der Kirche liegt die Pflicht ob, sich der Schulen anzunehmen, wenn gleich die Art und Weise nach Maßgabe des Volkscharakters, der Bildung und der Staatsverfassung verschieden sein mag. 5) Es fehlt hauptsächlich an Seminarien für Lehrerbildung, obgleich das Parlament schon längst 10000 Pf. dazu bewilligt hat. Woran liegt es aber? Vorzüglich an engherzigen Ansichten der herrschenden Episkopal-Kirche und ihrer Geistlichkeit, welche lieber Alles verderben als sich in ihrem althergebrachten Schlendrian stören oder gar zu Verbesserung, wie sie die Fortschritte der Zeit heischen, bewegen und dabei den von ihren alten Ansichten abweichenden Dissenters zur Seite stellen und beaufsichtigen lassen will.

Die Schottländer haben mit verhältnißmäßig geringeren Mitteln mehr ausgerichtet als die Engländer. Jedes Dorf hat in der Regel seine eigene Schule, denn schon seit 200 Jahren bestehen hier Kirchspielschulen, und der Besuch derselben ist viel zahlreicher und allgemeiner als in England, wo nach Lord Brougham's Aussage im Parlamente 1833, noch mehr als 1500 Pfarreien keinen Schullehrer besaßen. Fast alle Schotten lernen lesen und die meisten auch schreiben. Die Schullehrer werden von den Eigenthümern und Geistlichen nach vorhergegangner Prüfung erwählt und beziehen, neben einem bestimmten Gehalte, vierteljährlich von jedem Schüler 1 Schilling 6 Pence bis 2 Schilling (etwa 8 bis 16 Gr. Preuß.) Doch soll nach Einigen die Zahl der Schulen nicht genügen, besonders in den

*) Es waren besonders Dissenters, namentlich Quäker, welche schon seit 1808 für diesen Zweck äußerst thätig wirkten.

größern Städten, und es sollen in Glasgow nur $\frac{1}{14}$, in Perth $\frac{1}{15}$ und in Aberdeen gar nur $\frac{1}{25}$ der vorhandenen Kinder zur Schule gehen, und von den 500000 Hochländern können vielleicht 83000 nicht lesen und 250000 nicht schreiben. Es fehlt ferner an mittleren für die Universität vorbereitenden Schulen (Gelehrtenschulen), wodurch die Universitäten zu Schulen herabsinken.

Noch schlimmer sieht es mit dem Schulwesen in Irland aus, wo die herrschende hohe protestantische Kirche sich gegen die besiegten katholischen Irländer von jeher nicht nur die größte Parteilichkeit, sondern selbst Ungerechtigkeiten und Grausamkeiten erlaubt hat. Laut eines Gesetzes von Wilhelm III. blieb nur protestantische Erziehung erlaubt, und jeder Katholik, welcher Schule hielt, zahlte 20 Pfd. Strafe oder wurde 3 Monate in's Gefängniß geworfen. Für die Katholiken hörte mithin aller öffentliche Unterricht auf, Unwissenheit und Barbarei wucherten fort, und doch ward der Zweck, durch solchen unnatürlichen Zwang zum Protestantismus zu bekehren, völlig verfehlt. Manches hat sich, Gott sei Dank! in neuern Zeiten gebessert; aber noch herrscht von Seiten der regierenden Protestanten viel Unduldsamkeit und Druck. Im Jahre 1828 waren in Irland etwa 92000 Schüler von der hohen Kirche, 45000 von den Presbyterianern und 208000 von der katholischen Kirche. $\frac{2}{5}$ Knaben, $\frac{3}{5}$ Mädchen. Von den Schulen hatten $\frac{8}{11}$ Privatleute unternommen und bekamen daher gar keine Unterstützung vom Staate; aber seitdem die Regierung Unterstützungen bewilligte, verdoppelte sich der Eifer, und für 787 Schulen wurden Unterstützungen erbeten. Mehr über den Zustand der irländischen Schulen gibt die Allgem. Schul-Zeit. 1835. S. 464. 744. 1280. 1385. 1488.

Was wir hier über den Zustand der Erziehung und des Unterrichts, besonders des Volkes, in England mitgetheilt haben, verdanken wir vornehmlich den Berichten des geistreichen Fürsten Pückler (Briefe eines Verstorbenen) und dem sehr unterrichteten Fiedrich von Raumer, doch hatten auch schon Niemeyer, Wendeborn, Küttner (Beiträge zur Kenntniß von England), so wie Fischer (Vergleichung der englandischen Lehranstalten mit den unsrigen. Programm vom grauen Kloster 1827) schätzbare Aufschlüsse darüber gegeben; zuletzt haben wir noch Nachträge als Bestätigung und Berichtigung jener Schriften erhalten von Dr. C. A. W. Kruse: (Betrachtungen über den Zustand der engl. Erziehungs- und Unterrichtsanstalten im J. 1836, veranlaßt durch eine Reise nach England. Aus dem Programm der Real- und Gewerbschule zu Elberfeld 1837. besonders abgedruckt. 38 S. gr. 8. Da dieser Bericht theils das Neueste, theils das Zuverlässigste gibt, so mögen hier noch einige Mittheilungen aus demselben, insofern sie nicht schon oben erwähnt worden, den Beschluß dieses Artikels bilden, wobei vorläufig zu bemerken ist, daß sich Kruse lediglich mit England, ohne Schottland und Irland, beschäftigt, weil er nur jenes selbst gesehen und untersucht hat, auch ist nur von den Schulen der herrschenden *) Kirche die Rede (im Gegensatz der Dissenters *)), in welchen aber bei weitem nicht alle schulfähige Kinder gebildet werden.

Ein Hauptgebrechen der engl. Verfassung, woraus gerade in Beziehung auf unsern Gegenstand die meisten Mängel und Gebrechen entspringen, ist der Mangel eines besondern Ministers des Kultus oder der Aufklärung. Die Stelle dieses so nothwendigen Gliedes in der Kette der Verwaltung vertritt hier die herrschende Kirche, woraus sogleich der erste Nachtheil entsteht, daß nur für die Schulen ihres Bekenntnisses von ihr gesorgt wird und also wenigstens $\frac{1}{3}$ ganz unbeachtet bleibt. Man muß daher bei Betrachtung des engl. Schulwesens unterscheiden A) die Anstalten der Hochkirche B) die von ihr unabhängigen Anstalten. — Ehe man aber über beide urtheilen kann, muß man die Ansichten kennen lernen, welche in England über Erziehung herrschend sind, und die in gar mancher Hinsicht von den unsrigen sehr abweichen. Wir unterscheiden z. B. die Familienerziehung von der Schulerziehung, und schreiben jener mit Recht den größten Einfluß auf das Leben zu. In England gibt es eine Familienerziehung nur für Kinder bis zum zehnten Lebensjahre und für die, freilich sehr langen Ferienzeiten, denn die Schulzeit dauert jährlich nur 8, höchstens 9 Monate. Wohlhabende Eltern entfernen daher ihre Kinder bald aus dem Hause, weil sie weder Zeit noch Lust haben, sich mit ihnen zu beschäftigen, wie es größtentheils auch in Frankreich und Holland zu gehen pflegt. Der Engländer führt hingegen das Familienleben in die Schule ein durch klösterliche Einrichtung, denn bei ihm ist Erziehung und Unterricht nicht getrennt, und lieber würde er Mängel des Unterrichtes in der Schule dulden als der Erziehung. — Wir unterscheiden physische, moralische und intellectuelle Erziehung und wollen mit Recht alle drei harmonisch entwickelt haben. In England legt man großen Werth auf die physische Erziehung, daher man auch dort einen kräftigen, gesunden und schönen Menschenschlag häufig findet. Die Jugend wird in der Erziehungsanstalt vorzüglich gut genährt, aber auch durch Bewegung im Freien, ohne gerade künstliches Turnen, tüchtig ausgearbeitet. Man ist dort weit entfernt von dem in Deutschland jetzt so allgemein verbreiteten Fehler, die Jugend schon wie Erwachsene zu betrachten und zu behandeln, und so eine Frühreife herbeizuführen, die nur höchst nachtheilig auf sie einwirken und sie um die schönsten Freuden des Lebens bringen, den Eltern aber als Lohn unendlichen Kummer und Sorgen bereiten muß.

Unter sittlicher Erziehung versteht der Engländer Entwickelung des Charakters und Hochachtung vor der Sitte und dem Gesetze, wozu das Leben in den Schulen Veranlassung genug gibt, und woran man die Früchte in der eigenthümlichen Selbstständigkeit der engl. Männer oft schon bewundert hat. — Die intellectuelle Erziehung aber hat mit der Anforderung der Zeit nicht gleichen Schritt gehalten und die öffentlichen Schulen erreichen daher meistens nur den Zweck der Geistesgymnastik. Wissenschaften lernt man aus Büchern oder

*) Auch anglikanischen oder bischöflichen (Episkopal-) oder hohen (Hoch-) Kirche.

*) Presbyterianer, und aller andern von der herrschenden Kirche abweichenden Parteien und Sekten.

im Leben. Eigentliche Realschulen sind nirgends a. zutreffen.

Wenn man dies Alles zusammenfaßt, so ergibt sich, daß die engl. und deutsche Erziehung weit von einander abweichen und indem bei uns Humanität die höchste Aufgabe der Erziehung ist, so ist es bei den Engländern Nationalität. Daher wird die Jugend zur Freiheit erzogen, die aber streng beschränkt ist durch das Gesetz und die öffentliche Meinung, die in keinem Lande größere Rechte ausübt als in England. Von Jugend auf sind jene beiden die einzigen Schranken der Freiheit für den Einzelnen, aber wer gegen sie handelt, den trifft unerbittlich die Strafe, sei er auch des vornehmsten Mannes Sohn. Und wenn auch in manchen Privatschulen die Behandlung weniger streng ist, so darf sie doch nie gegen die Nationalität verstoßen. Wenn aber Fischer zu verstehen gibt, als ob in den Privatschulen die Kinder fahrlässig behandelt würden; so hat er ganz Unrecht, ja in den Städten ist man in der Aufsicht eher pedantisch als nachlässig. Kurz die engl. Schulerziehung erzeugt überall Nationalstolz und Selbstgefühl, aber auch den strengsten Gehorsam.

Ueber die Unterrichtsanstalten verbreitet sich Kruse umständlich und zwar A. zunächst über die der herrschenden Kirche. Sie sind reich und mächtig wie die Kirche selbst, starr und selbstständig, aber auch unzulänglich und unzugänglich. In ihrer Gliederung bestehen sie aus Universitäten, Gelehrtenschulen (grammar schools) und Trivial(Kirchspiel)schulen. Da die ersten beiden Arten nicht in unserm Bereiche liegen, so können und müssen wir Das, was Kruse darüber berichtet, so anziehend und belehrend es auch ist, hier mit Stillschweigen übergehn, und nur aus Dem, was er über die Kirchspielschulen mittheilt, so viel ausheben, als zur Ergänzung dessen dienen kann, was wir oben schon darüber gesagt haben.

Die Kirche nahm von jeher auf die Bildung des gemeinen Volkes, insofern es sich blos dem bürgerlichen Berufe widmete, keine Rücksicht, sondern sie stiftete ihre Collegia blos als Vorbildungsanstalten für künftige Diener und Herren der Kirche. Daher richtete sie für jede Kirche eine Schule ein, weil sie immer gut eingeübte Chöre bei Abhaltung des Gottesdienstes brauchte, und stellte den ganzen Unterricht damit in Beziehung. Wie diese Trivialschulen entstanden sind, so sind sie noch, und der Hauptzweck bleibt ein zahlreicher und guteingeübter Chor. Jedoch trat 1811 Dr. Bell aus Madras als Reformator der Parochialschulen auf und errichtete eine Centralschule zur Bildung von Lehrern. Jetzt heißt die Verwaltung National Society, und die Zahl der Schulen, die in alte und neue zerfallen, war 1830 schon 3670 mit 346000 Schülern, die alle zum Kirchendienste gebraucht werden, und Knaben sowohl als Mädchen erscheinen dabei in ganz gleicher einfacher Kleidung, die vom Kirchenvermögen besorgt wird. Sie machen einen wesentlichen Bestandtheil des fungirenden Personals aus, weil sie eigentlich den schönen aber ein wenig künstlichen Kirchengesang besorgen, da die Gemeine nur leise mitsingt und bei den Responsorien meistens schweigt. Allein diese Schulen sind wenig und meist nur von Kindern dürftiger Eltern besucht. Die Lehrer erscheinen auch durchaus als Unterbeamtete der Kirche und müssen ihr Hauptaugenmerk darauf richten, daß die Kinder den Ritus einüben.

B. Die von der Kirche unabhängigen Schulen sind eben durch das Verhältniß, von dem wir so eben gesprochen, hervorgerufen worden. Man fing an zu fühlen, daß jene Kirchspielschulen, aller Reform fast unzugänglich (denn die vorhin erwähnte von Bell war unzulänglich), für den Unterricht der untern Klassen der bürgerlichen Gesellschaft höchst mangelhaft, für die höhern Stände sehr einseitig und selbst für die vollständige Ausbildung der Staatsbeamteten ungenügend sorgten, und zugleich alle Dissenters von ihren Vortheilen ausschlossen. Jetzt ist das Verhältniß so, daß wenigstens ebenso Viele ihre Erziehung außerhalb des Schulverbandes suchen, und manche Stände geradezu auf Privatanstalten angewiesen sind. Die Zahl derselben ist daher sehr groß und es herrscht darin nicht nur Mangelhaftigkeit sondern auch Regellosigkeit. Sie zerfallen auch in 3 Abtheilungen, nämlich a) Specialschulen, welche unsre Universität vertreten b) höhere Anstalten oder Mittelschulen c) Elementarschulen, wobei wir abermals die erstern beiden, unserm Zwecke gemäß, übergehen müssen.

Alle diese von der herrschenden Kirche unabhängigen Anstalten entstanden theils weil die Schulen der Hochkirche bei weitem nicht hinreichten die stets wachsende Bevölkerung aufzunehmen, theils weil jene für den Unterricht nur einseitig sorgten. Aber alle diese Privatanstalten werden als Gewerbe betrachtet und müssen daher auch Gewerbsteuer zahlen. In Beziehung aber auf die Elementarschulen war das Bedürfniß andrer Hilfe am schreiendsten, da sich der Staat um die Erziehung des Volkes bisher gar nicht und die Kirche nur wenig kümmerte. Es traten daher einzelne Menschenfreunde mit aufopfernder Liebe, und ganze Korporationen mit rühmlichem Gemeinsinn auf und nahmen sich dieses verwahrlosten Zweiges der Verwaltung großmüthig an. Das Meiste, was hierin geschehen ist, verdankt das Volk den Dissenters, sehr viel besonders den Quäkern (schon 1781 führte Raikes in Glocester Sonntagsschulen ein), vor Allen aber hat die britische und auswärtige Schulgesellschaft unbeschreiblich heilsam nicht blos für England, sondern für die ganze Menschheit seit 1808 gewirkt. Durch sie ist jedem Vater in London, (denn auf diese ungeheure Stadt erstreckt sich die Wirksamkeit der Gesellschaft zunächst) Gelegenheit geboten, seine Kinder ohne Rücksicht auf Parteiunterschiede in den nöthigsten Kenntnissen und Fertigkeiten unterrichten zu lassen. Die Hilfsgesellschaften in andern Städten folgen dem edeln Beispiele; aber dennoch steht des Volkes Unterricht bei weitem nicht auf der Stufe, auf welche er in Deutschland, Holland und Dänemark gehoben ist. Die Gründe sind nicht zu suchen in dem Mangel an Mitteln, sondern 1) in der bisherigen Stellung des Volksunterrichtes zum Staate, 2) in der herrschenden Methode. Doch dämmert jetzt Hoffnung eines bessern Zustandes auf, gleich der Morgenröthe.

Jene nachtheilige Stellung zum Staate ist die Freiheit der Benutzung des Unterrichtes, denn ohne Schulpflichtigkeit und Schulzwang wird bei einem ganzen Volke der Schulbesuch nie allgemein. Auch will John Bull (der nationalstolze Engländer) Nichts geschenkt haben, weil er dann danken müßte:

daher werden nur die Kinder der ganz Dürftigen unentgeltlich unterrichtet, die Uebrigen zahlen wöchentlich

der Kinder zur Arbeit an den Maschinen, woran alle

gewaltigen Uebel war aber nur durch die Parlamentsakte ganz abzuhelfen; allein zur Freude der Menschheit

Wege geräumt, denn das Parlament hat beschlossen, daß Kinder vor dem zwölften Jahre nicht in

sen Sieg der Civilisation hat wiederum die Regierung davon getragen; ein neuer Beweis, daß das Aufblühen des Volksunterrichtes nur gesichert werden kann, wenn es Sache des Staates wird. — Als einen zweiten Grund für die Unzulänglichkeit des engl. Elementarunterrichts führen wir die Methode an. Diese ist in allen Schulen der britischen Gesellschaft die Bell-Lankaster'sche, welche zwar durch ihren strengen Mechanismus ganz geeignet ist, Fertigkeiten und gute Sitten in hohem Grade anzueignen, aber doch alles belebenden und erwärmenden Stoffes ermangelt. In jener Hinsicht leisten die Schüler, namentlich im Rechnen, fast Unglaubliches und noch dazu bei einer Anzahl von 7 bis 800 Schülern, und wo man keine besseren Schulen haben kann, sind sie eine große Wohlthat.

M. Prätor.

in Westmoreland, und ward geboren in London 1779. Er erhielt seine erste wissenschaftliche Bildung auf der trefflichen Gelehrtenschule zu Edinburg in Schottland unter den Augen seines mütterlichen Oheims, des berühmten Geschichtsschreibers Robertson. Schon als

schnellem Blicke Alles, was seinem Geiste sich darbot. Lebhaft dem Genusse des Vergnügens ergeben, widmete er sich oft nur mit plötzlicher Aufregung dem Lernen, lernte aber immer mit mehr Erfolg als Andere, wenn er fleißig war. Früh erwarb er sich jene Geläufigkeit und Leichtigkeit des Ausdruckes nach der Sitte

in einem berühmten Privatvereine (speculative club), worin er vor seinen jugendlichen Mitbewerbern sich stets auszeichnete. Diese Vorbereitungen zum öffentlichen Leben hielten aber unsern Brougham nicht ab, sich auch wissenschaftlichen Forschungen zu widmen, die man gewöhnlich mit jenen Bestrebungen unvereinbar findet. Oft zog er sich aus den lebendigen Verhandlungen des Rednerklubbs in sein einsames Studiergemach zurück, um sich in den Tiefen der Mathematik zu verlieren. Eine der Früchte dieser Arbeiten war ein berühmtes Schreiben des 18jährigen Jünglings an die königliche Gesellschaft der Wissenschaften, und mehre der ausgezeichnetsten Gelehrten Europa's, mit welchen er lange einen lateinischen Briefwechsel führte, ahneten nicht, daß derjenige, dem sie die höchsten Lobsprüche ertheilten, kaum aus der Schule gekommen wäre. — Nachdem er Edinburg verlassen, machte er in Gesellschaft des Lord Stuart, ehemaligen Gesandten in Pa-

Beendigung er erst als Schriftsteller auftrat. Sein erstes Werk betraf die Kolonialpolitik (2 Bde. 1803) und zeichnete sich aus durch treffliche Darstellung, tief

nisse und scharfen praktischen Blick, so daß man sich allgemein wunderte, wie ein junger Mann, der in Staatsgeschäfte noch nicht eingeweiht war, einen so schwierigen Gegenstand mit so viel Erfolg zu bewältigen wußte. Um dieselbe Zeit trat er in Verbindung mit den Herausgebern der noch jetzt sehr geschätzten Gelehrtenzeitung Edinburgh Review, wozu er viele und geschätzte Beiträge lieferte. Das Jahr 1810 führte ihn endlich an den Ort, nach welchem alle junge Engländer voll Ehrgeiz streben; er wurde als Mitglied ins Parlament gewählt. Der Ruhm, den er bereits als Sachwalter durch kräftige Beredtsamkeit in den Gerichtshöfen und durch seine Schriften erworben, und sein bekanntes Talent im geselligen Verkehr, erregten große Erwartungen; als er aber seine erste Rede hielt, wiederholte sich die in England oft gemachte Erfahrung, daß ein glanzender Beifall bei dem ersten Auftreten eines Redners nicht immer eine vollgiltige Bürgschaft künftiger Größe ist. Brougham machte wenig Eindruck, weil er vielleicht die neuen Zuhörer noch nicht gehörig zu behandeln wußte, aber er nahm bald lebhaften Antheil an allen wichtigen Verhandlungen. Schon 1812 hielt er eine mit großem Beifall aufgenommene Rede gegen den geheimen Rath, und immer glänzender entfaltete sich die Kraft seines Geistes. Besonders begann er seit 1818 ungemeine Geisteskraft einem Gegenstande zu widmen, um dessenwillen ihm auch in unsern Blättern mit dem größten Rechte eine Stelle gebührt, ja es wäre unverzeihlich, wenn wir ihn hier mit Stillschweigen übergehen wollten. Er hielt nämlich damals eine Rede über den Gesetzentwurf zu Verbesserung der Armenerziehung, wodurch er seine Zuhörer ganz hinriß und selbst seinen politischen Gegner, Castlereagh, zu aufrichtigen Lobeserhebungen bewog. Sein Einfluß im Parlamente, wonach er so lange gerungen, war nun entschieden und seine geistige Ueberlegenheit ward empfunden und anerkannt. Aber ungeachtet seiner parlamentarischen Thätigkeit blieb er immer ein vielbeschäftigter Sachwalter, und unter vielen ausgezeichneten Leistungen in diesem Fache wird in den Jahrbüchern der britischen Rechtspflege seine Vertheidigung eines Schriftstellers, der mehre Geistliche angegriffen, als ein Meisterstück gerichtlicher Beredtsamkeit gepriesen, worin er sich auch im Allgemeinen über die Verhältnisse der englischen Kirche verbreitete. Die Preßfreiheit fand an ihm stets einen treuen Wortführer, und an den Verhandlungen über die Emancipation der Katholiken (1828) nahm er den lebhaften Antheil, mit welchem die Whig (volksthümliche) Partei, zu deren mächtigsten Stützen er gehörte, stets für diese große Maßregel gesprochen hatte. Der letzte Triumph seines Talents war seine 7stündige Rede im Hause der Gemeinen über den Antrag zu Verbesserung der englischen Gesetzgebung und des Gerichtsverfahrens, worin er seine Anklage der empörenden Gebrechen der engli-

Im Jahre 1830 ward ihm eine neue und glänzende Anerkennung seiner Verdienste, er wurde zum Baron Brougham and Vaux erhoben und als sol-

cher Mitglied des Oberhauses. In diesem neuen Verhältnisse zeigte er bei den wichtigen, mit seinem Amte verbundenen richterlichen Geschäften den scharfen Geistesblick und die unermüdliche Thätigkeit, die ihm eigen sind, und hob manche verjährte Mißbräuche auf, die seine Vorgänger, aller Klagen ungeachtet, nicht angetastet hatten. Ueberhaupt treten bei dem Ueberblick seines öffentlichen Lebens zwei Bestrebungen hervor, die seinen Ruhm sichern, nämlich seine Bemühungen für Verbesserung der Rechtspflege und des Volksunterrichtes. Er wollte Bildung unter der arbeitenden Volksklasse verbreiten, wie er seit 1816 mit aller ihm eigenen Thätigkeit und Kraft bewiesen; er wollte, wie er sagte, das Gesetz aus einem verschlossenen Buche zu einem lebendigen Buchstaben, aus einem Eigenthume des Reichen zu einem Erbe des Armen, aus einem zweischneidigen Schwerte in der Hand der Arglist und Bedrückung zu einem Stabe für den Redlichen und einem Schilde für Bedrängte machen. Auf die Volkserziehung, als die einzige feste Grundlage einer guten Staatsverwaltung, war zuerst sein Aufmerksamkeit gerichtet. Schon im Mai 1816 machte er im Parlamente den Antrag zur Ernennung eines Ausschusses für die Untersuchung des Zustandes der Erziehung der niedern Klassen in London. Die Nachforschungen wohlwollender Männer hatten das Ergebniß geliefert, daß 120000 Kinder in der Hauptstadt ohne allen Unterricht herumliefen, und es sollten nach Brougham's Plane zuerst in London versuchsweis unter dem Beistande des Parlamentes Anstalten zur Beförderung der Armenerziehung gemacht werden. Der Ausschuß, der unter Brougham's Vorsitze seine Arbeiten bis 1818 fortsetzte, erweiterte nach und nach seine Untersuchungen über den Zustand des gesammten öffentlichen Unterrichtes in England, dessen Mängel in seinen fünf Berichten aufgedeckt worden, welche die faule Wurzel des Uebels entblößten. Die unglückliche Lage des niedern Volkes in der Hauptstadt kam zur Sprache; es wurde gefragt: ob es angemessen sei oder nicht, die Staatsreligion mit der Volkserziehung in Verbindung zu bringen, der Zustand aller milden Stiftungen, als Mittel zur Beförderung der Volksbildung, wurden einer sorgfältigen Untersuchung bedürftig erklärt, und endlich glaubte man, auch die Verhältnisse und die Verwaltung der großen öffentlichen Schulen und der beiden Landes-Universitäten einer strengen Beaufsichtigung unterwerfen zu müssen. — Je mehr diese, von Brougham ohne alle Rücksicht auf Menschenfurcht oder Gefälligkeit geleiteten Untersuchungen die bei Verwaltung der höhern Lehranstaltrn und Stiftungen betheiligten Privatvortheile bedroheten, desto lebhafter war der Widerstand, der sich gegen ihn erhob. Zwar wurde nach dem Antrage des Ausschusses eine Commission zur Untersuchung dieser wichtigen Angelegenheit ernannt, aber ihre Vollmacht wurde durch das Oberhaus auf die Stiftungen für Armenerziehung beschränkt, und Brougham, der Urheber des Planes, nicht den Mitgliedern derselben zugesellt, deren Ernennung die Regierung als ein Vorrecht der Krone in Anspruch nahm. Auf diese Art konnte die Wohlthätigkeit dieses Planes sich nicht in ihrem ganzen Umfange bewähren, aber Brougham kannte sehr wohl die geheimen Triebfedern, welche seine Gegner wirken ließen und erklärte öffentlich (Schreiben an Romilly upon the abuse of charities 10. Aufl. 1810) daß der Widerstand gegen denselben nur aus dem Entschlusse hervorgehen könne, Vergehungen zu beschützen, Vernachlässigungen zu verewigen und Unterschleife zu ehren. — Bei der entschiedenen Ueberlegenheit, welche die bisherige Verfassung gerade der Partei gibt, deren Vortheile der Verbesserungsentwurf unangenehm berührte, ließ sich ein günstiger Erfolg kaum erwarten. Aber dadurch nicht abgeschreckt, brachte Brougham 1820 seinen umfassenden Erziehungsplan ins Parlament. Die Hauptgrundlage desselben war eine durchgängige Einführung von Kirchspielschulen, deren wohlthätiger Einfluß in Schottland sich seit dem 17. Jahrhunderte erprobt hatte, und die als ein dringendes Bedürfniß in einem Lande erschienen, wo nur der zehnte Theil der Bevölkerung Unterricht erhielt. Aber auch dieser, allerdings in manchen Theilen gegründeten Einwürfen ausgesetzte Entwurf blieb erfolglos; die Regierung unterstützte ihn nicht, und da Brougham, vermuthlich um die mächtige Kirchenpartei (s. d. Artikel Britische Schulen und Erziehung) zu gewinnen, die Kirchspielschulen der bischöflichen Aufsicht unterwerfen wollte, so erhoben sich auch die zahlreichen Anhänger anderer Glaubensparteien (Dissenters) gegen seine Vorschläge. — Da ihm im Parlamente so viele Hindernisse in den Weg gelegt wurden, so war unser Brougham desto thätiger, außerhalb desselben sein wohlthätigen Absichten auszuführen, und war er bei der Enthüllung der Mißbräuche in den öffentlichen Anstalten nicht frei von politischen Parteieinflüssen, so ward er hier nur von dem Antriebe reiner Menschenliebe geleitet. Er hatte schon 1816 Fellenbergs Landgut in Hofwyl besucht; er kannte die Grundsätze, auf welche Owen's Anstalt in Lanark gebaut war, und hatte sich überzeugt, daß die von jenen edlen Männern gegründeten Einrichtungen auch für die Armen einer großen Stadt eine Wohlthat sein würden. Daher gründete er in Verbindung mit Lord Lansdown Macauley und andern achtbaren Männern 1819 eine Kinderbewahranstalt oder Warteschule (Infant school) in Westminster, die durch Owen in seiner Anstalt gebildete Lehrer erhielt, und eben so glücklichen Fortgang als schnelle Nachahmung fand. Er that noch mehr, seine berühmten Worte „Der Schulmeister ist überall!" wahr zu machen. Das glückliche Beispiel, welches Dr. Birkbeck schon im Jahre 1800 durch seine Vorlesungen über angewandte Naturlehre für Handwerker gegeben, und das später in Edinburg und andern schottischen Städten erfolgreiche Nachahmung gefunden hatte, erweckte Brougham's lebendige Theilnahme, und er war einer der eifrigsten Beförderer einer Bildungsanstalt für Handwerker, welche seit 1824 von einem Privatvereine gegründet, in London besteht. Brougham erläuterte die Zwecke dieser Anstalt und entwickelte die allgemeinen Grundsätze, von welchen die Beförderung der Volkserziehung ausgehen muß, in seinen vortrefflichen Practical observations upon the education of the people. London 1825, von welchem Buche in rascher Folge 19 Auflagen erschienen und über 50000 Abdrücke verbreitet wurden. „Vom Volke selbst (sagt er) muß die Beförderung seiner Bil-

dung ausgehen; aber es ist Beruf der Verständigen im Volke, welche die Bedürfnisse und die Vortheile geistiger Ausbildung zuerst erkannt haben, das Werk anzugreifen." Als Bildungsmittel empfiehlt er die Herausgabe wohlfeiler belehrender Schriften, die Stiftung geselliger Vereine zu geistbildender Unterhaltung und faßliche Vorträge über gemeinnützige Wissenschaften. Mit diesen erfolgreichen Bemühungen stand die Stiftung einer Gesellschaft zur Verbreitung nützlicher Kenntnisse in Verbindung, die Brougham eifrig beförderte. Aber so gut auch der Plan der von ihm seit 1825 herausgegebenen Sammlung von Volksschriften war und so geistreich Brougham selbst die Reihe eröffnete, so ist doch die von Andern später geleitete Wahl der Gegenstände nicht durchaus glücklich gewesen. — Wie jene Anstalten auf die geistige Erhebung der arbeitenden Volksklassen berechnet waren, so wurde bei den offenliegenden Gebrechen der beiden Landes-Universitäten die Stiftung einer großen Lehranstalt zur Verbesserung der Erziehung der höhern Klassen als ein Zeitbedürfniß erkannt, das durch die von Brougham eifrig beförderte Gründung der Londoner Universität befriedigt werden sollte. Obgleich nun Anstalten dieser höhern Art unsern Blättern zu fern liegen, als daß wir Broughams Bemühungen um dieselben hier eben so umständlich beschreiben sollten, so glauben wir doch, noch ein Paar Worte darüber sagen zu müssen, weil theils die Neugier der Leser erregt sein muß zu erfahren, ob dieser wichtige Mann hier mehr oder weniger glücklich in seinen Bemühungen gewesen, theils jene Anstalten, wenn auch nicht unmittelbar, so doch mittelbar auf das Volksschulwesen Einfluß haben, da sie die Lehrer vorbilden, welche dann wieder ihre Bildung den Volksschullehrern, soweit sie ihnen nöthig und nützlich ist, mittheilen. — Die Londoner Universität hatte sogleich bei ihrem Entstehen mit heftigen Feinden zu kämpfen, denn die Männer, welche sich zu ihrer Begründung vereinigten, gehörten größtentheils zur Whigpartei, hatten also die mächtige und reiche Torypartei gegen sich, mit der sich aus Eigennutz die Geistlichkeit der Hochkirche verband. Zwar ließen sich nun die Stifter dadurch nicht abschrecken, sie hatten die Befriedigung, 1829 schon 680 Zöglinge zu zählen, die sich jedoch im Jahre 1832 schon auf 400 vermindert hatten. Die Ursache mochte wohl in dem Umstande liegen, daß jene mächtigen Gegner ihr eine ähnliche Anstalt in London selbst gegenüber stellten, welche unter dem Namen Kings-College schon 1829 ins Leben trat und von der Regierung begünstigt wurde. Ueber die nähern Verhältnisse beider Anstalten fehlt es uns an weitern Nachrichten, denn selbst der neueste Berichterstatter über das englische Schulwesen, Kruse vom Jahre 1836, sagt darüber Nichts.

Wir können diesen Artikel nicht schließen, ohne noch einmal auf unsern Brougham zurückzukommen. So wie er nämlich alle seine Kräfte aufbot, um für Erziehung und Unterricht seiner Nation wohlthätige Verbesserungen herbeizuführen, so war er nicht minder bemüht, wie schon oben gedacht, auch die Rechtspflege, welche ganz im Argen lag, möglichst zu verbessern; freilich auch hier fand er Gegner in Menge, die für das Bestehende kämpften, weil ihre persönlichen Vortheile zu eng damit verbunden waren. Bisweilen mochte auch die schonungslose Weise, womit er seine geistige Ueberlegenheit geltend machte, seine Gegner zu desto heftigerm Widerstande reizen, daher er auch selbst in seiner hohen Stellung, zu welcher ihn seine Talente erhoben (er wurde 1832 Kanzler von England), doch nicht alles das Gute, was er beabsichtigte, durchsetzen konnte. Aber selbst seine Gegner haben hohe Achtung vor seinem Geiste und er wird allgemein als ein Redner erster Größe anerkannt, wobei die umfassendsten Kenntnisse ihm stets zu Gebote stehen. Sein Vortrag ist glänzend, sein Witz treffend, sein Spott schlagend. Seine Reden sind jedoch nicht unvorbereitet, und er selbst behauptet, wie auch viele andere große Redner vor ihm gethan, daß es nothwendig sei, wenigstens diejenigen Theile einer Rede, welche die kräftigste Wirkung machen sollen, vorher sorgfältig auszuarbeiten; ein Wink für alle diejenigen, welche glauben, daß gerade der Stegreifredner am meisten das Gemüth ergreife. Uebrigens ist von einem Manne, wie B., mit Grund noch viel Gutes zu erwarten. *)

M. Prätor.

Brzoska (Heinrich Gustav), Dr. und außerordentl. Professor der Philosophie an der Universität Jena. Er starb am 11. Sept. 1839. Vormittags 11 Uhr, und ward geboren zu Königsberg in Preußen am 5. Jun. 1807. Seine Schulbildung erhielt er daselbst in dem altstädtischen Gymnasium, wo er durch Karl Struve's belebenden Unterricht für griechische Literatur, und durch den ausgezeichneten historischen Unterricht A. Ellendt's für Geschichte gewonnen wurde. Am 22. März 1826 wurde er nach gut bestandener Maturitätsprüfung bei der Universität seiner Vaterstadt immatriculirt. Philosophie und Pädagogik in Verbindung mit griechischer Literatur und Geschichte waren seine Hauptstudien. Seine Lehrer waren hier vorzüglich Lobeck in griechischer und römischer Literatur, Drumann in der Geschichte und Herbart in Philosophie und Geschichte, doch gesteht er, die zu gelehrten und subtilen philosophischen Vorlesungen Herbarts nicht verstanden zu haben, er studirte deshalb die Geschichte der Philosophie für sich. Dieses Sichselbststudiren in der Philosophie hatte die Folge, daß er kein entschiedener Bekenner irgend eines philosophischen Systems wurde, sondern eine gewisse Selbstständigkeit behauptete, die auf historischem Grunde ruht, und daß er durch das genaue Studium der Geschichte der Philosophie, verbunden mit dem der Pädagogik, zum Studium der Geschichte der Pädagogik und zur Erkenntniß ihrer hohen Bedeutung für echt wissenschaftliche pädagogische Studien geführt wurde. Schon früh nahm er Theil an dem unter Herbart's Leitung stehenden pädagogischen Seminare, und er wurde bald Inspector und Lehrer an der damit verbundenen Unterrichtsanstalt, an der er aber, seinem eigenen Geständnisse nach, mehr lernte, wie ein solches Institut nicht beschaffen sein soll; doch eben dies verdoppelte seine Aufmerksamkeit auf jede Kleinigkeit und gab ihm mancherlei Winke.

*) Ausführlich ist Brougham geschildert in der Schrift: „Die Staatsmänner während der Regierungsepoche Georg III. Aus dem Engl. von Kottenkamp." 2ter Bd. Lex. 8. Pforzheim, Dennig, Fink und Comp. 1840. (2 Thlr.)

Die Red.

Nachdem er Ostern 1829 die Universität und das pädagogische Seminar verlassen hatte, bereitete er zwei Knaben für die Schule vor, ging dann nach Berlin und von da im Jahre 1830 nach Leipzig, habilitirte sich hier auf die Dissertation: De Geographia mythica Spec. I. — und fing an, Geschichte der alten Literatur, alte Geschichte und Mythologie zu lesen, wobei er den Vorsatz festhielt, später als Lehrer der Pädagogik aufzutreten. Durch besondere Umstände veranlaßt, ging er zu Ende des Jahres 1831 nach Jena, wo er sich durch das 2te Spec. der eben genannten Dissertation habilitirte.

Im Jahre 1832 übernahm Brzoska die vom Direktor Gräfe in Jena bisher geleitete blühende Privatunterrichtsanstalt für Knaben, und er fing nun an, mit regem Eifer sich der praktischen, wie der theoretischen Pädagogik zu widmen, indem er nicht nur in der Anstalt Unterricht ertheilte, sondern auch den Versuch machte, das methodische Studium der Pädagogik in Jena zu beleben. Er hielt deshalb Vorträge über Pädagogik und wußte einige Studirende für pädagogische Conversatorien zu gewinnen, worin die vorzüglichsten theoretischen Uebungen, die in ein pädagogisches Seminar gehören, angestellt wurden, während ein Theil jener Studirenden in der Unterrichtsanstalt Gelegenheit zu praktischen Uebungen fand. Diese so schön begonnene Sache erlitt später Hemmungen, nicht ganz ohne Schuld Brzoska's; auch die Unterrichtsanstalt kam zum Sinken. Im Jahre 1835 ward er zum außerordentl. Professor ernannt und 1836 gab er die bekannte Schrift heraus: „Die Nothwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmäßige Einrichtung." Leipzig, bei Barth. Im J. 1837 machte er auf anderm Wege mehrmals den Versuch zur Ausführung seines alten Plans, die pädagogischen Studien zu beleben und ein pädagogisches Seminar zu gründen. Er brachte nämlich einen „Plan zur Einrichtung der Zeit und der Wissenschaft entsprechender pädagogischer Studien auf der Universität zu Jena" durch das hohe Curatorium an die höchste Behörde, und bat, denselben zu genehmigen und seine Ausführung durch legislative Anordnungen zu unterstützen (S. Central-Bibliothek. 1838. Aprilheft). Dies hatte bei der höchsten Behörde den Erfolg, daß eine Verordnung des Oberkonsistoriums in Weimar erschien, in welcher die künftigen Geistlichen und Schulmänner zu dem Besuche der Vorlesungen über Pädagogik, welche auf der Universität Jena gehalten würden, dringend ermuntert wurden. (S. Central-Bibl. 1838. Aprilh. S. 101 f.) Brzoska war mit diesem Resultate seiner Bemühungen wenig zufrieden, dennoch entschloß er sich noch, im Sommerhalbjahre 1838 über Erziehungswissenschaft zu lesen. Diese Vorlesungen fanden Beifall, er aber fühlte sich gegen das Ende derselben immer kränkelnder und erschöpfter.

Nächst dem Plane zur Hebung der pädagogischen Universitätsstudien beschäftigte ihn während des Sommers 1837 der Plan einer pädagogischen Zeitschrift, welche die anregenden pädagogischen Ideen und belehrenden Erfahrungen, wie sie nicht nur das Inland, sondern auch das Ausland darbietet, weiter verbreiten, ihr Studium erleichtern und historisch-pädagogische Forschungen und Kenntnisse befördern sollte. Diesem Plane suchte er durch Herausgabe der „Central-Bibliothek für Literatur, Statistik und Geschichte der Pädagogik und des Schulunterrichts im In- und Auslande" — zu entsprechen (Jahrg. 1838. und 1839.) Obgleich er von den empfindlichsten körperlichen Leiden gedrückt ward, so unterzog er sich doch fortwährend der Redaction bis zum Morgen seines Todestages.

Brzoska gehörte zu den Naturen, die in dem engeren Kreise des Für-sich-Lebens und in der Beschäftigung mit der Wissenschaft mehr Befriedigung finden, als in dem Leben unter und mit Andern. Daher schloß er sich gegen das gesellige Leben fast durchaus ab und hatte nähern Umgang nur mit wenigen Freunden. Dadurch freilich bildete sich in ihm eine gewisse Einseitigkeit in der Beurtheilung der Menschen und Verhältnisse eben so als im Benehmen. Indeß in der Nähe mit ihm fühlte man sich durch eine wahrhaft liebenswürdige Persönlichkeit angezogen. Sehr gern und oft sprach er von dem, was seiner Ansicht nach der Pädagogik Noth thue und von seinem Streben, dieses Nothwendige herbeiführen zu helfen. Er gefiel sich zu sehr in seiner idealen Welt, als daß er der Wirklichkeit immer die gebührende Rücksicht hätte schenken sollen. Daher ward er mißmüthig, wenn seine Pläne nicht überall mit demselben Enthusiasmus, der sie erzeugte, aufgenommen wurden. Er huldigte dem Grundsatze, Alles oder Nichts.

Als Lehrer der Jugend hatte er unbestrittene Vorzüge, und er würde ein ausgezeichneter Lehrer gewesen sein, wenn er manche Extreme, namentlich im Lob und Tadel, vermieden, und zuweilen mit etwas mehr Stetigkeit und Ruhe gewirkt hätte. Als akademischer Lehrer berechtigte er zu den besten Erwartungen für die Zukunft, und er würde sicher, wenn nicht der Tod ihn zu früh abgerufen hätte, den pädagogischen Studien auf der Universität ein neues Leben und eine entschiedenere Richtung zu geben bemühet gewesen sein. Als Pädagog hatte er die Ansicht, welche jetzt von Vielen getheilt wird, daß die Pädagogik auf der einen Seite zu einer wahren, selbstständigen Wissenschaft erhoben, auf der andern Seite als eine wahre Kunst anerkannt werden müsse. Jenes sei dadurch zu bewirken, daß neben dem philosophischen namentlich auch das historische Element in einer seiner Wichtigkeit angemessenen Weise berücksichtigt werde, und demnach suchte er durch Wort und That die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, wie die der Pädagogik zu fördern und ihr Geltung zu verschaffen. Dieses hoffte er durch Gründung pädagogischer Seminare auf Universitäten bewirkt zu sehen. „Im Allgemeinen," so drückt er sich irgendwo aus, „geht die Lehrerbildung nur von Seminarien aus, ohne sie bleibt jede Schule nur ein Schulleib ohne Schulgeist." Brzoska's Streben war brav und gut, und wo er irrte, irrte er menschlich.

Vorstehenden biographische Notizen sind genommen aus dem kurzen „Nekrolog", den Dr. Gräfe in Jena von Brzoska im Octoberhefte der Central-Bibliothek (1839) mitgetheilt hat. Gräfe setzte nach Brzoska's Tode die Central-Bibliothek fort bis zum Schlusse des J. 1839, wo sie geschlossen ward.

Buchstaben (Schriftzeichen). So heißen die Zeichen, welche wir statt der Laute niederschreiben, also die sichtbaren Zeichen des hörbaren Lautes. Sie haben

ihren Namen davon bekommen, weil sie zu den Zeiten, als die Buchdruckerkunst erfunden wurde, auf Stäbe von Buchen- oder Erlenholz geschnitten zu werden pflegten.

Von der Erfindung der Buchstabenschrift gilt Klopstock's Wort: „Vergraben ist in ewige Nacht großer Erfinder Name zu oft! Was ihr Geist grübelnd entdeckt, nutzen wir; aber belohnt Ehre sie auch?" — Zwar bezeichnet die Sage bald den Phönizier Thauth (Thot, Theyth), bald den ägyptischen Hermes als Erfinder der Buchstabenschrift; aber die nach Wahrheit forschende Geschichte weiß nichts Bestimmtes darüber zu sagen. Wahrscheinlich ist die Buchstabenschrift erst aus einer ursprünglichen Bilderschrift hervorgegangen, als deren höchste Vollendung sie betrachtet werden kann. Dieser Ansicht ist auch v. Rotteck (s. dessen allgemeine Geschichte. 10. Aufl. Freiburg, 1834. Bd. 1. S. 312 ff.) „Der Mensch, (sagt dieser denkende Geschichtsforscher,) welcher so gern sich und Andern Denkmale baut, welchem so manche Erinnerung festzuhalten Genuß und Bedürfniß ist, konnte wohl kein einfacheres und leichteres Mittel zur treuen Bewahrung solcher Gedächtnisse finden, als das Zeichnen oder Malen der That, der Person, des Gegenstandes u. s. w., wovon die Erinnerung bleiben sollte. Nicht nur bei halbkultivirten Völkerschaften, als bei den Mexikanern, sondern selbst bei einigen der rohesten Horden der neuen Welt hat man solche Bilderschrift oder Schriftmalerei — freilich in verschiedenen Graden der Ausbildung — gefunden. Wir können nicht zweifeln, daß auch im grauesten Alterthum solches der Fall gewesen, und daß z. B. die Aegypter und die Sinesen lange vor Erfindung ihrer Hieroglyphen- und Wörterschrift sich der Schriftmalerei bedient haben. Die Ausdehnung des Gebrauchs dieser letztern führte nun — je nach dem Maaße und dem Gange der allgemeinen Nationalkultur — ihre allmählige Vervollkommnung und Umwandlung in die eigentliche Schrift auf einem natürlichen Wege herbei. Denn die Schriftmalerei hatte zwei wesentliche Gebrechen: sie war mühsam und langwierig, und konnte unmittelbar blos zur Darstellung sichtbarer Gegenstände dienen. Also kürzte man sie ab, indem man etwa statt der ganzen Sache nur einen Theil oder einen Umstand derselben malte, und stellte die Gegenstände, die nicht in's Auge fallen, durch analoge Bilder vor. Das Auffinden und das Verständniß solcher Bilder ist dem Jugendalter der Nation vorzugsweise angemessen, als worin ihre Imagination lebendiger, ihre Sprache aber ärmer und daher der Gebrauch der Symbole schon im Denken und Reden ihnen natürlich Bedürfniß ist."

So ging aus der ursprünglichen Schriftmalerei die Hieroglyphe hervor, die als symbolische Darstellerin auch des Abstracten aus dem Dienste der erzählenden Geschichte in den Dienst der Religion übertrat. Ihr Name ist abzuleiten von den griechischen Wörtern ἱερος, heilig und γλύφειν, eingraben. Ihre größte Ausbildung hat die Hieroglyphik durch die Aegypter erhalten. — Der gelehrte Däne Zoega (geb. 1755, gest. 1809) unterscheidet 6 Epochen dieser Schrift: 1) vor Erfindung der Buchstaben; 2) nach Erfindung derselben, wo die Buchstabenschrift zwar die Oberhand gewann, aber die Hieroglyphe noch für Denkmäler und Mumienbinden vorbehalten blieb; 3) von Psammetich bis zur Eroberung Aegyptens durch die Griechen, während welcher Zeit die Hieroglyphe immer mehr anfing, Geheimschrift der Priesterkaste zu werden; 4) unter den Ptolemäern, wo die ursprünglichen Charaktere mit neuen vermehrt wurden zu Umschreibung neuer Zeit-Ideen; 5) allmähliges Verschwinden der richtigen Bedeutung der alten Hieroglyphen; 6) Uebergang des Gebrauchs der Hieroglyphe in astrologische und andere Wissenschaften, jedoch ohne richtiges Verständniß der ursprünglichen Bedeutung. — Wir übergehen hier die verschiedenen Versuche, die zur Erklärung der Hieroglyphen von Warburton, Thom. Young, Champollion, Spohn, Seyffarth u. A. gemacht worden sind.

Eine Tochter der Hieroglyphe scheint die Wörterschrift, wie sie sich noch bis heut unter den Chinesen erhalten hat, und deren Eigenthümlichkeit darin besteht, daß sie für jedes Wort auch ein besonderes Zeichen besitzt. Auch die Keilschrift, die sich auf alten Denkmälern in Persien und Babylonien findet, und deren Charaktere aus einer Verbindung keilförmiger Striche nach allen Richtungen bestehen, wird von Einigen als Mittelglied zwischen der Hieroglyphe und der Buchstabenschrift betrachtet; doch scheint sie sich der letztern schon sehr zu nähern.

Andere Resultate geben die neuesten Forschungen des großen Archäologen Prof. Gust. Seyffarth in Leipzig. Dieser stellt die Behauptung auf, daß die Buchstabenschrift (auch die alphabetische genannt, von Alpha und Beta, den ersten beiden Buchstaben des griechischen Alphabetes,) nicht von den spätern Phöniziern, sondern von den Urphöniziern, den Noachiden, herrühre, und ihm ist Kadmus, welchem die Griechen ihre Schriftzeichen verdanken wollen, identisch mit Noah, dem ersten Pflanzer des Weinstockes. Er weist aus Sanchuniathon und Berosus nach, daß jenes älteste Alphabet zugleich dazu bestimmt war, die historische Erinnerung an die große Fluth fortzupflanzen; es reiche folglich über die Zeit der Hieroglyphe hinauf, und nicht von dieser, sondern von jenem Uralphabete leitet er die Buchstabenschrift aller alten Völker ab. Auch das eigentliche Alphabet der Aegypter hat er in deren Ziffern entdeckt und dasselbe in Bedeutung, Folge und Gestalt mit dem hebräischen übereinstimmend gefunden. In der Keilschrift der Perser, Meder und Assyrer erkennt er ebenfalls nur alphabetische Schriftzeichen. — Seiner Meinung nach besteht die Schrift der Aegypter nur zum geringern Theile aus symbolischen Hieroglyphen. Sie vertheilten die 25 Laute des Alphabetes unter die 7 Planeten und bezeichneten die einem jeden Planeten zugetheilten Laute durch diejenigen Gegenstände, die dem Planetengotte geheiliget waren. Doch erschwerten sie das Lesen, welches bei verschlossenen Thüren gelehrt wurde, dadurch, daß sie die Schriftzeichen untereinander vertauschten, wenn nur die bezeichneten Laute einer und derselben Gottheit zugehörten. So bedeutet das Bild des Löwen, eines der Sonne geheiligten Thieres, eben sowohl den Buchstaben r, als l, weil beide Laute der Sonne zugetheilt waren, und durch die dem Jupiter heilige Fahne wurden die demselben Gotte geweiheten Buchstaben n und t ausgedrückt. — Wer sich darüber genauer belehren will, dem empfehlen wir Seyffarth's Schriften, namentlich: „Rudimenta hieroglyphices" (Leipzig, 1826.) — „Unser Alphabet, ein Abbild des Thierkreises" (Leipzig, 1834, verglichen mit einem Aufsatze im

Archive für Philologie und Pädagogik Bd. VI. Hft. 2.) — „Unumstößlicher Beweis, daß im J. 3446 v. Chr. am 7. Sept. die Sündfluth geendet habe und die Alphabete aller Völker erfunden worden seien" (Leipzig, 1840.) — „Alphabeta genuina Aegyptiorum et Asianorum" (Leipzig, 1840).

Wir überlassen es gelehrteren Leuten, diese Untersuchung weiter fortzusetzen und sich entweder für die erste, aus den Gesetzen einer allmählig fortschreitenden Bildung hergeleitete Hypothese, oder für die zweite, angeblich auf historischen Forschungen beruhende Ansicht zu entscheiden. In Beziehung auf die eigentliche Buchstabenschrift bemerken wir noch, daß Rotteck u. a. Geschichtsforscher der Meinung sind, das uralte phönizische Alphabet habe nur 15 Zeichen für eben so viele Grundlaute gehabt, sei aber später, als man die feineren Abstufungen der Laute unterschied, mit 7 weitern Zeichen vermehrt worden. Die älteste Art, die Buchstaben mit einander zu verbinden, war vermuthlich die sogenannte Säulenschrift, bei welcher man die Buchstaben und Wörter untereinander setzte; erst später schrieb man sie nebeneinander, und zwar Anfangs von der Rechten zur Linken.

Die Assyrer sollen die Buchstaben durch Rhadamanthus gelernt haben; die Hebräer dagegen verdankten die ihrigen wahrscheinlich den Aegyptern. Nach Griechenland brachte sie, der Sage nach, Kadmus; doch wurde von den Griechen, namentlich von Simonides und Epicharmus, das altphönizische Alphabet mit 8 neuen Schriftzeichen vermehrt. Die Athener bedienten sich derselben erst seit 400 v. Chr. in öffentlichen Schriften. — Aus Griechenland pflanzte sich die Buchstabenschrift nach Italien fort, entweder durch die Arkadier, oder (nach der Meinung des Plinius) durch die Pelasger.

Bei den alten Germanen und Skandinaviern finden wir ebenfalls Schriftzeichen, die unter dem Namen der Runen bekannt sind. Dieses Wort leiten Einige von dem Hebräischen run, laut rufen, Andere mit mehr Wahrscheinlichkeit vom Gothischen runa, Geheimniß, ab; nach Andern soll „runen" so viel bedeuten, als „lernen." — Das Runen-Alphabet hat nur 16 Buchstaben, und ist, wie Fr. Schlegel vermuthet, ebenfalls aus der uralten phönizischen Buchstabenschrift hervorgegangen: denn es ist ja bekannt, daß die Phönizier bis an die Küste der Ostsee vordrangen, und also nicht unwahrscheinlich, daß durch sie die Schriftzeichen auch dorthin verpflanzt worden sind. Seit der Einführung des Christenthums unter den nordischen Völkern verschwand die alte Runenschrift und die lateinischen Buchstaben wurden gebräuchlich. — Unsere jetzige deutsche Druckschrift ist erst aus der alt-gothischen hervorgegangen, welche durch ihre eckigen Formen dem Auge weit weniger gefällt, als die lateinische Schrift, in welcher die runde Linie vorherrscht. — Die gothische Schrift soll durch Ulphilas (Wulfilas) erfunden worden sein, welcher um 360 n. Chr. Bischof der Mösogothen war und die h. Schrift in die gothische Sprache übertrug.

vgl. J. L. Hug: die Erfindung der Buchstabenschrift. Ulm, 1801.

Wie wichtig die Buchstabenschrift für jede Sprache und für alles Wissen überhaupt sei, erkannten schon die alten Griechen und Römer, welche mit demselben Worte, das in der Einzahl den Buchstaben bedeutet, in der Mehrzahl die Wissenschaften bezeichneten (γράμμα und γράμματα, litera und literae). Erst durch die Erfindung der Schriftzeichen bekam die Geschichte der Welt ein sicheres Fundament; durch die Buchstaben nur wurde die Fortpflanzung alles Wissens möglich; die Buchstabenschrift ist das heilige Gefäß, in welchem die tiefsten Forschungen der größten Geister aller Zeiten, gleich köstlichen Schätzen, aufbewahrt sind, und obgleich der Buchstabe tödtet, der Geist aber lebendig machet, so ist der Buchstabe doch der Träger des Geistes. Darum sagt Herder: „Der Sterbliche, der das Mittel, den flüchtigen Geist nicht nur in Worte, sondern in Buchstaben zu fesseln, erfand, — er wirkte als ein Gott unter den Menschen." Und Rotteck: „Erst mit der Schrift fängt die eigentliche Geschichte an, und der Buchstabe ist es, welcher, das Schwankende festhaltend, das Unbestimmte bestimmend, Andeutungen und Sagen in Nachrichten, Vermuthungen in Gewißheit verwandelt." — Die Erfindung der Buchstabenschrift hatte auf die Kultur der Welt denselben entscheidenden Einfluß, wie in späterer Zeit die Buchdruckerkunst, — welche wir als die höchste Veredlung jener betrachten können.

Auch für unsere Volksschule ist der Buchstabe von ungemeiner Wichtigkeit; darum durfte dieser Artikel in einer Real-Encyclopädie der Pädagogik nicht fehlen. Der Buchstabe ist das Hauptobject des Lese- und Schreibunterrichtes, von welchen es der erstere mehr mit dem Laute, der andere mehr mit der Form des Buchstabens zu thun hat. Darüber zu seiner Zeit mehr; hier nur noch folgende Bemerkungen.

Die Namen der Buchstaben sind nicht mit dem Laute derselben zu verwechseln. Schon die alten Völker hatten Buchstabennamen, die zum Theil technische Wörter (Kunstausdrücke) und dem Laute des Schriftzeichens nachgebildet waren, zum Theil aber auch sinnliche Gegenstände bezeichneten, welche der ursprünglichen Gestalt des Buchstabens glichen; so nannten die Hebräer eins ihrer Schriftzeichen Kaph, d. i. hohle Hand ein anderes Ain, Auge. In der deutschen Sprache haben, wie in den meisten abendländischen Dialekten, die Zeichen a, e, i, o, u — also die Vokale (vom lat. vox, die Stimme so genannt) — einerlei Laut und Benennung. Die Namen der meisten übrigen Buchstaben lassen ein r vor- oder nachtönen, zwei tönen ein a, nur eins (qu) ein u nach. Eigenthümlich sind die Namen jod, vav oder vau, iks, ipsilon, zett. Der Name (wie der Ursprung) des y ist griechisch und bedeutet eigentlich: das nackte, nicht mit einem Hauche versehene i; passender nennen wir es in der Volksschule „das fremde i." — Man hat vorgeschlagen, die Buchstaben so zu nennen, daß hinter jedem Konsonanten (vom lat. consonare, mittönen) blos ein e gehört werde. So namentlich Olivier. (vgl. auch Aschenbach „über Lesemethode" — in der Allgem. Schul-Zeitung 1827. Abth. I. Nr. 3 f. Hier werden die Konsonanten genannt: be, ke und ze, de, ef, ge, he, je, ke, el, em, en, pe, kwe, er, es, te, ve, we, kes, ze — eng, pfe, sche, ste.) Dagegen bemerkt Denzel (Einleit. in die Erziehungs- u. Unterrichtslehre Th. 3. Abth. 1. S. 97.) mit Recht, daß die bisher gewöhnlichen Benennungen dem Laute des Buchstaben so nahe als möglich kommen, wenn man den Vokal nur recht kurz und leicht spricht, und lassen wir es in der Volksschule um so lieber bei der

alten Namen der Buchstaben, da ja ohnedies in dem rationalen Leseunterrichte der Name später gegeben wird, als der Laut, und dadurch jeder Verwirrung vorgebeugt ist.

In der ältesten Zeit bediente man sich ausschlüßlich der großen Buchstaben (Initial-Buchstaben von initium, der Anfang oder Uncial-Buchstaben von uncialis, einen Zoll groß). Im 9ten Jahrhunderte nach Christi Geburt drückte man die Buchstaben zur Ersparung des Raumes immer mehr zusammen, und gegen den Schluß desselben bildete sich die Cursivschrift (von currere, laufen, so genannt), welche innerhalb des 10. Jahrhunderts allgemein üblich wurde. Das erste Manuscript mit Cursivschrift ist aus dem Jahre 890. — Die Uncial-Buchstaben behielt man nur im Anfange eines Satzes und zur Unterscheidung der Eigennamen bei, so wie man auch die Wörter Gott, Herr, Christus u. s. w. ganz oder zum Theil mit großen Buchstaben schrieb. Alle übrige Hauptwörter wurden von unsern alten Deutschen, selbst noch zu Luthers Zeit, mit kleinen Anfangsbuchstaben geschrieben, wie heut zu Tage noch Franzosen, Engländer, Italiener u. a. Völker thun. Diese Schreibweise hat sich in den Bibelausgaben (namentlich in den Halle'schen) bis in das erste Viertel unsers Jahrhunderts erhalten. Neuere Gelehrte haben den Vorschlag gemacht, die alte Orthographie wieder herzustellen und die Initial-Buchstaben nur bei Eigennamen beizubehalten. So Pfarrer Schubert (in Neustadt) in seiner Schrift: „Ueber den Gebrauch der großen Buchstaben vor den Hauptwörtern der deutschen Sprache; Etwas zur Beherzigung für Alle, denen die deutsche Sprache, so wie die Bildung der Jugend theuer und werth ist" — und B. J. Docen (zu München) in einem Aufsatze mit der Ueberschrift: „Vereinfachung der deutschen rechtschreibung und erleichterung des deutschen schreibe-unterrichts durch entfernung der großen anfangsbuchstaben bei den gemeinsamen hauptwörtern. Eine einladung an das gesammte publicum." (s. Allg. Schul-Ztg. 1827. Abth. I. S. 94 ff.) Auch hat unter Andern der gelehrte Sprachforscher Jacob Grimm seine deutsche Grammatik ohne große Anfangsbuchstaben drucken lassen.

Die vollkommenste Buchstabenschrift würde diejenige sein, die für jeden einzelnen Sprachton auch ein eigenthümliches, ihm entsprechendes Zeichen hätte. Höchst unvollkommen ist demnach die englische und französische Schreibweise, in welcher ein und dasselbe Zeichen verschiedene Laute haben kann, ja sogar in einigen Fällen mancher Buchstabe ganz verschwiegen werden muß. Dem Ideale näher steht unsere Muttersprache, die wenigstens kein Zeichen schreibt, das nicht auch in jedem Falle gesprochen werden muß. Unvollkommenheiten ihrer Schreibweise sind die Aussprache des c als z und k, die Geltung des g als eines sanften und doch auch als eines schärfern Lautes, eine Unvollkommenheit, die ebenfalls das Zeichen ch trifft. Bei dem letztern tritt der Uebelstand hinzu, daß ein einzelner Laut 2 Zeichen, und bei sch gar durch 3 Zeichen dargestellt wird. Einfacher in letzter Beziehung sind die Zeichen der Griechen und Hebräer. Demnach würden alle Buchstaben entbehrlich sein, welche einen und denselben Laut darstellen, also y, c, auch wohl das x und das qu. Dagegen müßten die verschiedenen Nüancen der Aussprache ebenfalls durch besondere Zeichen dargestellt werden, wie wir dies bereits in b und p, d und t, j, k, g und ch haben. Der geheime Kirchenrath Dr. G. L. Schulze hat in seinem ersten Uebungsbuche für Leseschüler jene Abstufung des Tones durch eigenthümliche Bezeichnungen ausgedrückt, z. B. g und ch (mit einem Striche durch den untern Theil des Buchstaben) bezeichnen den tiefen Gaumenlaut, dagegen g (mit einem Pünktchen oder Strichelchen oberhalb und vor dem Buchstaben) einen sanften Knalllaut. *)

Wir können diesen Artikel nicht schließen, ohne mit kurzen Worten der Schnellschreibekunst (Stenographie — vom Griech. στενός, eng und γράφειν, schreiben) zu gedenken. Diese Kunst hat die Aufgabe zu lösen, durch ganz einfache, unter sich leicht zu verbindende und doch auch leicht zu unterscheidende Zeichen „Idee und Wort im Flug der Zeit zu fassen." Ihre ersten Anfänge reichen in die graue Vorzeit hinauf; ihre höhere, auf sichere Regeln sich gründende Ausbildung verdankt sie jedoch erst der neuern Zeit. Auf die genialste Weise ist die Aufgabe der Schnellschreibekunst durch den geh. Secretair Xavier Gabelsberger in München gelöst worden. Wir können die Resultate seines vieljährigen Nachdenkens, die er in einem eignen Werke „Deutsche Redezeichenkunst oder Stenographie" niedergelegt hat, hier nicht ausführlich darstellen, bitten aber denkende Pädagogen dringend, sich mit diesem Werke bekannt zu machen, da die Vortheile der Stenographie auch für unsere Wissenschaft (namentlich beim Excerpiren irgend einer Schrift, so wie beim Niederschreiben eigener Gedanken) von größter Wichtigkeit sind. Schon die große Zeitersparniß, die ihm diese Kunst gewährt, muß der ohnedies vielbeschäftigte Schulmann sehr hoch anschlagen. Namentlich wird jüngere Pädagogen die auf Erlernung der Stenographie verwendete Zeit nicht gereuen, da sie ihnen später einen desto größeren Zeitgewinn zusichert. Der erste Theil des Gabelsbergerschen Werkes enthält die Geschichte und die Theorie der Schnellschreibekunst, der zweite Theil ist durchaus praktisch und vom Erfinder selbst lithographirt. Gabelsberger ist ein gründlicher Kenner der deutschen Sprache, und auch in Rücksicht auf Sprachforschung ist das Studium seiner Schrift genußreich und gewinnbringend.

Kirsch.

Buchstabirmethode, s. Leseunterricht.

Bürgerschule — höhere Bürgerschule. Bekanntlich sind in neuern Zeiten in vielen Städten aus den vorigen Lyceen und Gymnasien allgemeine Stadtschulen oder, wie man sie auch mit dem Hauptnamen ihrer Bewohner genannt hat, Bürgerschulen geschaffen worden, um die Kinder der Bürger (a potiori fit denominatio) für das bürgerliche Leben brauchbar zu bilden, oder die Schüler und Schülerinnen sowohl zu dem gehörigen Grade allgemeiner Bildung zu führen, von der man wünschen muß, daß sie Gemeingut unter den Menschen werde, als auch denselben insbesondere zu dem Besitze solcher Kenntnisse und Geschicklichkeiten zu verhelfen, die ihnen in den Wirkungskreisen und Verhältnissen des ge-

*) Auf die Unvollkommenheiten der Schriftzeichen unsrer Muttersprache macht aufmerksam M. K. Tr. Thieme in seinem Schulprogramme „über das ABC" — wieder abgedruckt in Hergang's „Zehn Jahren" ꝛc. Th. 3. S. 401 ff.

wöhnlichen bürgerlichen Lebens nützlich und nothdig sind. Alles daher, was auf dem einfachsten Wege dahin führt, die Herzen der Kinder so zu bilden, daß sie mit gläubigem, gottesfürchtigem, rechtlichem Sinne erfüllt werden, und ihren Verstand so aufzuklären, daß sie, vom Standpunkte einer tiefbegründeten Religiosität aus, eine wichtige Lebensansicht gewinnend, mit Einsicht und gesundem Urtheile, vor Allem aber auch mit Treue und Gewissenhaftigkeit in dem künftigen Berufe, sei er noch so niedrig und untergeordnet, wirken lernen, macht unstreitig in einer Bürgerschule den Hauptgegenstand des Unterrichtes aus.

Es ergibt sich aus diesen Bemerkungen von selbst, daß es die Bestimmung einer Bürgerschule keineswegs ist, eine höhere wissenschaftliche Bildung, wie sie auf Lyceen und Gymnasien oder später auf sogenannten höheren Bürger- oder Realschulen ꝛc. erstrebt wird, zu ertheilen; auch nicht den Mädchen zu Erlangung solcher Kenntnisse und Geschicklichkeiten zu verhelfen, welche nach unsern Zeitbegriffen zum Auftreten in der so geheißenen höhern Welt für nothwendig erachtet werden. Wie eine derartige Bildung vielmehr über die Bedürfnisse des gewöhnlichen bürgerlichen Lebens hinaus liegt, droht sie überdies den Kindern mit den Gefahren der Ueberbildung, die leider! in unsern Tagen schon zu sehr überhand genommen hat. Je verwerflicher aber dieselbe ist, desto mehr sollte ihr eben durch die Einrichtung tüchtiger Bürgerschulen überall kräftig entgegengewirkt werden. Es thut ja wohl Noth, daß unser bürgerliches und häusliches Leben auch in dieser Hinsicht wieder zu der Einfachheit zurückgeführt werde, worin unsre Vorfahren größer und glücklicher waren, als wir es oft sind. Möge man unsre Jugend an der gefahrvollen Klippe unsrer Zeit doch immer mehr vorüberzuführen streben.

Die Bürgerschule ist im Ganzen betrachtet eine städtische Volksschule, in Rücksicht auf die ihren Zöglingen zu gebende Bildung höher stehend als die Landschule. Man unterscheidet niedere, mittlere, höhere Bürgerschulen, nach den größern oder kleinern Städten, in welchen sie errichtet, nach den höheren oder niederen Plänen, nach welchen sie eingerichtet sind. S. Zerrenner's Grundsätze der Schulerziehung, der Schulkunde ꝛc. (Zweite Aufl. 1833) S. 167 ff. Eine gewöhnliche Bürgerschule ist nach dem Geschlecht in Knaben- und Mädchenklassen vertheilt, nur in den Elementarklassen findet Combination statt. Daß in den Bürger- oder Volksschulen überhaupt die Geschlechts-Eintheilung nicht ganz fest zu halten sei, weil ja beide Geschlechter im bürgerlichen Leben beisammen wohnen und gemeinschaftlich wirken müssen, ist in neuester Zeit vielfältig besprochen worden. Spieß. — Prätor. — Im Preußischen gebrauchte man eine Zeit lang den Namen Mittelschule dafür. Auch Schwarz in seiner rühmlich bekannten Schrift: Die Schulen ꝛc. führt die Bürgerschulen unter dem Namen: „Mittelschulen" auf, so wie er überhaupt die Volksschule eintheilt in die Anfangsschule (Elementarschule), Mittelschule und Oberschule (S. 42 ff.). Die Eintheilung in Land- und Stadtschulen wird von ihm abgewiesen. Harnisch in seiner „Deutschen Bürgerschule" (Halle 1830) verbreitet sich von S. 26 ff. weitläuftig über die Stellung der vorhandenen Schulanstalten und findet den Begriff der Bürgerschule insofern unklar, als sie noch mit einem Gymnasium in Verbindung steht, so daß sie keinen selbstständigen Charakter hat und in ihrer Bestimmung noch schwankend ist. Dieser Unselbstständigkeit und schwankenden Bestimmung der Bürgerschule hat man jedoch in neuester Zeit selbst an Orten entgegengewirkt, wo das Schulwesen überhaupt noch auf keinem hohen Fuße steht. Exempla sunt odiosa. Es sind von einzelnen Bürgerschulen, welche die neuere Zeit an's Licht gerufen, zum Theil interessante Monographieen gegeben worden. Wir werden dergleichen in der unten zu gebenden Literatur dieses Fachs aufführen. Lectionspläne finden sich bei Zerrenner und Harnisch und in andern das Bürgerschulwesen verhandelnden Schriften. Auch verdient hier auf einen tüchtig ausgearbeiteten „Entwurf einer allgemeinen Stadt- oder Bürgerschule" hingewiesen zu werden. Derselbe ist im 1sten Theile von Hergang's „Zehn Jahre aus meinem Schulleben" ꝛc. S. 414 ff. zu finden.

In neuern Zeiten ist man auf die Idee gekommen, höhere Bürgerschulen zu errichten. Man fühlte, daß zwischen der Bildung durch die niederen, gewöhnlichen Bürger- oder Volksschulen, und der Bildung durch Gymnasien eine Lücke sei, und daß manche Bürgerklassen weder in den Gymnasien, noch in den gewöhnlichen Schulen hinreichenden Unterricht und genügende Bildung erhalten können.

Die Ansichten über den Zweck und das Ziel der höheren Bürgerschulen sind noch immer verschieden, obschon die Idee zur Gründung derselben immer klarer geworden ist. Unstreitig ist der Begriff einer solchen Schule, als einer zwar nicht streng wissenschaftlichen, jedoch höhere Lebensbildung und höheres Lebensbewußtsein fördernden Anstalt am richtigsten gefaßt. Der Rect. Tadey in seiner unten zu nennenden Schrift: „Die höhere Bürgerschule" bezeichnet sie wohl gar richtig als eine Anstalt, welche sich die allgemeine Menschenbildung der künftigen Bürger zur Aufgabe stellt. Daher verwirft er auch den Namen der Realschule, weil derselbe nicht auf das Ziel des Strebens, sondern nur auf einen Theil der Unterrichtsgegenstände hindeute. Preußen, das auch in diesem Zweige des öffentlichen Schulwesens einen guten Weg gebahnt hat, versteht unter höheren Bürgerschulen solche Anstalten, welche ein ganz anderes Ziel haben, als die Volksschulen, nämlich Anstalten, welche über der Volksschule stehen, für den mittlern Lebensberuf, also für das mittlere Beamtenleben und für das höhere Gewerbsleben vorbereiten, die Zöglinge bis zum Alter von 18 Jahren haben, sie in die Weltkunde, Größenlehre und neuern Sprachen einführen und ihnen ein bestimmtes Ziel als Schulreife setzen.

Das Ministerium für das geistliche und Schulwesen in Preußen hat in einer vorläufigen Instruction für die an den höhern Bürger- und Realschulen anzuordnenden Entlassungsprüfungen, unterm 8. März 1832 folgende Bedingungen für die Reife gesetzt: In der deutschen Sprache: fehlerfreier schriftlicher Ausdruck, Fertigkeit im mündlichen Vortrage und Bekanntschaft mit den ausgezeichnetsten Schriftstellern; in der lateinischen Sprache: Fertigkeit im Uebersetzen des Julius Cäsar, des Ovid

und Virgil (kann jedoch auch ganz wegfallen); im Französischen: Fertigkeit, einen Dichter zu übersetzen und richtig einen Brief oder einen kleinen Aufsatz zu schreiben; im Christenthume: Bekanntschaft mit der Glaubens- und Sittenlehre, so wie mit dem Hauptinhalte der Bibel und der Geschichte der christl. Kirche; in der Geschichte: Uebersicht der wichtigsten Begebenheiten der allgemeinen Weltgeschichte, und genauere Bekanntschaft mit der Entwickelung und Verfassung der jetzt bestehenden Staaten; in der Geographie: die Elemente der mathematischen und physischen Geographie, so wie Kunde der gegenseitigen Verhältnisse der Länder in ethnographischer und statistischer Hinsicht; in der Mathematik: Fertigkeit in allen Rechnungsarten, auch in denen mit Buchstaben, Geübtheit in der Auflösung der Gleichungen des ersten, zweiten und dritten Grades, Kenntnisse der Logarithmen, der Planimetrie, Stereometrie, ebenen Trigonometrie und des Gebrauchs der mathematischen Tafeln; in den Naturwissenschaften: Kenntniß der Classification der Naturproducte, genauere Bekanntschaft mit den merkwürdigsten, ihre Anwendung und Verarbeitung für die Lebensbedürfnisse; Bekanntschaft mit der Physik und mit dem chemischen Verhalten der Grundstoffe und ihrer Hauptverbindungen, so wie der wichtigsten organischen Substanzen und der Salze. — Für die Fertigkeiten ist kein Maaß angegeben, was man doppelt bedauern muß. Es bestehen 20 bis 30 solcher Anstalten im preußischen Staate und in andern Staaten, z. B. in Nassau und Baden auf ähnliche Weise.

Einzelne dieser hier genannten Lehrgegenstände sind bestritten worden, namentlich bekämpft Tadey die Nothwendigkeit des Unterrichts in der lateinischen Sprache. Die Acten über diese Puncte sind freilich heute noch nicht geschlossen, obschon Männer von Gewicht darüber verhandelt haben. Zu diesen rechnen wir Ohlert, Wiecke, Kern, Harnisch, Diesterweg, Vogel u. A.

Auf Veranlassung des ebengedachten Ministerial-Rescripts ergriffen einzelne Schulmänner das Wort und brachten die Angelegenheiten der höheren Bürgerschule recht absichtlich zur Sprache. Zu diesen gehörten A. L. J. Ohlert, Dr. der Philosophie, Prorector und erster Oberlehrer am Domgymnasium zu Königsberg, und K. W. Wiecke, Rector der Oberschule und der damit verbundenen Elementar- und königl. Gewerbschule zu Frankfurt a. d. O.

Die Schrift des Erstern heißt:

1. Die höhere Bürgerschule. Mit besonderer Rücksicht auf die von dem Königl. Preuß. Ministerium ꝛc. erlassene vorläufige Instruction ꝛc. Königsberg, Unzer. 1833. 8. (12 Gr.)

Hr. Dr. Ohlert, früher schon literarisch bekannt durch seine Schrift: „Die Schule, Elementarschule, Bürgerschule und Gymnasium in ihrer höheren und nothwendigen Trennung" (Königsb. 1826), hätte durch seine Stellung leicht zu entgegengesetzten Ansichten geführt werden können, allein er bemüht sich, die Nothwendigkeit der Errichtung wirklich höherer Bürgerschulen darzuthun und legt einen vollständigen Lehr- und Organisationsplan für dieselben vor. Ohne die höhere und ideale Einheit der Gymnasien und der höheren Bürgerschulen zu verkennen, dringt er doch auf die völlige Trennung beider von einander, weil er eben so wenig dem eigentlichen Zwecke der höheren Schulbildung künftiger Gelehrten etwas vergeben kann, als er in dem Wahne steht, daß neben jenem Zwecke zugleich auch in denselben Anstalten die Vorbereitung der Jünglinge aus dem höheren Mittelstande genügend besorgt werden könne, welche der Gelehrtenbildung nicht, wohl aber einer überhaupt höhern Geistescultur bedürfen, als von den bisherigen (mittlern) Bürgerschulen und bis zum Ende des 14ten Lebensjahres gewährt werden kann.

Ob man diese unter uns noch sehr seltenen Schulen dann höhere Bürgerschulen oder Realschulen, Realgymnasien oder Progymnasien nennen will, ist Nebensache, und der Verfasser verliert über diese Wörter kein Wort.

Dr. G. Gräfe in seiner Schrift: „Ueber Schulreform, mit besonderer Rücksicht auf das Königreich Sachsen" (1834. Leipzig bei Wienbrack) verlangt ausdrücklich, es solle in Städten von 5 bis 10,000 Einwohnern neben einer Armenschule, einer Bürgerschule und einer Gewerbschule noch eine besondere höhere Bürgerschule für Knaben, von 2 bis 4 Klassen, und für Mädchen von gleichem Umfange errichtet werden. Allein in dieser Ausdehnung ist das Bedürfniß im Allgemeinen nicht vorhanden und die Kosten der Einrichtung würden bei den jetzt geltend gemachten Grundsätzen über den Staatshaushalt nirgend zu erschwingen sein. Uebrigens findet es Gräfe unnöthig, an den höheren Bürgerschulen Entlassungsprüfungen einzuführen und Zeugnisse der Reife zu ertheilen, weil die Schüler größtentheils nicht in solche Berufsarten übergehen, wo sie dergleichen Zeugnisse brauchen, und wo es nöthig ist, den Stand ihrer Kenntnisse zu ermitteln. Indeß Ref. ist der Meinung, daß Preußens angeordnete Entlassungsprüfungen zur guten Schulordnung gehören, und er fragt: werden nicht auch viele Schüler dieser höheren Schulen entweder in Schullehrerseminarien oder in öffentliche Aemter eintreten wollen? Und wie viel Anspornendes hat eine Entlassungsprüfung! — S. auch: „Ueber höhere Bürgerschulen," in der Schrift: „Schule und Unterricht" von Dr. H. Gräfe. (Berlin 1839) S. 398. und Dr. K. Kruse: „Die höhere Bürger- oder Realschule, eine allgemeine Bildungsanstalt." S. Rhein. Bl. 12. Bds. 2s. H. 1835.

Eine vollständige höhere Bürger- oder Realschule hat nach Ohlert drei Bildungsstufen oder 6 Klassen. Sie nimmt ihre Schüler etwa nach vollendetem achten Lebensjahre, also nur mit den allgemeinen Elementarkenntnissen versehen, auf, und beschäftigt sie acht bis neun Jahre hindurch. Ihr Hauptzweck ist, auf der untersten Bildungsstufe den Verstand zu entwickeln und die Phantasie auf wissenschaftliche Gegenstände hinzulenken; auf der mittleren Stufe können einige Lehrzweige schon mehr systematisch mitgetheilt werden, während andere noch den Charakter der Kraftentwickelung beibehalten. Auf der höchsten Bildungsstufe gewinnt die systematische Form das Uebergewicht. Dasselbe meint wohl auch Tadey, wenn er in seiner obengenannten Schrift eine wissenschaftliche Behandlung der Lehrgegenstände verlangt, denn er charakterisirt die Gründlichkeit des Unterrichts so: der Schüler soll einen Ueberblick über seine

Wissenschaft gewinnen. Allein die Ausdrücke: Ueberblick über die Wissenschaft, wissenschaftlicher Unterricht erinnern allzusehr an die verwerfliche Methode des Gebens und Mittheilens durch Dociren, oder an das Anlernen von allgemeinen Einleitungen und Uebersichten, wie unsre wissenschaftlichen Vorträge und Werke sie an die Spitze zu stellen pflegen. Eine bildende Behandlung der Gegenstände, ihrem Wesen und dem Entwickelungsgange der menschlichen Natur gemäß, führt zuletzt nothwendig auf eine Uebersicht des Ganzen, kann und darf aber nicht von vorn herein mitgetheilt und erstrebt werden.

Hier und dort waren noch vor Kurzem Real- und Bürgerschulen für Knaben mit den Gymnasien oder Lyceen vereinigt. Das war eine höchst unzweckmäßige Einrichtung. In einer solchen Zwitteranstalt muß der eine oder andere Theil leiden und zurückgesetzt werden; es kann nicht anders sein. Und es geschah also. Auch passen nur selten die Lehrer, wenn sie, wie bei solchen vereinigten Anstalten, zweien Herren zu gleicher Zeit und mit gleicher Kraft und Liebe dienen sollen. Allein eben so verkehrt ist es, wenn man die Progymnasien, wie hier und da in Sachsen, mit den Gymnasien dergestalt vereinigt, daß diese auch solche Zöglinge aufnehmen, welche nicht eigentlich studiren, sondern nur einem höhern bürgerlichen Berufe sich widmen und eine höhere Lebensbildung empfangen wollen. Diese gehören ja in eine höhere, von dem Gymnasium getrennte, Bürger- oder vielleicht auch Gewerbs- oder Handelsschule und dergleichen. So löblich es auch für unsre Zeit ist, wenn sie überall im Schulwesen fortschreitet und für die verschiedenen nöthigen Bildungsarten auch verschiedene Anstalten errichtet; so ist es doch auf der andern Seite höchst tadelns- oder rügenswerth, wenn man selbst von Oben her wie ohne Kopf und guten Willen vermischt, was gesondert sein sollte und unweise Zweck und Mittel verkehrt. — Man lese folgende Schrift:

Gotthold, F. A.: Ist es rathsam, die Real- und Bürgerschulen mit den Gymnasien zu vereinigen? Zur Berichtigung der neuesten pädagogischen Verirrungen. Königsberg 1825. (12 Gr.)

Die aufgeworfene Frage wird mit guten Gründen verneint. Einzelne specielle Bemerkungen Ohlerts über Unterrichtsgegenstände und deren Behandlung sind an Ort und Stelle nachzulesen und zu prüfen. Eben so auch die Vorschläge, welche Derselbe über die Art und Weise macht, wie dergleichen Schulen ins Leben gerufen werden mögen. Seine Vorschläge gehen dahin: 1) Der Staat richte auf seine Kosten einige höhere Bürgerschulen als Musteranstalten ein, und gehe so mit seinem Beispiele voran. 2) Man verwandle einige Gymnasien in höhere Bürgerschulen. — Beide Vorschläge sind sehr passend. — 3) Zu Directoren der höheren Bürgerschulen berufe man nur solche Männer, welche neben allen übrigen Erfordernissen eines Dirigenten mit der Idee der höheren Bürgerschule vertraut, ja für dieselbe begeistert sind. 4) Auf den Universitäten müßten Veranstaltungen zur Bildung von geeigneten Lehrern für höhere Bürgerschulen getroffen werden. — Warum denn aber wieder besondere Bildungsanstalten für dergleichen Lehrer? —

Ein Anhang zu der Ohlertschen Schrift handelt noch 1) von dem Religionsunterrichte und 2) über die Bedeutung des Geschichtsunterrichtes auf der höheren Schule.

An Ohlert schließt sich an

Wiecke, K. Wilh.: Die höhere Bürgerschule, mit besonderer Rücksicht auf die von dem königl. preuß. Ministerium ꝛc. unter dem 8. März 1832 erlassene vorläufige Instruction ꝛc. Ein Versuch zur Vereinigung widerstreitender Meinungen. Halle, bei Schwetschke u. Sohn. 1834. (8 Gr.)

Der einsichtsvolle Verfasser hat seine Vorgänger benutzt, urtheilt aber selbstständig nach eigener Erfahrung. Nach allgemeinen Erörterungen über die höhere Bürger- oder Realschule, deren Begriff, Lehrgegenstände, Verhältniß zum Gymnasium, Bedingnisse ihres Gedeihens, setzt er den Lehrplan nach den Lehrobjecten, Cursus, Klassenzielen, in gedrängter Kürze auseinander, und theilt zuletzt noch das von ihm selbst bei den Versetzungsprüfungen der Schüler beobachtete Verfahren mit; hiernächst tabellarische Uebersichten über die Vertheilung der Lehrstunden bei der Oberschule zu Frankfurt a. d. O. und bei den Parallelklassen für Gymnasial- und Realbildung auf dem Gymnasium zu Guben. Zwischen diejenigen, welche die Gelehrtenvon den Realschulen völlig, auch in den untersten Klassen getrennt wissen wollen, und jenen, welche die Vereinigung beider für thunlich, wenigstens nicht für nachtheilig halten, stellt Herr Wiecke sich vermittelnd so, daß er die Trennung in den vier obern Klassen (für die zwei höheren Bildungsstufen) fordert, „in Quinta und Sexta aber auf Gymnasien und Realschulen dieselben Objecte in derselben Form und in demselben Umfange" gelehrt wissen will.

Dieser Vereinigung ist entgegenzusprechen; und mag man sie auch darum für gut erklären, weil oft, während der Zeit, welche ein Knabe auf der untern Bildungsstufe zubringt, noch nicht entschieden werden kann, ob er sich den eigentlichen Gymnasialstudien widmen wird, immer steht ihr doch entgegen, daß die Behandlung der meisten Unterrichtsgegenstände, insbesondere des grammatischen Unterrichtes zur Erlernung der alten Sprachen für die künftigen Gymnasiasten eine von vorn herein andere sein müsse, als für die künftigen Realschüler.

Die Nothwendigkeit einer scharfen Sonderung der Gelehrten- und der Bürgerschulen wird, wie bei Ohlert §. 2, so auch dargelegt in

Spilleke's, A.: gesammelte Schulschriften. 2 Bde. Berlin, 1825. (1 Thlr. 4 Gr.)

S. 67—118 ist in einem Aufsatze „Ueber das Wesen der Bürgerschule" diese Darstellung zu finden.

Zu den früher erschienenen Schriften, die höheren Bürgerschulen betreffend, gehören

Diekmann: Wie sich die Idee einer höheren Bürgerschule gebildet? Zur Einsicht in das Wesen und Bedürfniß dieser Schulen. Königsberg, 1819.

Gedanken über höhere Bürgerschulen, nebst Wanderungen durch die Schulstuben des Volks- und der Gymnasien in Hannover. Hamburg, 1829. (10 Gr.)

Die erstere kleine Schrift enthält viel Interessantes, die zweite bezieht sich zunächst auf das Königreich Hannover, gibt aber manches allgemein Bemerkenswerthe.

Vogel, Dr.: Kurze Verständigung über die Idee und die Einrichtung einer höhern

Bürger- und Realknabenschule und einer höheren Töchterschule, nach den Bedürfnissen der Stadt Leipzig; Leipzig, bei Barth. Zweite Auflage 1839 (geh. 3 Gr.)

Herr Dir. Vogel liefert in dem vorgedachten Schriftchen den Grundplan zu der höheren öffentlichen Anstalt, welche in ihrer Art die erste in Sachsen ist. Demnach besteht die Realschule zu Leipzig aus vier vollständig getrennten Klassen und faßt junge Leute von 12—16 Jahren in sich. Die Hauptgegenstände sind Mathematik und Naturwissenschaft; sie bilden den eigentlichen Kern des Lectionsplans in materieller Hinsicht; ihnen beigegeben sind zunächst die neueren Sprachen: deutsche, französische und englische; als allgemeine nothwendige Bildungsmittel treten hinzu: Religion, Geschichte und Geographie; von den Fertigkeiten aber: Zeichnen und Schönschreiben. In Bezug auf den Religionsunterricht bemerkt der Verfasser Folgendes: „Nicht blos, weil es einmal so herkömmlich ist, sondern weil die Religion die Seele jeder Schule eines christlichen Staates sein muß, wenn sie der höheren Bestimmung des Menschen, die nicht eine irdische, sondern eine himmlische ist, entsprechen soll, steht auch im Lectionsplane der Realschule der Religionsunterricht oben an. Ja, religiöser Geist durchdringe gerade diese Anstalt, und verwahre sie gegen den Verdacht, als diene sie nur irdischen Beziehungen, und suche allein im Erdenwohlsein das höchste Glück und den Lebenszweck des Menschen, entziehe oder schmälere ihm aber seine Würde als Christ, die doch höher ist, als alle zeitliche Ehre und alle weltliche Vortheile: eine Wahrheit, welche zu wiederholen in unsrer nach Erwerb strebenden Zeit doppelt dringend und nöthig ist, wenn nicht die Forderung der Gewerbe zur Förderung des Verderbens gereichen soll." Aus ähnlichen Gründen bewahrt sich auch die neue Anstalt streng und entschieden den Charakter einer „allgemeinen" Vorbildungsanstalt; indem sie zunächst nur in höherer sittlicher und geistiger Kräftigung und Ausbildung ihrer Zöglinge ihr Ziel sucht, unbekümmert um den engern Beruf, dem die Einzelnen später zu folgen denken. Wo das nicht geschieht, werden Bürgerschulen vor der Zeit zu Specialschulen, — Handels- und Gewerbschulen und dergleichen, — dem heranwachsenden Geschlechte nothwendig zum Nachtheile.

In dem Jahrg. der Allg. Schul-Z. 1834 Nr. 124, 25, 26 sind „Einige Nachrichten über das Schulwesen zu Leipzig, besonders über die allgemeine Bürgerschule" mitgetheilt. Auch hat Derselbe „Nachrichten über das Bestehen und die Wirksamkeit der Bürger- und Realschule während des Schuljahres 1838—1839" (Leipzig 1839) erscheinen lassen.

Wir führen in der Literatur, betreffend die höheren Bürgerschulen, weiter auf einen Aufsatz, der dem schulkundigen Seminar-Director Harnisch angehört:

„Was hat es für eine Bewandtniß mit den höheren Bürgerschulen?" S. Dessen „Erziehungs- und Schulrath an der Oder." 10. Hft. S. 96—120.

Hiernächst

„Ueber die Nothwendigkeit, höhere Bürgerschulen zu errichten und über Organisation derselben." Ein beachtenswerther Aufsatz in den „Rhein. Bl." 10. Bds. 1. Hft. verfaßt von dem als guter pädagogischer Schriftsteller bekannten Rector zu Jüterbock, B. G. Kern.

Wie die das Volksschulwesen in Preußen betreffenden Rescripte, Verordnungen, Gesetze und dergleichen von Zeit zu Zeit gesammelt und herausgegeben worden sind, so sind dieselben nochmals zusammengestellt von dem königl. preuß. Geh. Justizrathe, Dr. J. Ferd. Neigebauer, unter dem Titel:

Das Volksschulwesen in den preußischen Staaten. Berlin, Mittler. 1834 (1 Thlr. 12 Gr.).

An diese Sammlung schließt sich folgende desselben Verf. an:

Die preußischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Ebendas. 1835. (1 Thlr. 18 Gr.)

Vor Kurzem ist erschienen:

Schmieden v., Curt Fd.: Das Elementar- und Bürgerschulwesen in der Provinz Brandenburg in seiner Entwickelung und seinen Fortschritten, unter Benutzung authentischer Quellen dargestellt und zusammengetragen. Leipzig, Hinrichs'sche Buchh. 1840. (12 Gr.)

Diese hier vom Verf., königl. preuß. Ober- und Geh. Reg.-Rathe zu Berlin, gesammelten und gesichteten Materialien, nach den Regierungsbezirken Frankfurt a. d. Oder und Potsdam geordnet, erstrecken sich bis zum Schlusse des Jahres 1835 und umschließen auch bezüglich öffentliche Erziehungsanstalten, z. B. Waisenhäuser.

Aehnliche Sammlungen aus andern Staaten werden aufgeführt in Dr. Hergangs „Handbuch der pädagogischen Literatur ꝛc." S. 38 ff.

Wir führen hier nur aus demselben an das

Edikt, die höheren Bürgerschulen im Großherzogthum Baden betreffend, vom 12 Mai 1834, nebst Lehrplan und Schulordnung vom 30 Mai. — Es ist abgedruckt in der Allg. Schul-Z. 1834. Nr. 79 und 80.

Zu der Literatur der höheren Bürgerschulen gehört vor andern folgende Schrift:

Tadey, C. Chr.: Die höhere Bürgerschule mit besonderer Berücksichtigung der Herzogthümer Schleswig-Holstein. Schleswig, Koch. 1836. (1 Thlr.)

Der Verf., Rector der allgemeinen Stadtschule in Friedrichstadt ꝛc., spricht in der Vorrede seine Grundansicht über die höheren Bürgerschulen aus, wie wir sie oben schon angedeutet haben. Denn eine solche will er, nicht besondere technische oder Gewerbschulen, sondern eine Anstalt, welche, wie er sich ausdrückt, Knaben und Jünglingen diejenige geistige Ausbildung und diejenigen allgemeinen Kenntnisse mittheilt, welche mit den Anforderungen der Gegenwart an die Mitglieder des höheren Bürgerstandes in Uebereinstimmung stehen. Die höhere Bürgerschule soll keine Berufsschule, sondern, wie das Gymnasium und die Volksschule, eine allgemeine Menschenbildungsanstalt sein. Ihren Unterschied von diesen Anstalten erhält sie durch die Bestimmungen, welche sie aus den äußeren Verhältnissen ihrer Schüler und aus deren künftiger Stellung im bürgerlichen Leben nimmt. Denn die höhere Bürgerschule soll auf das praktische Menschenleben einwirken, so wie dasselbe sich gegenwärtig in seinen mannigfaltigen Verhältnissen gestaltet hat. Es versteht sich daher von selbst, daß sowohl die An-

forderungen einer formellen als materiellen Bildung zu befriedigen sind.

In Betreff der materiellen Bildung verlangt der Verf. nur Kenntnisse der Naturwissenschaften und Mathematik, Muttersprache und neueren Sprachen ꝛc.; demnächst gesellige Bildung und staatsbürgerliche, welche die allgemein menschliche Bildung zur Unterlage hat. Die Entwickelung und Rechtfertigung dieser Forderungen ist durchweg gelungen. In Anmerkungen sind übereinstimmende Ansichten von Vogel, Ohlert, Wiecke, Nagel in Danzig, beigefügt.

Nach dieser Entwickelung handelt der Verf. das Verhältniß der höheren Bürgerschulen zu den übrigen Lehranstalten ab. Er zeigt, daß weder die Gewerbschule, noch die polytechnische, noch die Handlungsschule ꝛc. die höhere Bürgerschule ersetzen könne. Endlich setzt der Verf. noch das Verhältniß der höheren Bürgerschule zur Realschule auseinander, unter welchem Namen der Verf. eine Schule versteht, welche sich die Ausbildung der Schüler für den künftigen Beruf als Ziel setzt, für dieselbe aber mehr im Allgemeinen sorge, als die Gewerbschule. Der Verf. zeigt, daß die Realschule entweder zu einer höheren Bürgerschule erweitert und umgeschaffen werden müsse, und daß sie im entgegengesetzten Falle deren Stelle nicht vertreten könne. Denn die Realschule legt auf Kenntnisse für den künftigen Beruf einen fast ausschlüßlichen Werth, und sie sei nur für eine bestimmte Klasse von Bürgerkindern, nicht für die Söhne des ganzen höheren Bürgerstandes bestimmt.

Im zweiten Abschnitte stellt der Verf. die Lehrgegenstände der höheren Bürgerschule fest, nachdem er vorher im Allgemeinen der Gründlichkeit des Unterrichtes das Wort geredet hat. — Der dritte Abschnitt handelt von der äußern Gestaltung der höheren Bürgerschule. Sie soll eine Staatsanstalt sein, nicht mit andern Anstalten verbunden werden, nicht mit der allgemeinen Stadtschule, nicht mit dem Gymnasium. Was den Standpunkt der Lehrer für dieselben betrifft, so verlangt der Verf. einen oder zwei Literaten.

Der Anhang enthält vier Beilagen, von denen die vierte eine Uebersicht der Literatur der höheren Bürgerschule gibt. Eine solche findet sich aber auch in Hergangs „Handbuche der pädagogischen Literatur ꝛc." S. 49., so wie in Desselben „Zehn Jahre aus meinem Schulleben ꝛc." 2. Thl. „sieben und zwanzigster Brief." Hier sind auch Auszüge aus Hauptschriften über diesen Gegenstand mitgetheilt. Tadey's Schrift ist sehr meisterhaft beurtheilt von Dr. Diesterweg in den „Rhein. Bl. für Erziehung und Unterricht ꝛc." 15 Bd. 1836. S. 373 ff.

Wir wollen hier nur noch angeben

Hoschke, H.: Die höhere Bürgerschule, Worte zur Verständigung über Zweck und Bedürfniß derselben. Leipzig, Rein'sche Buchh. 1838. (12 Gr.)

Das Ganze ist das Resultat verarbeiteter Schriften über diesen Gegenstand.

Preusker, C.: Ueber Jugendbildung, zumal häusliche Erziehung, Unterrichtsanstalten ꝛc. 4 Hfte. Leipzig, Hinrichsche Buchh. 1839.

In dieser sehr schätzbaren Schrift handelt der Verf. (Rentamtmann in Großenhain, Ritter ꝛc.) von S. 81 an auch über höhere Bürgerschulen, doch fallen diese bei ihm mit den Realschulen zusammen. Derselbe würdige Verf. hat das Real-, Gewerb- und höhere Bürgerschulwesen auch schon behandelt in seinen „Bausteinen oder Andeutungen über Sonntags-, Real- und Gewerbschulen." 3 Thl. Leipzig, Hartmann. 1835. (2. Aufl.)

Noch verdient hier erwähnt zu werden eine interessante Abhandlung „über höhere Bürgerschulen" ꝛc. von Herrn Prof. A. Tellkampf, Dir. der höheren Bürgerschule in Hannover. Sie ist befindlich in Brzoska's „Centralbibliothek." Märzheft. 1839. Siehe auch der „Centralbibliothek" 1—3 Hft. 1839.

Literatur, das Stadt- oder Bürgerschulwesen betreffend.

Allgemeine:

Natorp, B. C. L.: Grundriß zur Organisation allgemeiner Stadtschulen. Duisburg u. Essen. 1804. (1 Thlr.)

Der Verf., Vice-General-Superintendent für die preußische Provinz Westphalen, der den bekannten und noch heute beachtenswerthen „Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde" herausgegeben hat, legte mit dieser Schrift einen wirklichen Grund zur bessern Einrichtung des Stadtschulwesens.

(Jessen, M.): Entwurf einer allgemeinen Verfassung der öffentlichen Erziehungsanstalten in Städten. Eine von der Schleswig-Holstein. patriotischen Gesellschaft gekrönte Preisschrift. Altona, Hammerich. 1818. (1 Thlr.)

Eine viel Gutes enthaltende und in echt pädagogischem Geiste geschriebene, aber zu wenig erkannte Schrift.

Kern, B. G.: Ueber die Einrichtung der Bürgerschulen. Ein Versuch. Berlin, Oehmigke. 1828. (1 Thlr. 12 Gr.)

Der Verf., Rector der höhern Bürgerschule in Jüterbock, hat sich das Verdienst erworben, das, was die besten allgemeinen Schriften über Pädagogik und Didaktik in Bezug auf städtische, nichtgelehrte Schulen vortragen, unter Hauptrubriken zusammenzufassen und seine eigenen Ansichten hinzuzufügen.

Harnisch, W. Dr.: Die deutsche Bürgerschule. Eine Anweisung, wie für den gesammten Mittelstand zweckmäßige Schulen zu begründen, in das rechte Verhältniß zu den bestehenden Schulanstalten zu setzen und in gesegnetem Fortgange zu erhalten sind; für sämmtliche Staats- und Gemeindebeamte, so wie für alle denkende Gewerbsleute in den Städten und auf dem Lande. Halle, Anton u. Gelbke. 1830. (18 Gr.)

Verdient die Beachtung aller Schulmänner und Freunde des Stadtschulwesens; es ist viel Eigenthümliches darin.

Jaspis, L. S. Dr.: Winke und Vorschläge, die Einrichtung deutscher Volksschulen, besonders der sogenannten Bürgerschulen betreffend.

Zerrenner, C. C. G. Dr.: Ueber eine zweckmäßige Einrichtung des Schulwesens in kleineren Städten. Magdeburg. 1832.

Derselbe hochwürdige Verf. hat auch eben so umsichtig eine Schrift über „Das Schulwesen der Stadt Magdeburg" herausgegeben (Magdeburg 1825.) Alle städtische Schulen zerfallen seinem Plane nach in 3 Klassen, in niedere, mittlere und höhere Bürgerschulen und jede dieser Arten hat ihre Vorschulen.

Müller, M: Die Verbesserung der deutschen Stadtschulen, mit besonderer Rücksicht auf die Sächsischen. Leipzig, Lauffer. 1832.

Diese lesenswerthe Schrift ist gleichsam der Commentar zu der kleinen, von demselben Verf., der Schuldirector in Schneeberg ist, gefertigten, welche 1831 zu Pirna unter dem Titel erschien: „Plan und Constitution der allgemeinen Stadt- und Bürgerschule der Stadt Pirna" (in Sachsen). Ein sehr guter Plan.

Mager, Dr.: Die deutsche Bürgerschule. Schreiben an einen Staatsmann. Stuttgart, Sonnenwald'sche Buchh. 1840.

Zwei Fragen werden hier beantwortet: 1) Was begründet die Nothwendigkeit der Bürgerschulen und 2) Wie müssen diese beschaffen sein? S. Allg. Schul-Z. 1840 Nr. 138. *

Bellhorn, Fr. (Oberprediger in Oranienburg): Andeutungen zu einem Organisationsplane für städtische Mädchenschulen, mit besonderer Beziehung auf kleinere Städte. Berlin, Nauk. 1841. (16 Gr.)

Einige specielle:

Krug. J. Fr. Ad.: Ausführlicher Entwurf zur Einrichtung der Friedrich Augustschule in Dresden. 1819.

Der Entwurf ist sehr zweckgemäß, aber die Schule ist längst eingegangen.

Prätor, M.: Beitrag zur Geschichte des Schulwesens in Löbau.

Dieser Beitrag ist befindlich im Nieder-Lausitzer Magazin 1. Bds. 3. Hft. 1822. Weitere Nachricht davon hat Derselbe in der Allg. Schul-Z. Jahrg. 1839 Nr. 101 gegeben.

Pescheck, Chr. Ad. M.: Geschichte und Beschreibung der neuen Schulanstalten in Zittau. Görlitz. 1823.

Die Beschreibung der umfassenden Schulanstalten, welche in Zittau bestehen, wird, wie sie von dem vormaligen Dir. Krug begonnen ist, fortgeführt in jährlich erscheinenden Programmen von Dir. Burdach.

Einrichtungsplan des gesammten Stadtschulwesens zu Erfurt. Erfurt, Hoyer. 1823.

Dieser Plan umfaßt die Vorschulen, Mittelschulen, höheren Bürgerschulen. Weitere Nachrichten über die evang. städtischen Schulen in Erfurt gibt die Allg. Schul-Z. 1834 Nr. 53.

Henning, J. W. N.: Nachricht von der Elementarschule der Stadt Cöslin, nebst einigen vorausgeschickten Bemerkungen über das Wesen und die Wichtigkeit der Elementarschule überhaupt.

Blochmann, Dr. (Dir. und Prof.): Grundsätze, Zwecke und Mittel meiner Erziehungsanstalt.

Pomsel (Schul-Dir.): Plan und Constitution der allgemeinen Bürgerschule zu Chemnitz. Chemnitz, 1832.

Beschreibung der Bürgerschule in Osnabrück. Osnabrück, Nackhorst. 1834. 68 S.

Hartung, Aug.: Geschichte der Berliner Domschulen. Berlin, Bode. 1836.

Schmid: Wien, wie es ist. Wien 1837. 2. Aufl.

Diese Schrift enthält eine dankenswerthe Uebersicht der Wiener Bildungsanstalten und namentlich der Volksschulen.

Müller, J. H. (Rector emerit.): Geschichte der evangel. Stadtschulen in Lennep, mit mancherlei Digressionen, Andeutungen ꝛc. Allg. Schul-Z. 1840. Nr. 136—38.

Ueber das Schulwesen in Frankfurt a. d. O. Von X. S. Allg. Schul-Z. 1840. Nr. 141, 142.

C.

Campe (Joachim Heinrich) Dr. Dieser besonders als pädagogischer Schriftsteller und Sprachforscher rühmlich bekannte Deutsche ward im Jahre 1746 zu Deensen oder plattdeutsch d. h. niedersassisch Deersen am Solling im Fürstenthum Braunschweig-Wolfenbüttel geboren. Seine frühere Bildung empfing er auf der Schule zu Holzminden. Er studirte dann auf der Universität zu Halle Theologie. Im Jahre 1773 ward er Feldprediger bei dem Regimente des damaligen Prinzen von Preußen. Aber sein Herz, das so warm für Menschenwohl schlug, lenkte seine Neigung auf die Erziehung hin, wo er hoffen konnte, durch eine bessere Bildung der Jugend am meisten für das Wohl künftiger Geschlechter zu wirken und die Quellen menschlichen Elendes zu verstopfen. Seine Absicht ward befördert, als er im Jahre 1777 fürstlich anhalt-dessauischer Educationsrath und nach Basedow's Abgange Direktor des Philanthropins zu Dessau wurde. Bald aber zog er sich von dieser Stelle wieder zurück und legte selbst eine Erziehungsanstalt in Hamburg an. Seiner geschwächten Gesundheit und abnehmenden Geistesmunterkeit wegen überließ er 1783 dieses Privatinstitut dem Professor Trapp, und privatisirte zu Trittow, einem Dorfe unweit Hamburg. Im Jahre 1787 ward er herzoglich braunschweigischer Schulrath und Canonicus des St. Cyriakstifts zu Braunschweig, und zugleich Vorsteher einer Buchhandlung, die unter der Firma der Braunschweigischen Schulbuchhandlung bekannt ist, und vorzüglich durch den Verlag seiner eigenen Schriften sich zu einer der angesehensten in Deutschland emporschwang. Späterhin übergab er dieselbe seinem Schwiegersohne, dem Buchhändler Friedrich Vieweg. Seit 1805 war er Dechant des Stifts St. Cyriak, und lebte die letzten Jahre, da Altersschwäche seinen Geist gelähmt hatte, in seinem Garten vor Braunschweig. Im Jahre 1809 ertheilte ihm die theologische Facultät zu Helmstädt die theologische Doctorwürde.

Die Zahl seiner Schriften ist sehr groß; sie sind aber meist pädagogischen und sprachlichen Inhalts; es befinden sich aber auch einige philosophische darunter, welche in Psychologie, Moral und Religionsphilosophie einschlagen. Aus allen seinen Schriften leuchtet ein menschenfreundliches Herz hervor und der edelste Gemeinsinn. Er will mehr unterrichten als ergötzen, mehr durch Verbreitung guter Grundsätze bessern, als durch Witz belustigen, lieber seinen Mitmenschen erweckliche Wahrheiten an's Herz legen, als eine glänzende Rolle vor ihnen spielen. Obschon er als praktischer Erzieher wenig leistete, so leistete er doch mehr durch seine fruchtbaren Jugendschriften, durch sein achtbares Revisionswerk und, wie Schwarz — etwas ironisch — sagt, durch seinen willkommenen Pedantismus, der den Gewerbfleiß über Alles setzte. Aber er war ja aus der Dessau'schen Schule!

Der Styl in seinen Schriften ist rein und fließend, lebhaft und sanft. Er besitzt eine vorzügliche Gabe, sich zu dem Fassungsvermögen der Jugend herabzulassen und selbst abstracte Gegenstände zu versinnlichen. Obschon seine Bemühungen um die Reinigung und Bereicherung der deutschen Sprache oft die Gestalt des Sonderbaren angenommen haben, so hat er doch auch hierin sich Verdienste erworben.

Seine Schriften für die Jugend sind als vierte Gesammtausgabe der letzten Hand in 39 Bändchen bis zum Jahre 1837 unter folgendem Titel erschienen: Campe's, Joachim H.: sämmtliche Kinder- und Jugendschriften.

Die letzten Bändchen, 38 und 39., haben auch den Titel:

Neueste Sammlung merkwürdiger Reisebeschreibungen für die Jugend, begonnen von Campe, fortgesetzt nach einem erweiterten Plan von Dr. K. H. Hermes. 1. u. 2. Bdch. — Entdeckungsreise des Capitain Roß nach den nordwestlichen Polargegenden. Ein Buch zur Belehrung und Unterhaltung für alle Stände. 2 Bdch. (Mit 2 Stahlstichen und 1 Karte in gr. 4.) Braunschweig 1836. Vieweg u. Sohn. Velinp. geh. n. 1 Thlr.

Unter diesen Jugendschriften ist sein Lesebuch:

Robinson der Jüngere. 28. rechtmäßige Aufl. gr. 12. 1 Holzschnitt und Titelvignette. Braunschweig, Schulbuchh. (Velinp. geh. ½ Thlr. Mit der Fortsetzung 1¼ Thlr.)

in alle europäische Sprachen von Cadix bis Petersburg, sogar in die russische und neugriechische, übersetzt. Fast eben so verbreitet und vielfach übersetzt ist

Campe's „Theophron", oder der erfahrene Rathgeber für die unerfahrene Jugend.

Außerdem nennen wir sein bekanntes Revisionswerk, das den Titel hat:

Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens. Von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. 16 Bde. Braunschweig. 1790.

Dieses Werk entstand dadurch, daß Campe auf den Gedanken kam, das, was bisher in der Pädagogik durch neue Forschungen und Uebungen gewonnen worden, zu sammeln, das Beste auszuwählen und die Hauptsache einer nochmaligen Prüfung zu unterwerfen (Revision). Das Ganze enthält manche treffliche und noch heute lesenswerthe Abhandlungen, und ist abgekürzt oder im Auszuge zu Würzburg vom Pf. Andr. Friedrich im Jahre 1798—1799 in vier Heften herausgegeben worden. Trapp, Büsch, Gedicke, Villaume, Bahrdt, Unger waren die bedeutendsten Mitarbeiter. Das Revisionswerk wurde ins Holländische übersetzt.

Ein ausgezeichnetes Verdienst erwarb sich Campe durch die Unternehmung eines deutschen Wörterbuchs, welches er von Theodor Bernd ausarbeiten ließ und welches in 5 Quartbänden einen fast dreimal größern Schatz von Wörtern enthält, als das Adelungsche.

Campe befand sich 1789 in Paris, und wurde damals ein enthusiastischer Lobredner der französischen Revolution. Seine aus Paris geschriebenen Briefe erschienen zuerst im braunschweigischen Journal und erregten viele Aufmerksamkeit. Sie kamen nachher gesammelt heraus. Campe wurde dieser Briefe wegen häufig mit Ernst und Spott angegriffen, und in der That sind sie sehr freimüthig und kühn, mit Beredtsamkeit, Wärme und Geist geschrieben, enthalten aber freilich auch Uebertreibungen, die sich nur mit dem damaligen Enthusiasmus für die Revolution erklären lassen.

Der so geachtete und fruchtbare pädagog. Schriftsteller und Sprachforscher Campe starb am 22. Oct. 1818 im 72. Jahre. Sein letzter Wille war, die ersparten Kosten einer herkömmlichen Bestattung (er ließ sich in seinem Garten begraben, seinen Sarg machten einfach zusammengestellte Bretter aus) an die Armen zu vertheilen. Eben so trug er seinem Schwiegersohn Vieweg auf, 2000 Exemplare seines Robinsons und seines Theophrons, als Geschenk für unbemittelte Kinder, zu drucken. 25.

Candidat, der — als Privaterzieher und Mitarbeiter an öffentlichen Schulanstalten.

„Von der Luft kann der Mensch nicht leben. — Je seltner der Candidat bedeutend reichen Familien entstammt, je ärmer er mehrentheils ist, desto eiliger muß er sich nach irgend einem Broterwerb umsehen, um sein Leben oft kümmerlich genug zu fristen. Die sich dazu eröffnenden Wege sind schon oben angedeutet und die Schwierigkeit des einen, wie des andern bis zum endlich gewünschten Uebergange in's Pfarramt nicht verschwiegen worden. Beklagenswerth ist jeder, dem Zeit und Umstände selbst zu diesem Zwischenverdienste die Aussicht verkümmern. Er ist übler daran, als der wandernde Handwerker, denn der schriftstellerische Erwerb, den man ihm anrathen könnte, ist nicht nur bei vorhandenem Talente, unsicher und kümmerlich, es besitzt auch nicht jeder die dazu erforderliche Gabe, das nöthige Selbstzutrauen, das dazu gehört, wenn er nicht zum Sudler oder Bänkelsänger sich erniedrigen will. Will ihm aber das Glück wohl, nimmt ihn eine geachtete Familie, welches Standes und Ranges sie sein mag, zutrauensvoll in ihre Mitte auf, überhebt sie ihn durch diese Verbindung der drückendsten Nahrungssorgen, oder zeigt sie ihm in der Ferne die Hoffnung endlicher Versorgung; oder wird der junge Mann, bekannt durch Geschick und Talent, zum Mitarbeiter an einer Bürgerschule berufen: dann mag er wohl auf sich Acht haben, daß er seine Stellung richtig erfasse, gehörig würdige, und, will er sich dem Erziehungsfache nicht ausschließend widmen, sein künftiges Ziel — das Pfarramt — dort, unter so mancherlei andern Geschäften und Zerstreuungen, nicht aus den Augen verliere.

Ist die Familie, mit der er in nähere Verbindung tritt, durch ihre Humanität und Rechtlichkeit, wie durch einen wahrhaft christlichen Sinn hinlänglich bekannt; will sie von ganzem Herzen das Heil ihrer Kinder, die sie dem jungen Manne anvertraut: so kann man ihm nur Glück dazu wünschen, sie mache in der Stadt ein bedeutendes Haus oder lebe in Einsamkeit und Stille auf dem Lande. An dem Bedürftigen, an mannigfaltig abwechselndem Genusse, an erheiterndem bildendem Umgange wird es ihm so wenig, als an der Unterstützung seines neuen Berufs von Seiten der Eltern fehlen, ohne welche auch der beste, eifrigste Wille wenig oder nichts vermag. Der tägliche Umgang mit seinen Zöglingen wird ihm Gelegenheit verschaffen, von seinen erworbenen pädagogischen Kenntnissen Gebrauch zu machen und die Spreu, die sich beim Sammeln

gefunden hat, von dem Waizen zu sondern; er wird lernen mit Kindern umgehen, sich der Fassungskraft derselben anbequemen, und dadurch sowohl an Klarheit der Darstellung, als auch des Ausdrucks in seinen Belehrungen; er wird an Geduld und Nachsicht, Glauben, Liebe und Hoffen gewinnen. Die Richtigkeit des alten Ausspruchs: docendo discimus! wird er, wenn er bescheiden ist, an sich selbst bewährt finden und so unvermerkt sich zu dem Umgange mit Menschen, die ihm im künftigen Amte entgegenkommen und mehrentheils auch Kinder an Verstande sind, vorbereiten. Es wird ihm, wenn die Familie nicht unbillig ist, selbst so viel Zeit übrig gelassen werden, an sich und seine wissenschaftliche Weiterbildung zu denken und das Fach, das er sich einmal erwählt hat, mit Fleiß und Sorgfalt an- und fortzubauen. — Weilt er entfernt von der zerstreuenden Stadt auf einem einsamen Dörfchen, so ist sein Umgang nur auf die Familie und ihre nächsten Umgebungen beschränkt, aber er hat Gelegenheit, sich vielleicht an den angestellten Prediger anzuschließen, wissenschaftlichen Umgang mit ihm zu pflegen und so manche Regel für das künftige Amtsleben sich abzuziehen, oder er kann sich in der Ortsschule umsehen, den daselbst herrschenden Geist, wie ihre Mängel kennen lernen, ein humaner Rathgeber des ältern oder jüngern, freundlichen Rathes bedürftigen Schullehrers werden, sich mit dem Landvolke, ihren Vorstellungen, Sitten, Gebräuchen und geistigen Bedürfnissen bekannt machen und auf diesem Wege sich für das künftige Amtsleben in der Stille vorbereiten. —

Manche Entbehrung, die er sich auf dem Lande freilich gefallen lassen müßte, würde ihm reiche Zinsen tragen. Befände sich aber die Familie, die ihn zum Hauslehrer erkoren, in einer mehr oder minder bedeutenden Stadt, so würde seine Stellung freilich schwieriger, zerstreuender, wo nicht bedenklicher sein; aber es würden sich ihm auch dort mehr Verbindungen darbieten, welche seiner Fortbildung ersprießlich sein möchten. Menschen in größerer Verschiedenheit lernt er nicht nur dort kennen, die Quellen der Wissenschaften fließen vielleicht daselbst und öffnen ihm den Zugang zu deren Benutzung. Nicht nur sein äußeres Wesen gewinnt an Feinheit in täglicher Berührung mit gebildeten Personen; ermangelt er nicht aller Beobachtungsgabe, so kann er dadurch Schätze für die Seelenkunde einsammeln und manchen tiefen Blick in die größere Welt thun, der ihm späterhin in der Beurtheilung der Menschen, wie im Umgange mit ihnen, gar wohl zu Statten kommt und ihn zum Erzieher im Großen heranbildet. Mit großen Geistern trifft er vielleicht zusammen, und indem er sein Lämpchen in Anspruchslosigkeit und Bescheidenheit leuchten läßt, bahnt sich ihm vielleicht ungesucht ein Weg in's Amt an, des weitern Spielraums nicht zu gedenken, der sich dem jungen Pädagogen in allen Kirchen der Stadt, unter verschieden begabten Männern, zur fleißigen Fortübung im Predigen eröffnet. Gern, recht gern denkt so mancher Prediger an diesen Zwischenberuf zurück, an die Freuden und Leiden, die er ihm gebracht hat, und es ist manchem schwer geworden, sich von ihm, wenn die ernste Stunde des Amtsüberganges schlug, sich von so vielerlei Anziehendem loszureißen: aber kein Redlicher wird sich auch die Gefahren verschwiegen haben, mit denen er in dieser Lage mehr oder weniger zu kämpfen hatte und die leider manchem jungen Manne das Ziel des Lebens auf eine traurige Weise verrückt oder ihn wohl gar unbrauchbar für seine Predigerzukunft gemacht haben. Es gibt in diesem Stande mehre Klippen, welche für den Charakter, Wandel und für die künftige Amtswirksamkeit höchst nachtheilig werden können.

Man wird oft in diesen Verhältnissen nur zu bald gewahr, daß der Schein trügt. Die Eltern sind nicht die, als welche sie sich ankündigen. Im Hause herrscht ein mehr zurückstoßender, als anziehender Ton. Es ist keine Einheit zwischen Vater und Mutter, kein Vertrauen unter den Hausgenossen. Heute sucht ihn dies, morgen jenes in's Vertrauen zu ziehen, die Blößen der Bezeichneten aufzudecken, den Nimbus, den das Haus in der Ferne umgab, zu zerstreuen. Die Kinder gleichen wilden Ranken, man verlangt mehr Politur, als Erziehung, und meistert und tadelt den jungen Mann, der nach Grundsätzen verfahren will. Die äußerliche Lage ist selbst nicht immer so günstig, als sie es zu sein scheint. Mit Verdruß werden die Mittel des Unterrichts geliefert, wo nicht ganz versagt, karg ist wohl gar der Lohn; es kommen Zeiten, wo er erbettelt werden möchte. Gellerts Fabel vom Bauer und Informator seines Sohnes findet noch immer Gegenstücke. Nun steht es wohl in des Lehrers Willen, seinen Abschied zu nehmen; aber entweder will er sich selbst nicht übereilen, oder es steht ihm ein anderer Weg des Unterkommens nicht sogleich offen. Er muß wider Willen ausweichen und Wahrnehmungen machen, die ihn niederbeugen, ihm das Geschäft wohl nicht nur verleiden, sondern auch Lust, wo nicht auch die Zeit rauben, an sich selbst und seine Fortbildung zu denken. Oft ist er nur der erste Bediente im Hause, Sclav der Herrschaft, wie der Kinder! Einsam und gedrückt sich fühlend begegnet er dann vielleicht im Hause einer Person, gegen die er sich vertraulich ausläßt. Das geäußerte Vertrauen, wenn es weibliche Personen betrifft, wird wohl gar für etwas anderes gehalten, und wie manche Potiphar es unter jenen Gönnerinnen gibt, das weiß jeder Menschenkenner.

Schwebt der junge Mensch da oft auf dem einsamsten Dörfchen, in der unbedeutendsten Familie, in Gefahr, seine Unschuld und Ehre einzubüßen, unter den Rohen selbst roh zu werden und so allen Sinn für's höhere, geistige und wissenschaftliche Leben zu verlieren, nach getriebener Tagarbeit die wenigen Stunden der Muße bei Bier und Tabak oder einem Spiele Karten in der Schenke zuzubringen; so droht ihm, wenn er nicht eine gewisse Charakterfestigkeit schon mitbringt, auch in glücklichern Verhältnissen so Manches, was ihn zur sorgfältigsten Wachsamkeit, Um- und Vorsicht auffordert.

Die Freuden der Tafel, zu denen er sich eingeladen sieht, die steifen oder ansprechenden Gesellschaften, in die er gezogen wird, die zerstreuenden Reisen, bei denen er die Familie begleiten muß: sie bieten wohl manchen vorübergehenden Genuß, aber sie lassen ihn auch kaum zu sich selbst kommen. Nur im Fluge wird der Unterricht ertheilt, er gehört mehr zum Staate des Hauses, und der Lehrer selbst nur zu den Personen, welche den Glanz desselben erhöhen sollen. Seine Lage umgibt ein gewisser Schimmer, sein Wohnzimmer ist

bequem und elegant, er kann in seinem Bereiche den Herrn spielen und ist, bei vorzüglichem Gehalte, nicht nur im Stande, sich fein und übermodisch zu kleiden, — er ist durch die Verhältnisse wohl gar dazu gezwungen. Aber welche Verweichlichung, welche Bequemlichkeitsliebe, welche Genuß- und Vergnügungssucht, welcher Charakter-verderbende Weltton, welches Abziehen von dem Hauptgeschäfte kann, nächst allen oben bemerkten Gefahren, die Folge davon sein! — Dort, in jenen Prunksälen ist die Liebe zum Trunke, zum Spiele, zur Schwelgerei und zum Müßiggange, zur Abneigung gegen jede ernste Beschäftigung, so manchem jungen Theologen eingeimpft worden, welche späterhin dem Scheidenden das Geleite in's Amt gab und ihn nicht nur unzufrieden mit seiner dürftigen oder doch beschränkten Lage, sondern untauglich machte, ein Hirte der Seelen, ein Prediger des Evangeliums zu werden, — die ihn wohl gar, wenn er dort fortfährt, wie er hier endete, in leibliches und geistiges Verderben stürzte. In solchen Umgebungen sich in der rechten Mitte erhalten, seiner gegenwärtigen Stellung so wenig etwas, als dem künftigen Berufe zu vergeben, und sich nicht um den ganzen künftigen Amts- und Lebensgenuß zu betrügen, dazu gehört ein ernster, männlicher Sinn, Liebe zu dem erwählten Berufe, Lebensklugheit, besonders aber Wachsamkeit über sich selbst, welche nur durch stetes Andenken an Gott erhalten werden kann. Nur Dem, welcher seinen ganzen Lebensplan für die Zukunft zu ändern gedächte, könnte das Betreten dieses schlüpfrigen Pfades angerathen werden; schwerlich aber dem künftigen Prediger. Die duftenden Blumen des bisherigen Weges würden die stechenden Dornen des zukünftigen doppelt fühlbar machen.

Freier und ungebundener, mehr Herr seiner Zeit und deren Verwendung, ist derjenige Candidat, welcher an öffentlichen Lehranstalten Antheil nimmt. Die Oeffentlichkeit seines Berufes ist schon für ihn vortheilhaft, wie das gesellige Wirken nach einem gemeinsamen Plane. Solcher Beruf bietet mehr Mannigfaltigkeit und eben dadurch auch mehr Genuß dar, verwahrt ihn vor Einseitigkeit, Ermüdung, auch wohl gefährlichem Dünkel. Die Controle, unter der er steht, erhält ihn nicht nur in der erforderlichen Thätigkeit, sondern wirkt durch manchen freundlichen Wink, durch manchen Austausch der Ansichten bei gepflogenen Conferenzen, fortbildend auf ihn ein, und die immerwährende Erneuerung der Schüler gibt seinem eigenen Leben und Wirken eine wohlthätige Frische und Stärkung. Da die Stunden des Unterrichts gemessen, scharf bestimmt sind und doch bisweilen längere oder kürzere Ferien eintreten, so hat diese Zwischenlage vor der vorerwähnten bedeutenden Vorzug, wo die fortwährende Aufsicht über die Zöglinge, die Aufmerksamkeit und Zeit auch nach vollendeten Unterrichtsstunden noch in Anspruch nimmt.

Demungeachtet glaube ich auch hier Manches bemerkt zu haben, das einer kleinen Rüge und damit verbundenen Warnung bedürfe. Mehre Subjecte lassen sich nämlich in jener Anstellung von einem Dünkel beschleichen, als gäbe es nichts Höheres und Verdienstvolleres, als den Kinderunterricht. Sie geben daher die Berufung zur Kirche nicht nur bald ganz auf, oft aus sehr unhaltbaren Gründen und ziehen die Hand vom Pfluge, an den sie dieselbe gelegt hatten, sondern gewöhnen sich an eine gewisse Bequemlichkeit, die sich mit der Beweglichkeit, welche das Predigtamt erfordert, nicht verträgt, oder behandeln es mit unverzeihlicher Gleichgiltigkeit. Sie unterlassen entweder die Uebung in Predigen ganz, weichen den sich dazu darbietenden Gelegenheiten aus, oder geben durch den Leichtsinn, mit dem sie sich Predigerarbeiten unterziehen, deutlich genug zu verstehen, daß ihr Begriff von der Bedeutung desselben und den dazu gehörigen Erfordernissen sehr gering ist. Sie sterben dem Amte vor dem Amte ab. Ermüdet von den wenigen Stunden, welche sie die Woche über geben, ihres Gehaltes stets sicher, entwickelt sich sehr leicht aus ihnen selbst oder im Umgange mit Andern eine Vergnügungssucht, die man mit dem Gemeinplatze: acti labores jucundi! rechtfertiget. Man findet eine bedeutende Anzahl dieser jungen Herren in der Zeit, wo sie ihre Zukunft besonders in's Auge fassen sollten, selten im traulichen Stübchen, im bildenden Umgange mit Büchern, lebend für die Wissenschaft, deren Jünger sie sich nennen. Sie eilen mit beflügeltem Schritte und am Arme der Genossenschaft den öffentlichen Unterhaltungsplätzen und Vergnügungsorten zu und haben Zeit genug, daselbst bis in den späten Abend zu verweilen, den fadesten Witz anzuhören und im Müßiggange die schönsten Stunden zu verträumen, während sie über schrecklichen Zeitmangel klagen, wenn vom hilfsbedürftigen Manne auf dem Lande oder in der Stadt eine Bitte um Unterstützung an sie ergeht. Das städtische Leben erzeugt auch bei ihnen leicht eine Abneigung gegen das Landleben und Landvolk, erschwert dann das sich Schicken in die neue Lage, die doch, wenn nicht ganz darauf verzichtet wird, früher oder später eintritt. Sich also nie zu überreden, daß mit dem gegebenen Unterrichte Alles das für's Land tauglich sei, was in der Stadt beim Unterrichte zulässig ist, sich zu verwahren vor unverantwortlicher Verschleuderung der goldnen Zeit und auch hier über der Zwischenzeit die künftige Wirksamkeit und die Vorbereitung darauf nie aus dem Auge zu verlieren, nicht körperlich und geistig entkräftet in einen Beruf überzugehen, der die volle Kraft des Geistes und Körpers in Anspruch nimmt und so manches unerwartete Opfer fordert — daran sich erinnern zu lassen, dürfte wohl für keinen der jungen Männer beleidigend sein, die in der beschränktern Schule sich auf den umfassendern Wirkungskreis ernstlich und redlich vorzubereiten gedenken." —

Dieses eben mitgetheilte Bild des Candidatenlebens ist von einem Manne entworfen, der solches Leben aus eigener Erfahrung kannte und dem Referent einst als Candidaten-College zur Seite stand. Wir meinen den Pfarrer in Herwigsdorf bei Zittau, M. K. Gottlob Willkomm, der in seinen „Blättern aus dem Gedenkbuche eines alten Predigers" u. s. w. S. 42 ff. diese Schilderung mittheilt. Nicht nur Predigtamtscandidaten und jungen Amtsbrüdern, denen die gedachte Schrift zunächst gewidmet ist, sondern auch Schullehrern wird die Lectüre dieser Blätter manche Belehrung und Zurechtweisung gewähren.

Was der Candidat der Theologie als Hauslehrer oder Hofmeister sein und werden soll, darüber spricht auch beherzigenswerthe Worte Dr. Hergang in seinen „Zehn Jahren aus meinem Schulleben" ꝛc. 1r. Theil. S. 25 — 30.

Cannabich (Johann Gottfried Friedrich). Dieser als Geograph in der literarischen Welt so rühmlich bekannte Geistliche ward im Jahre 1786 zu Sondershausen im Fürstenthume Schwarzburg-Sondershausen geboren. Seine früheste Bildung erhielt er theils durch seinen Vater, der als Kanzelredner und Schriftsteller sehr geachtet und als Consistorialrath und Superintendent daselbst angestellt war, theils durch Hauslehrer und in der Schule seiner Vaterstadt. Frühzeitig wurde er zum geistlichen Stande bestimmt, und er folgte dieser Bestimmung nicht ohne innern Beruf und mit Liebe. Kaum waren seine Universitätsstudien vollendet, so erlangte er das Rectorat an der Stadtschule zu Greußen, das in demselben Fürstenthume liegt, wo er an's Licht der Welt trat. Heute ist er Pfarrer in Bendeleben bei Frankenhausen im Fürstenthume Schwarzburg-Rudolstadt.

Als nach dem verhängnißvollen Jahre 1815 in den Gebietsverhältnissen mehrer Staaten bedeutende Veränderungen eingetreten und einige dieser Staaten gänzlich verschwunden waren, wurde allgemein das Bedürfniß gefühlt, ein nach den Beschlüssen des Wiener Congresses verfaßtes Handbuch der Erdbeschreibung für Schule und Haus zu besitzen. Cannabich war nebst Stein der erste, der sich dieser Arbeit unterzog. Schon im Jahre 1816 erschien daher die erste Ausgabe seines „Lehrbuchs der Geographie nach den neuesten Friedensbestimmungen," dessen übersichtliche Methode solchen Beifall fand, daß es bis zum Jahre 1836 die 14. berichtigte und vermehrte Auflage erlebte. Weimar, Voigt.

Dieses Werk brachte seinen Verf. mit den bedeutendsten Geographen unsrer Zeit in Verbindung. Vereint mit Gaspari, Gutsmuths, Hasselt und Ukert gab er das

„Vollständige Handbuch der Erdbeschreibung" heraus, ein Werk für diese in Deutschland zuerst durch Büsching und später durch Ritter und Berghaus neugeschaffene Wissenschaft, wie es keine andere Nation in solcher Vollkommenheit besitzt, selbst Großbritannien nicht ausgenommen, das doch den Schlüssel zu beiden Hemisphären hat. Um seine Forschungen auch für jüngere Schüler zugänglich zu machen, verfaßte er eine

„Kleine Schulgeographie oder ersten Unterricht in der Erdbeschreibung für die unteren und mittleren Schulklassen." Dreizehnte, sehr verbesserte Auflage, 20 Bogen. Weimar u. Ilmenau, Voigt. 1839. (10 Gr.)

Auch fertigte er einen

„Leitfaden zum methodischen Unterrichte in der Geographie, oder ersten Cursus zum Gebrauche in den untern Klassen der Gymnasien und für Bürgerschulen." Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. Eisleben, Reichardt. 1836. (10 Gr.)

Noch hat eine sehr günstige Aufnahme gefunden

„Desselben Hülfsbuch beim Unterrichte in der Geographie für Lehrer. Zugleich zum Nachlesen für Freunde der Erd- und Länderkunde bestimmt, die sich über das Merkwürdigste derselben belehren wollen." 3 Bde. Ebendas. 1837, 38. (5 Thlr. 20 Gr.)

Davon erscheint gegenwärtig die zweite verbesserte Auflage in einzelnen Lieferungen. Es sind deren bereits 10 erschienen (à 12 Gr.)

Außerdem schrieb Cannabich: „Neueste Kunde vom Königreiche der Niederlande" (Weimar 1821); „Neueste Kunde von Jonien und Krakau" (Ebendas. 1821); „Neueste Kunde von Baden, Nassau, Hohenzollern, Lippe, Waldeck" (Weimar 1827); „Statistisch-geographische Beschreibung des Königreichs Preußen" (6 Bdch. Dresden 1827—28.); „Statistische Beschreibung des Königreichs Würtemberg" (2 Bdch., Dresden 1828). Seit 1821 gab er mit dem Major F. W. Streit die zu Erfurt erschienene geographische Zeitschrift: „Der Globus" heraus.

Cannabichs geographische Schriften haben anerkannten Werth und ausgebreiteten Nutzen gestiftet. Wird er auch von Ritter an großartiger wissenschaftlicher Auffassung, und von Volger hinsichtlich der Auswahl und Darstellungsweise übertroffen, so bleibt ihm doch unbestritten das Verdienst, zuerst die Erdkunde vergeistigt in Schule und Haus eingeführt zu haben. 10.

Carstairs's Schnell-Schreibmethode. Diese Methode wird auch die amerikanische, nordamerikanische genannt und ist von einem gewissen Carstairs in London vor mehren Jahren erfunden oder vielmehr mitgetheilt, von England aus nach Frankreich und zugleich nach Deutschland verpflanzt worden. Hier wurde sie durch folgende Schrift bekannt:

Carstairs's Neues Schnell-Schreib-Lehr-System, genannt Amerikanische Unterrichtsmethode, oder die schnellste Erlernung der Schreibekunst. Eine vortreffliche Entdeckung, um Zöglingen von jedem Alter durch neue Grundregeln in 20 Lectionen eine vorzüglich schöne und freie Handschrift beizubringen. Für den öffentlichen und Privatunterricht. Aus englischen und französischen Werken bearbeitet von C. F. Leischner. Mit 10 Abbildungen und 12 Tafeln Vorschriften. Ilmenau, Voigt. 1829.

Später ist diese Schrift neu herausgegeben, vermehrt und verbessert worden vom Herrn W. Wedemann, Seminarlehrer in Weimar. Mit 10 Abbildungen und 16 Tafeln Vorschriften. Weimar, Voigt. 1837. (16 Gr.)

Wer daher die amerikanische Schnell-Schreibmethode aus einer gereinigtern Quelle schöpfen will, der thut am besten, er wendet sich zu Wedemann.

Man kann von dieser amerikanischen Schreiblehrmethode sagen, daß sie weder alt noch neu ist. Sie ist nicht alt, denn sie arbeitet vielmehr dem alten System entgegen; sie ist aber auch nicht neu, denn ihre Grundideen und Grundregeln haben die mit wahrhaft elementarisch-pädagogischem Geiste arbeitenden Schreiblehrer der neueren und neuesten Zeit schon längst angenommen und sich mehr oder weniger von ihnen leiten lassen. Das müssen alle Lehrer anerkennen, welche mehr wissen, als der erste Herausgeber der Carstairsschen Schreiblehrmethode, Herr Leischner, der in der Einleitung von dem alten Schreiblehrsystem Dinge behauptet, die nur zu einem kleinen Theile wahr sind, am wenigsten bei gut und tüchtiggebildeten Schullehrern. Dagegen legt Herr Wedemann im ruhiggehaltenen, eines Pädagogen würdigen Tone die Eigenthümlichkeiten der neuen Carstairs'schen Lehrweise dar, so wie die Mängel der bisherigen Methode, worunter indessen Mehres sich findet, was längst von allen den-

kenden Schulmännern getadelt und abgeändert worden ist. Wir wollen das Wesentliche des Carstairs'schen Schreiblehrsystems unter folgende Punkte bringen:

1) Das Alphabet wird in einzelne Schriftzeichen eingetheilt, aus welchen die Buchstaben zusammengesetzt werden. (So machen wir es ja auch).

2) Der Schüler schreibt ganz ohne Linien;

3) setzt aber Anfangs die Buchstaben und Wörter senkrecht untereinander, damit die Hand in ihrer Lage und die Federhaltung nicht gestört werde. (Hierin, meinen wir, trifft der Mann den Nagel auf den Kopf. — Das Schreiben auf Linien hat dem Schreibunterrichte viel geschadet. Das senkrechte Untereinanderstellen der Buchstaben und Wörter hat viel Vortheilhaftes.)

4) Die Feder darf auf keinerlei Weise gehoben, gedreht werden. (Nicht neu, aber gewiß häufig übersehen.) Um das nachtheilige Absetzen der Feder zu verhindern, werden die Wörter anfangs durch ovale Haarzüge verschlungen. (Ist bildend.)

5) Die Hand darf nur auf den flachen Nägeln der letzten zwei Finger ruhen, und muß sich mit den schreibenden Fingern gleichmäßig, also nicht absatzweise, fortbewegen.

6) Die Buchstaben werden während der ersten Unterrichtsperiode im Großen, und ganz aus voller Hand (durch vereinigte Bewegung des Armes und Faustgelenkes), ohne alle Bewegung der schreibenden Finger, hervorgebracht. (Das ist auf Erziehung einer kühnen, leichten, freien Handschrift wohl berechnet.) Die Mitbewegung der die Feder führenden Finger wird durch eine Ligatur gehemmt. (Ist wohl in zahlreichen Klassen nicht anzuwenden). Erst während der zweiten Unterrichtsperiode wird die Bewegung des Faustgelenkes und der Finger die herrschende.

7) Die Feder wird so geschnitten, daß der rechte Zahn länger ist, als der linke. (Ist von Vielen schon angewendet.)

Diese Grundsätze, mit denen zusammengehalten, welche in Deutschland durch Hergang, Koch, Mädler, Lehmann und viele Andre (S. Diesterweg's „Wegweiser" 1. Bds. S. 401 ff.) schon längst bekannt sind und befolgt werden, beweisen es zur Genüge, daß bei der Carstairs'schen Schreiblehrmethode das Neue nicht alt und das Alte nicht neu ist. Die beigegebenen Musterblätter verdienen Tadel und werden nur Wenigen gefallen. Mit den 20 Lectionen ist es auch nichts, es werden noch einige Zig's dazu gegeben werden müssen. Uebrigens enthält der angezeigte Leitfaden zugleich brauchbare Anweisungen über Feder, Dinte und sonstiges Schreibmaterial.

Die Grundregeln des Carstairs'schen Systems führen weniger auf die Erreichung einer langsam gemalten Vorschrift, als vielmehr auf die schnelle Erlangung einer leichten, freien, einfachen und angenehm zu lesenden Geschäftshand. Obschon die Anwendung dieser Methode in Volksschulen mancherlei Schwierigkeiten unterworfen sein dürfte, so verdient sie doch die Aufmerksamkeit jedes Pädagogen, und die gedachte Schrift wird vielleicht manchen Schreibkünstler auf einfachere Wege führen. Das ist auch schon wirklich hier und dort geschehen.

Neuerlich hat ein Lehrer der allgemeinen Bürger- und Sonntagsschule zu Chemnitz, Herr G. B. Clauß, diese Methode, unter Abänderungen, im Auftrage des dortigen Handwerkervereins in die Sonntagsschule daselbst eingeführt und darüber folgende Schrift erscheinen lassen:

Clauß, G. B.: Nordamerikanische Schnell-Schreibmethode in 84 Vorlegeblättern. Nebst gründlicher Anweisung zu deren Gebrauche in Sonntags- und Bürgerschulen ꝛc., zugleich als Vorbildungsmittel für den Zeichnenunterricht. Mit einer Abbildung und 84 Tafeln Vorlegeblätter. Chemnitz, Expedition des Gewerbeblattes in Sachsen. 1839. (Velinp. geh. 1 Thlr.)

Die Vorlegeblätter, welche nach der amerikanischen Schreib-Unterrichtsmethode entworfen und geordnet sind, verdienen meist Beifall. Wir theilen aus der Anleitung, welche über ihren Gebrauch gegeben ist, Folgendes mit:

Als Grundregeln sind folgende vier Punkte zu betrachten:

1) Der Schüler sitze regelrecht, d. h. er beachte streng eine aufrechte Stellung vor seinem weder zu hohen noch zu niedrigen (aber ja nicht runden) Schreibtische, während seine Beine vorgestreckt, in einer anständigen Lage neben, nie aber über einander ruhen; denn eben dadurch wird dem Körper des Schreibenden ein sicherer Ruhepunct gewährt und die aufrechte Stellung kräftig unterstützt.

2) Der Schüler habe das Buch (am zweckmäßigsten in Bogenformat) regelrecht vor sich liegen, d. h. er gebe demselben eine solche Lage unter dem rechten Vorderarme, zufolge welcher der Arm und das vorliegende Buch die unumgänglich nothwendige übereinstimmende Richtung zu einander erhalten, so daß sich nun beide weder nach rechts oder nach links wenden. Hat nun gedachter Arm seine rechte Lage erhalten, so bringe man auch den linken in ein solches Verhältniß zu dem Tische und Buche, daß der Vorderarm auf der Kante des Tisches zu ruhen, und die Hand etwas nach oben zugewendet, mit dem 2ten, 3ten und 4ten Finger das Buch oder Blatt des Buches, auf das eben geschrieben werden soll, festhaltend, zu liegen kommen. Hierdurch wird sowohl der Körper des Schreibenden vom Tische entfernt gehalten, welches der Gesundheit nur dienlich sein kann, seine aufrechte Stellung befestigt und dem Buche die so nöthige sichere Lage gegeben, als auch das leichte und gefällige Wirken der rechten Hand auf dem Papiere, das Geradeschreiben ohne Linien baldigst erreicht, und das Hervortreten des rechten Schulterblattes (oder das sogenannte Schiefwerden) bei den noch im Wachsthume befindlichen Personen vermieden.

3) Was die regelrechte Lage der Hand und der Finger, so wie die zweckmäßige Haltung der Feder betrifft, das wird zwar durch eine beigegebene Zeichnung veranschaulicht, es bedarf jedoch der Erwähnung, daß die Hand nicht auf dem Ballen ruhend, sondern einzig und allein auf der Spitze des kleinen Fingers gestützt, welche in senkrechter Stellung mit dem dritten Gliede des Zeigefingers stehen muß, leicht über das Papier hingleite, und daß ferner der vierte Finger (Goldfinger) an die Wurzel des Daumens gelegt werde.

Da aber manchen Zöglingen anfänglich die verlangte Haltung des vierten Fingers beschwerlich fällt,

so bringe man ebengedachten Finger durch eine ihm am mittelsten und vordern Gliede leicht angelegte Binde (Band), welche dann später hinter der Handwurzel gebunden wird, in seine rechte Lage.

Eben so nothwendig wird es, denjenigen Schülern, welche dem 2. und 3. Finger von selbst nicht die rechte Lage, und der Feder die sichere Haltung und leichtere Bewegung zu geben im Stande sind, um die obern Glieder gedachter Finger eine Binde zu legen.

Ist Gesagtes recht sorgfältig und genau beobachtet, so richte man nun besonders noch sein Augenmerk auf die zweckmäßige Haltung der Feder, welche deutlich genug durch die beigegebene Lithographie dargestellt ist.

4) Was endlich den Federschnitt anlangt, so verweist Hr. C. auf die Zeichnung.

Die sämmtlichen Vorlegeblätter (außer 3 Blatt Zugabe) zerfallen in 6 Abtheilungen.

Die erste Abth., aus 9 Blatt bestehend, hat es nur mit großartigen Figuren zu thun, welche einzig und allein durch die Bewegung des Armes ausgeführt werden dürfen; wobei aber sowohl die Finger, als auch die Hand in größtmöglichster Ruhe bleiben müssen.

Die zweite Abth., aus 24 Blatt bestehend, nimmt vorzüglich die Bewegung der Finger in Anspruch.

Die dritte Abth., aus 12 Blatt bestehend, nähert sich immer mehr der zusammenhängenden Schrift, und hat es ebenfalls noch mit kleinen Buchstaben, welche zu Wörtern verbunden sind, zu thun.

Die vierte Abth., aus 18 Blatt bestehend, beginnt das Bilden großer Buchstaben. — Die hier nachzubildenden Figuren und Schriftzeichen sind zwar ziemlich groß; aber gerade in solcher Größe geeignet, dem Schüler die Fertigkeit zu geben, späterhin dieselben in kleineren Formen nachzubilden. Sie werden durch Finger- und Armbewegungen ausgeführt.

Wenn in der fünften Abth., welche 9 Blatt umfaßt, große und kleine Buchstaben, so wie Hauptwörter, deren sämmtliche Schriftzeichen im verjüngten Maßstabe gebraucht sind, gefunden werden, so nimmt man in der sechsten, aus 9 Blatt bestehenden, kurze Sätze wahr, deren Schriftzüge die Größe und Stärke der gewöhnlichen Schreibweise haben. Durch beide Abtheilungen wird der Zögling dem erwünschten Ziele vollends zugeführt.

Die drei letzten Blätter, eine Zugabe, enthalten kleine und große Buchstaben, welche theils durch Bogenlinien, theils durch Schleifen, bald neben, bald unter einander stehend, mit einander verbunden sind.

Wir können das Clauß'sche Werk jedem Lehrer empfehlen, der Schreibunterricht zu geben hat, er wird gewiß in der Praxis sehr Vieles mutatis mutandis in Anwendung bringen können, auch selbst gut und leicht schreiben lernen, wenn ihm diese Fertigkeit noch abgeht.

Ref. hat nie eigentlichen Schreibunterricht genossen, und doch durch Anschauung und Nachahmung guter Musterschriften sich eine eben so regelmäßige, als gefällige Hand angebildet, so daß er an einer öffentlichen Stadtschule in mehren Klassen den Schreibunterricht besorgen und selbst eine nach elementarischen Grundsätzen verfaßte Anweisung zum regelmäßigen Schönschreiben der Currentschrift herausgeben konnte. Schade nur, daß der Lithograph die Form seiner Buchstaben ganz verfehlt hat!

Nach Carstairs'schen Grundsätzen ist auch folgende Schrift eingerichtet:

Kübler, J. Gottf.: Unterricht im Schönschreiben für Schulen und Privatgebrauch. Deutsche Vorlegeblätter. 4. (31 lithogr. Blätter.) Leipzig, Volkmar. (Velinp. 12 Gr.)

Dieser Schreibunterricht, dessen Verf. Präceptor im Stuttgarter Waisenhause ist, reicht zwar nicht bis zur Oberklasse, behandelt aber die Elemente des Schreibens desto ausführlicher und praktischer. Der Ductus ist der bekannte Leipziger oder Neusächsische, im Ganzen gefällig und pädagogischen Anforderungen ziemlich entsprechend. Die Buchstaben sind genetisch geordnet.

Für höhere Bildungsanstalten ist folgende nach amerikanischer Schreibmethode abgefaßte Schrift:

Dufft, J. C.: System der gesammten Kalligraphie nach methodischen Grundsätzen. 17 S. 8. Text und 24 Vorlegebl. in gr. 4. Erfurt, bei Hilsenberg. 1840. (n. 20 Gr.)

Derselbe, Schreiblehrer am königl. Gymnasium und am Seminar zu Erfurt, hat auch „deutsche und latein. Schulvorschriften" (1. Heft. qu. gr. 4. 16 lithograph. Bl.) ebendas. erscheinen lassen (n. 8 Gr.) und mit vorgenanntem Werkchen eine für Lehrer an Volksschulen und höheren Anstalten sehr nützliche Arbeit geliefert. S. „Pädag. Literatur-Zeit. von Sickel." 1r. Jahrg. 1841. S. 22.

Die würtembergische Ober-Schulbehörde hat die Anwendung der Carstairs'schen Schreibmethode in den Volksschulen mit Rücksicht auf folgende Schrift empfohlen:

Methodische Anleitung zum Schön- und Schnellschreiben nach Carstairs'schen Grundsätzen für Elementarschulen, wie für lateinische und Real-Anstalten bearbeitet vom Präceptor Nädelin, Lehrer der Schönschreibekunst an der Kön. Realanstalt, dem Gymnasium und der Gewerbschule. Mit einer Vorrede von L. A. Zoller, Rect. des K. Katharinenstifts und Oberinspector des Kön. Waisenhauses in Stuttgart. Stuttgart. E. Schweizerbart's Verlagshandlung. 1839. S. 1—87 und lithogr. Text.

Der Verf. hat dafür gesorgt, daß die C. Methode, welche im freien England geboren, im freieren Nordamerika ihre Ausbildung erhalten hat und durch einen Schreiblehrer aus Paris nach Deutschland gekommen ist, deutsche Solidität erhalten hat. Die Uebungen schreiten in 87 Nummern nach einem sehr genau berechneten Plane vorwärts: Armbewegungen, Handgelenkbewegungen, sodann beide Bewegungen mit einander, und immer zugleich Uebungen des Augenmaaßes. Nach solchen Vorübungen kommt man zuerst an's deutsche kleine Alphabet, dann — immer wieder mit Vorübungen vermischt, damit nicht die errungene Freiheit wieder im Buchstabendienste verloren gehe — an's Wörterschreiben, u. s. f. zur lateinischen, englischen und französischen Schrift, zu den großen Alphabeten, und zu Zusammenstellungen großer und kleiner Buchstaben. Von der 61sten Uebung an folgen Vorschriften, Schreibbeispiele, welche natürlich auch in solchen Schulen gebraucht werden können, wo man nach alter Methode schreiben lehrt. Am Schlusse stehen noch verschiedene Arten von Schriftformen, welche im praktischen Leben häufig vorkommen. Alles schön und glücklich, mit

wohlthuender Klarheit ausgeführt. Den Uebungen vorher geht eine Einleitung, in welcher Hr. Nädelin Anleitung zur Behandlung derselben gibt, welche aber bündiger hätte ausfallen sollen.

Eine noch neuere Schrift über den Gegenstand der C. Methode ist folgende:

Otto, J.: Das Wesen der amerikanischen Schreibmethode, als Anleitung für Volksschullehrer. Zweite Aufl. mit 8 lithographirten Tafeln. Erfurt. 1840. (5 Gr. 4 Pf.)

Wer sich mit dem charakteristischen Wesen der amerikanischen Schreibmethode bekannt machen will, dem ist dieses Schriftchen, dessen Verfasser als Lehrer in Erfurt wirkt, besonders zu empfehlen. Es gibt auf wenigen Blättern alle Grundsätze, auf denen dieselbe beruht, und die nöthigen Fingerzeige zu ihrer Anwendung.

Für volle Schulen sind zu empfehlen:

Reichard's Schreibe-Vorschriften. 66 Octav-Blätter. Preis 8 Gr.

Von diesen Blättern sind 6 für die Einübung der neuen runden deutschen Currentschrift der Carstairs'schen Methode bestimmt, 40 andere zur Einübung der bisher üblichen eckigen, 6 für die Canzlei- und Fraktur- und 17 für die englische oder lateinische Schrift. Die verschiedenen Handschriften sind gut zu nennen, wenn gleich einzelne Buchstaben besser sein möchten. Druck und Papier sind recht gut. Der Text ist meist moralischen, zum Theil geschichtlichen Inhalts.

Noch führen wir einen beachtungswerthen Aufsatz an, den neulich die „Blätter aus Süddeutschland für das Volkserziehungs- u. Unterrichtswesen ꝛc." Jahrg. IV. 3. H. (1840) unter der Aufschrift gaben:

„Ueber die Eigenthümlichkeit des Carstairs'schen Schreib-Unterrichts."

Der Verf., Pfarrer Gußmann, will damit die Aufmerksamkeit der Schullehrer auf diesen Unterricht lenken. *)

Causalgesetz nennen wir denjenigen Zusammenhang der Dinge, vermöge dessen das eine Ding als Wirkung des andern, dieses andre als das Ur-Ding, die Ursache von jenem erscheint, ohne welches also jenes gar nicht zum Dasein gelangen würde. Was von den Dingen selbst, das gilt auch von den Thätigkeiten der Dinge, kurz von allen Erfolgen, in wiefern sie nicht blos in einem äußerlichen, zeitlichen, sondern in einem innern, reellen Verbande stehn. Statt Causalgesetz sagt man daher auch Causalnexus, Causalzusammenhang, und setzt somit diesen Zusammenhang als das Durch-etwas demjenigen Zusammenhang entgegen, der lediglich als das Nach-etwas, als zeitliche Verbindung der Dinge und Erfolge auftritt (s. Bedingung und Zeit, auch Durch-etwas.)

Daß dieser Causalnexus wirklich vorhanden sei und sich von dem blos zeitlichen Zusammenhange des Erschaffenen wesentlich unterscheide, können wir als bekannt voraussetzen. Nur Zweierlei hat man zeither noch als Ausnahme von diesem überall waltenden Gesetze betrachtet: den Zufall und die Freiheit, worüber diese beiden Art. nachzusehn sind. An diesem Orte sei blos erinnert, daß weder hier noch dort eine Ausnahme in Wirklichkeit Statt findet, sondern dieser Schein theils nur durch unsre Kurzsichtigkeit, theils durch vernachlässigte Erfahrung veranlaßt wird.

Es fragt sich, woher bei kleinen Kindern die Annahme des Causalgesetzes entsteht, und zwar lange vorher entsteht, ehe sie ein klares Bewußtsein darüber haben. Ja selbst die Thiere kennen und befolgen dieses Gesetz, also ohne Mittheilung von irgend Jemandem, indem sie den blos zeitlichen, äußern Zusammenhang des Geschehens sehr gut von diesem innern, von der ursächlichen Verbindung der Erfolge unterscheiden. Ist jenes Gesetz angeboren? oder aus der Erfahrung frühzeitig geschöpft? Beim Menschen offenbar das Letztere, und von den Thieren gilt wahrscheinlich Dasselbe. Nur muß man hier nicht an die äußere Erfahrung denken, sondern an die innere. Denn die äußere Erfahrung lehrt uns eigentlich blos das Nach-einander der Erfolge, ihren zeitlichen Zusammenhang kennen, nicht ihren innern; dieser letztere wird vielmehr von uns nur in gewissen Fällen vorausgesetzt, weshalb wir uns häufig damit täuschen und das bloße post hoc für ein propter hoc halten. In unsrem Innern dagegen gewahren wir einen nothwendigen Zusammenhang der Erscheinungen, ein Gewirktwerden des einen Erfolges durch den andern; gewahren solches vom ersten Lebensaugenblicke an, und erlangen ein Bewußtsein davon viel früher, als wir in Worten uns darüber aussprechen können, obschon die Klarheit dieses Bewußtseins erst allmälig durch Spurenvermehrung entsteht. Die Bewegung meines Armes, z. B., erfolgt nicht blos nach einer Regung meines Willens, sondern durch diese, die Erweckung einer Vorstellung geschieht durch eine andre, die Veränderung eines Gefühles durch hinzutretende entgegengesetzte ꝛc., und Niemand wird den Aufmerksamen überreden, daß die Ursache hier in etwas Anderem liege, in einem Dritten, das von den beiden Gliedern des Geschehens völlig verschieden sei. So lange man freilich das Innere nicht gründlich zu beobachten versteht, wird man diese Wahrheit nicht vollständig inne werden; der Geübte findet sie ohne Mühe. Man hat behauptet, der Causalnexus entstehe uns durch bloße Gewohnheit. Weil man zwei Erfolge sehr oft hinter einander eintreten gesehen habe, so habe man sich gewöhnt, sie als Ursache und Wirkung auf einander zu beziehn, während sie blos der Zeit nach zusammengehören, über ihre innere Verbundenheit uns aber durchaus Nichts kund geben. Allein man frage sich, ob in den angeführten Beispielen aus der innern Erfahrung nicht schon das erste Auftreten zweier innerlich verbundener Erscheinungen uns über deren Causalverhältniß hinlängliche Ueberzeugung giebt, oder ob wir warten

*) Vielleicht erscheint Manchem auch dieser kleine Aufsatz zu ausführlich, weil er nicht einen wesentlichen Gegenstand der Unterrichtskunst betrifft; indeß wir halten nun einmal den früher gedruckt erschienenen Plan der „Pädag. Real-Encyklopädie" fest. Diese aber muß ihre Artikel in einer dem Gegenstande und Bedürfnisse angemessenen Ausführlichkeit geben, denn sie soll ein Repertorium des Nothwendigen und Wissenswerthen aus dem Gesammtgebiete der Erziehung und des Unterrichtes sein; auch muß sie die Literatur, als den Führer zum Ziele, in einem eben so angemessenen Umfange und mit Anzeige ihres Werthes darstellen, nicht aber bloße Büchertitel geben, wie in diesem und jenem breiten Methodenbuche geschieht. Mögen manche sogenannte Recensenten auch andere Ansichten haben und ausschreien, das soll und wird uns nicht stören, wir haben bereits von vielen Seiten her sehr beifällige Urtheile über unsre Ansicht vernommen. Audiatur et altera pars!

müssen, bis sie sich tausend Mal wiederholt haben. Und warum läßt uns die Gewohnheit nicht überall einen Causalzusammenhang finden, wo die Aufeinanderfolge zweier Erscheinungen ohne Ausnahme Statt findet? Tag und Nacht folgen immer auf einander, ohne daß Jemand sie in ein ursächliches Verhältniß zu einander stellen möchte; eben so gehn zwei Sterne stets nach einander auf und Niemand sagt: Das Aufgehn des ersten ist die Ursache zum Aufgehn des zweiten ꝛc. Ein deutlicher Beweis, daß wir den Begriff des Causalnexus anders woher haben, als aus der Gewohnheit, und daß er auch aus der Außenwelt nicht stammen kann, sonst müßte er bei allen äußern Erfahrungen untergelegt werden. Er ist abstrahirt aus den Erfahrungen unsers Innern, und wird den äußern Erscheinungen theils untergelegt, theils nicht untergelegt, je nachdem wir das Eine oder das Andere der Wahrheit angemessener finden. Je öfter sich die Voraussetzung des Causalzusammenhanges in einem gewissen Falle der äußern Erfahrung bestätigt, desto zuverlässiger wird uns diese Voraussetzung und sie kann der Gewißheit so nahe kommen, daß es Thorheit wäre, sie bestreiten zu wollen, (daß der Baum dort die Ursache zu meiner Vorstellung desselben sei, ist doch wohl nicht zu bezweifeln. Man denke ferner an die Sicherheit der Causalverbindungen, welche die Astronomen den Erscheinungen unsers Sonnensystems untergelegt haben). Gleichwohl bleibt die Möglichkeit des Irrthums bei diesen Unterlegungen immer offen, wie die Mediziner am besten wissen, und wir dürfen nur mit der äußersten Umsicht dabei zu Werke gehn. Denn wir haben von der Außenwelt keine unmittelbare Erkenntniß, wissen nicht, was die Dinge an sich sind, sondern nehmen sie wahr blos durch die Reizungen, die sie auf einen oder mehre unserer Sinne machen, während die Vorgänge in uns sich durch sich selbst ankündigen, Vorstellung und vorgestelltes Sein hier Eines und Dasselbe sind (s. innerer Sinn und Erfahrung). Nur schließt man wieder zu viel, wenn man meint, der Causalzusammenhang herrsche in der Außenwelt gar nicht, sei hier nichts Reelles, sondern unsre Vorstellungen davon seien blos etwas Ideelles, dem außerhalb nichts Wirkliches entspreche. Die Causalverhältnisse sind in und außer uns wirklich; nur aufgefaßt können sie unmittelbar blos innerlich werden.

Mehr hierüber, namentlich in wiefern diese Darstellung des Causalgesetzes pädagogisch von Wichtigkeit sei, sehe man in dem Art. Durch-etwas. Trefflich verbreitet sich über dieses Gesetz Beneke in seinem „System der Metaphysik und Religionsphilosophie, aus den natürlichen Grundverhältnissen des menschlichen Geistes abgeleitet." Berlin bei Ferd. Dümmler 1840. S. 261 u. ff. D—r.

Centrum der Sinne, s. Sinne.

Censur — Censurtabellen, s. Classentabellen.

Certiren, von dem Lateinischen certare, welches zunächst streiten heißt, sei es nun mit oder ohne Waffen, dann wird es besonders von dem Streiten um die Wette gebraucht, und in dieser Bedeutung ist es auch in unsre Schulsprache übergegangen. Man läßet die Schüler in einer Fertigkeit certiren, d. h., sich um die Wette bemühen, wer mehr leisten wird als der Andere. Die Sieger werden belohnt, die Besiegten bestraft. Belohnung und Bestrafung bestehen aber gewöhnlich blos in Erhöhung und Erniedrigung um 1 oder mehre Rangstellen.

Ueber die Geschichte des Certirens können wir Nichts sagen, da es sich wohl schwer oder kaum ausmitteln lassen möchte, wo und wann dieser Gebrauch zuerst aufgekommen sein mag; auch gehört dies in die allgemeine Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes. Nur so viel erinnern wir hier, daß er in den neuern Zeiten, vielleicht seit Basedow, öfter vorgekommen und daß darüber in den neuesten Zeiten ziemlich viel gestritten worden, ob er in den Schulen Aufnahme, Beibehaltung oder Abschaffung verdiene. Daher sollen am Schlusse dieses Artikels auch einige literarische Nachweisungen gegeben werden.

Für unsern Zweck genügt die Frage: Verdient das Certiren Aufnahme und Beibehaltung in der Schule oder Abschaffung? die Beantwortung dieser entscheidenden Fragen wird davon abhangen, daß wir den Gegenstand zuvörderst genauer betrachten, um zu erfahren, was sich sowohl für als gegen ihn sagen lasse.

Also was läßt sich für das Certiren sagen? Es ist unstreitig ein Reizmittel und zwar ein sehr starkes. Seine erste Wirkung ist daher a) kräftige Anregung, besonders für träge, schläfrige, überhaupt für phlegmatische Seelen, um sie in Thätigkeit zu versetzen und zur Arbeit anzufeuern, damit sie nicht in dumpfes Hinbrüten versinken, wodurch die ohnehin vielleicht schwache Kraft vollends gar einschlummert und immer mehr versiegt. — Aber nicht blos auf die Phlegmatiker wirkt es wohlthätig ein, sondern auch b) auf die an sich schon muntern und lebhaften (sanguinischen) Temperamente, welche dadurch zu noch größerer Anstrengung bewogen und nicht selten zu bewundernswerthen Leistungen angetrieben werden, da sie ohne diese Reizmittel, vielleicht durch die erste Schwierigkeit abgeschreckt, bald nach dem ersten Anlaufe ermattet hingesunken wären. Dies sind die beiden Hauptwirkungen, die das Certiren auf die Schüler äußert, und sie allein schon lehren, daß es ein wichtiges Mittel in der Hand des Lehrers ist, sein Wirken zu befördern; wozu jedoch noch einige andere auch vortheilhafte Wirkungen kommen. c) Der Lehrer nämlich lernt dadurch seine Schüler besser kennen, besonders ihre Kräfte und Fähigkeiten, so wie ihre Gesinnungen und Neigungen. Hier leistet Mancher mehr als ihm der Lehrer jemals zugetraut und es entwickelt sich aus dieser Uebung jener Vorzug, der bisher ganz unbemerkt geblieben, weil es ihm an Gelegenheit gefehlt, sich zu äußern, so wie der Funken im Kiesel schlummert, bis die Reibung am Stahle ihn herauslockt. Auch das Benehmen der Sieger und Besiegten läßt den Lehrer, wenn er Menschenkenner ist, tiefe Blicke in die Gemüther der Kinder thun. — Jedoch auch für den Schüler hat das Certiren noch einige Vortheile: denn d) zunächst lernt sich Jeder selbst genauer kennen; er sieht nun deutlicher, was er kann, wenn er nur will, daß die so oft gehörte Entschuldigung: „Ich kann nicht!" genau genommen und richtig übersetzt, heißen sollte: „Ich will nicht!" Er wird daher auch künftig sich dieser schlechten Entschuldigung schämen lernen. Endlich aber e) lernen auch die Schüler unter einander sich besser kennen und richtiger beurtheilen.

Mancher bisher von seinen Mitschülern Uebersehene, wohl gar Verachtete, erhebt sich und nöthigt den Andern, auch seine Vorzüge anzuerkennen und ihn zu achten, wodurch er immer mehr angetrieben wird, sich durch fortgesetzte Anstrengung den erworbenen Rang zu erhalten. Da nun das Certiren sowohl für die Schüler als für die Lehrer so bedeutende Vortheile verschafft, so kann man auch f) davon rühmen, daß es selbst für eine ganze Klasse oder Schule von dem wohlthätigsten Einflusse sei, indem es Alle mit regem Leben und angestrengter Thätigkeit erfüllt, nie aber ein unthätiges Träumen und unkräftiges Dasitzen aufkommen läßt.

Da jedoch jede Sache, wie die Erfahrung täglich lehret, zwei Seiten hat, so dürfen wir auch, schon um nicht partheiisch zu erscheinen, die Kehrseite zu betrachten nicht vergessen, ja wir müssen sie sogar auch zeigen, um eben dadurch erst uns in den Stand zu setzen, über die Frage von Sein und Nichtsein ein genügendes Urtheil fällen zu können, das sich auf gewissenhafte Abwägung der Vortheile und Nachtheile gründet.

Was läßt sich also gegen das Certiren sagen? Wir haben gesehen, daß es ein Reizmittel ist und als solches allerdings zwar wohlthätige Wirkungen hervorbringen kann, aber a) ebenfalls auch nachtheilige, sobald es am unrechten Orte angebracht wird, d. h. hier bei den sanguinischen Temperamenten, denn es entsteht dann fast unvermeidlich ein Uebereiz, und so wie ein solcher schon dem Körper, wie jeder Arzt weiß, sehr nachtheilig ist; so ist er es und noch weit mehr dem Geiste. Es kann aber eine solche Ueberreizung eben sowohl bei dem schwächeren als bei dem stärkeren Geiste stattfinden. — b) Es wecket zwar das Ehrgefühl, diesen edlen Trieb unsrer Seele, aber es steigert ihn nur zu leicht nicht blos zum Ehrgeize, sondern selbst zur Ehrsucht, welche ihre Sklaven das ganze Leben hindurch quälet, ja oft sogar zu Verbrechen verleitet. — c) Es machet den Sieger stolz und dieser Stolz geht nur zu leicht in Hochmuth über, der den schwächeren, aber vielleicht vom Gemüthe besseren Mitschüler mit Verachtung behandelt. — d) Es schlägt schon an sich den Besiegten nieder, er wird entmuthigt, und der übermüthige Hochmuth des Siegers verwundet ihn tief, um so tiefer, wenn ihm sein Bewußtsein sagt, daß nur natürliche Schwäche ihn den Kampf mit Jenem nicht wagen läßt. e) Ist des Besiegten Gemüth gutartig, so wird Aerger und Unmuth die Folge sein, ja vielleicht verliert sich die Lernlust ganz, und er verzweifelt an seinem Fortkommen. Ist aber sein Gemüth bösartig, so wird Groll, Neid, Haß, Schadenfreude entstehen, und diese bösen Leidenschaften werden sich nicht blos in der Schule, sondern vielleicht selbst noch über das Schulleben hinaus erstrecken und gelegentlich Luft machen. — f) Auch Ungerechtigkeit ist im Gefolge des Certirens, so sehr auch der Lehrer sie zu vermeiden suchen wird, denn der Trägere kann den Fleißigeren leicht übertreffen, wenn Jener leichter und schneller fasset; und der Unwissende kann den Geschickteren besiegen, wenn er dreist wagt, wo dieser bescheiden und besonnen erst überlegt. Und sollte auch nur eine scheinbare Ungerechtigkeit vorkommen, so schadet dies doch dem Lehrer in seinem Ansehen bei den Schülern, die es für eine wirkliche halten. — g) Es stört den Unterricht durch Geräusch bei dem Stellenwechsel, durch Weinen der Besiegten und Herabgesetzten, durch erregte Neugier der Uebrigen. h) Es raubt Zeit durch die so eben angeführten Umstände, und wenn auch diese (g und h) durch eine zweckmäßige Aenderung sich beseitigen ließen, so bleiben doch immer die weit schlimmeren vorher gedachten, wozu auch noch i) nicht selten Streit und Verdrießlichkeiten mit den Aeltern kommen, wenn ihren Kindern nach ihrer Meinung entweder nicht genug Ehre zu Theil geworden oder zu viel Erniedrigung widerfahren ist.

Nachdem wir so beide Wagschalen gewissenhaft und umsichtig, wie wir hoffen, mit den Vortheilen und Nachtheilen des Certirens belastet haben, sollen wir nun entscheiden: ob auf dieser oder auf jener Seite mehr liege? ob jene oder diese sinke? Allein es kommt hierbei nicht blos auf die Zahl der Vortheile und Nachtheile an, sondern in der That mehr auf ihr Gewicht: da scheint es uns aber doch, als müssen wir Denen beistimmen, welche behaupten: Das Certiren hat mehr gegen als für sich!

Soll demnach das Certiren in Schulen abgeschafft oder beibehalten werden? Darauf möchten wir doch nicht sogleich entscheidend antworten, sondern wir glauben, daß einem solchen Ausspruche noch verschiedene Betrachtungen vorausgehen müssen. Es ist nämlich zuvörderst nöthig, Ort und Zeit zu unterscheiden. In Beziehung auf den Ort bemerken wir, daß wir unterscheiden wollen Gelehrten- und Volks-Schulen, und daß jene hier ganz außer unserm Gesichtskreise liegen. Es bleiben uns daher nur die Volks-Schulen zu betrachten, unter denen wir, obgedachter Scheidung zufolge, alle Schulen zu verstehen haben, welche nicht Gelehrten- (Latein) Schulen sind, folglich auch die Gewerk-, Real-, Bürger- und Land-Schulen. Allein auch hier werden wir unsern Kreis sogleich weiter einschränken können, indem wir zugleich die obgedachte Rücksicht auf die Zeit eintreten lassen. Wir meinen nämlich unter Zeit hier das Lebensalter der Schüler, und glauben, daß solche Reizmittel, wie das Certiren, sich nur für Schüler unter vierzehn Jahren eignen, und zwar aus dem Grunde, weil bis dahin Verstand und Vernunft noch zu wenig wirksam sich zeigen, so daß die Lehrer und Erzieher oft genöthigt sein werden, zu anderen, niedrigeren *) Hilfsmitteln zu greifen. Wann jedoch jene beiden Leitsterne am Horizont des Lebens immer höher steigen; dann muß man auch dem jungen Menschen seine Würde selbst dadurch fühlbarer machen, daß man jene niederen Bewegungs-Gründe allmälig mehr verschwinden, jene höheren und edleren dagegen mehr hervortreten läßt. Wenn aber diese Ansicht, wie wir hoffen, die richtigste ist, so scheiden auch die Gewerk- und Real-Schulen, kurz alle Special-Schulen, deren Schüler in der Regel das 15te Lebensjahr erreicht haben, aus dem Kreise, auf welchen wir uns hier beschränken müssen.

*) Niedriger werden hier diese Mittel genannt, nicht als ob sie verächtliche wären; denn das Ehrgefühl ist sehr zu schätzen: sondern nur in so fern, als sie auf Triebe wirken, oder an Würde doch dem Verstande und der Vernunft nicht gleich kommen.

Die obige Frage lautet nun bestimmter also: Soll das Certiren in unsern Volks- (d. h. Land- und Stadt-) Schulen Statt finden oder nicht?

Wiewohl nun die Frage weit bestimmter und eben dadurch leichter zu beantworten ist, so können wir sie doch nicht mit einem Ja oder Nein abfertigen. Mit letzterem schon deswegen nicht, weil das Certiren ein Reizmittel und zwar ein kräftiges ist, deren der Lehrer nicht leicht zu viele haben kann. Allein eben weil es ein sehr kräftiges ist, werden wir seinen Gebrauch in sehr enge Schranken einschließen müssen, wenn es nicht mehr schaden als nützen soll, wie man ja auch Aerzte und Apotheker oft eben so beschränkt. Wodurch sollen denn aber hier die Gränzen bestimmt werden? Auch wieder, wie oben, durch Zeit und Ort oder genauer Lebensalter des Schülers und Gegenstand des Unterrichts.

So wie wir nämlich schon oben erklärten, daß über ein gewisses Lebensalter hinaus (das 14. Jahr) das Certiren ganz wegfallen möge, so möchten wir selbst in den niederen Schulen, die wir jetzt im Auge haben, es mit dem Alter des Schülers in das umgekehrte Verhältniß bringen, d. h., je älter die Schüler, desto seltener dieser Reiz, weil sich der Schüler schon der Reife seiner höheren Geisteskräfte mehr nähert. Am häufigsten wird sein Gebrauch daher in den Elementarklassen Statt finden können, obgleich auch hier nicht bei jedem Unterrichte.

Dies führt uns auf die zweite Einschränkung, nämlich die Beziehung auf den Unterrichts-Gegenstand. Im Allgemeinen möchten wir hier die Regel aufstellen: „Jemehr der Gegenstand das Gemüth in Anspruch nimmt, desto weniger paßt dahin das Certiren; jemehr er hingegen blos Verstand und Gedächtniß beschäftigt, desto passender ist er für das Certiren.“ Man dürfte es also anwenden bei Lesen, Schreiben, Rechnen, Auffagen (Recitiren), Geschichte, Erdbeschreibung, Sprachübung u. dgl., aber nie bei Religion, Andachtstunden, Bibelerklärung und dgl., damit man auch nicht auf das Entfernteste Veranlassung gebe zur Entweihung des Heiligen durch Erregungen und Leidenschaften oder durch Zerstreuung.

Eine dritte Beschränkung möchte noch in so fern in der Zeit liegen, daß man es nicht zu oft anwende schon aus dem bekannten Grunde, weil jedes Reizmittel an Wirksamkeit verliert durch häufige Wiederholungn. Dazu kommt noch ein anderer Umstand; da nämlich die gewöhnliche und wohl auch passendste Belohnung und Bestrafung dabei der Stellenwechsel, also Erhöhung und Erniedrigung ist, so würde bei zu häufigem Gebrauche dieses Mittels leicht es sich selbst entgegen wirken. Denn bald wird der Schüler, der heut um 1, 2, 3 Stellen erniedrigt worden, sich durch den Gedanken beruhigen: „Morgen kann ich leicht eben so viel Stellen wieder gewinnen!“ besonders wenn er, wie das gewöhnlich der Fall ist, in einigen Fächern zwar schwach ist, in andern aber wieder viel leistet. Auch hat ein zu häufiger Stellenwechsel an sich schon die nachtheilige Folge, daß die Stelle nun für den Besitzer an Werthe verliert, und zwar um so mehr, je öfter sie verwechselt wird.

Fassen wir dies Alles zusammen, so ergiebt sich 1) das Certiren ist auf die niederen Schulen zu beschränken, 2) und auch hier mehr auf die niederen Klassen und jüngern Kinder, 3) so daß es mit steigendem Alter immer mehr abnehme. 4) Es ist aber niemals anzuwenden bei gemüthlichem Unterrichte, und 5) darf überhaupt nicht zu oft Statt finden. Es würde sonach sich besonders eignen bei wöchentlicher und monatlicher Wiederholung und Prüfung über einzelne Fächer oder Lehr-Abschnitte. Und da, wie wir oben bemerkt haben, der Lehrer hierbei, auch ganz wider seinen Willen, ungerecht werden kann, indem er eben streng gerecht der Form nach verfährt (denn summum jus, summa injuria!), so muß er durch geschickte, den Kindern durchaus unmerkliche Wendungen die Sache so leiten, daß die leichtere Frage an das schwächere Kind und umgekehrt komme. Wird aber dieses Alles beobachtet, so wird auch der Lehrer sich nie den Vorwurf machen dürfen, daß „er Eines dieser Kleinen geärgert habe.“

Wir versprachen oben einige literarische Nachweisungen über diesen Gegenstand, wovon aber die meisten dagegen sprechen. 1) Darmstädtische Schul-Ztg. 1825 S. 877 ff. 2) 1828 S. 430. 3) 1831 S. 664. 4) 1829 Nr. 78. (ist dafür). 5) 1834 Nr. 92. 6) Zerrenner Grundsätze der Schuldisciplin 1826 S. 242. 7) Ilmenauer Lit.-Ztg. f. Volksschr. 1833 S. 220. (aus Köthe). 8) Diesterweg Rh. Bl. 1830 S. 334. 9) Campen's Revisionswerk in 10 B. S. 515 ff. u. 13. Bd. S. 102. (Trapp verwirft es ganz.) M. Prätor.

Charakter (von dem griech. Worte charassein, einschneiden, prägen, stempeln) ist eigentlich das Gepräge eines Dinges, die einer Person oder Sache gleichsam aufgeprägte Eigenthümlichkeit, woran man sie erkennt und wodurch sie sich von andern unterscheidet, daher überhaupt Kennzeichen, Merkmal, Zeichen. In mehreren Wissenschaften bedient man sich der Kürze und Bestimmtheit wegen gewisser Zeichen, die darum Charaktere genannt werden, z. B. ☉ Sonne, ☽ Mond, ♀ Venus, ♈ Widder, ♉ Stier ꝛc. (astronomische Charaktere); ° Grad, ′ Minute ꝛc. × mal, + plus, — minus ꝛc. (mathemat., arithmetische Charaktere); △ Luft, ▽ Erde, ☾ Silber, ☉ Gold, ♀ Kupfer ꝛc. (chemische Charaktere); □ Quadrat, △ Triangel, ∠ Winkel ꝛc. (geometrische und trigonometrische Zeichen) ꝛc.

In der Logik heißen die Merkmale eines Dinges Charaktere desselben, und charakteristische Merkmale sind hier solche, welche als wesentliche Unterscheidungsmerkmale an einem Dinge besonders hervorstechen. Eben so legt man in der Aesthetik den Kunstwerken Charakter bei, wenn der Künstler ihnen ein eigenthümliches Gepräge durch seine Darstellung zu geben gewußt hat. Auch versteht man unter Charakter den Ehren- oder Amtstitel einer Person.

Hier haben wir es vornehmlich mit dem Charakter in psychologischer Hinsicht zu thun. Wie der Mensch sich von allen uns bekannten Wesen auf der Erde dadurch unterscheidet, daß er eine aufrechte Gestalt, eine kunstgeschickte Hand, Vernunft und Sprache, thierische Triebe und Bedürfnisse, sittliche Freiheit und eine ins Unendliche reichende Fähigkeit der Vervollkommnung hat, und wie diese Eigenthümlichkeiten seinen Gattungscharakter ausmachen, so hat auch jeder einzelne Mensch seinen besondern Charakter, wodurch

er sich von andern Menschen bestimmt unterscheidet, und dieser Charakter ist im weitern Sinne der Inbegriff aller der psychischen Eigenthümlichkeiten, die wir als eine mitten unter den Veränderungen sich gleichbleibende Grundlage in ihm antreffen. Da diese Eigenthümlichkeiten theils intellectuelle, theils moralische, theils ästhetische, theils religiöse sein können, so zerfällt dieser allgemeine Charakter wieder in einen intellectuellen, moralischen, ästhetischen und religiösen, und so bekommt das Wort Charakter eine mehrfache, engere Bedeutung, die indeß vorzugsweise auf das Sittliche im Menschen beschränkt wird. Er hat einen guten, liebenswürdigen ꝛc., oder einen bösen, verabscheuungswürdigen ꝛc. Charakter — will sagen: das Moralische in ihm ist gut, schlecht ꝛc., d. h. sein Gesinntsein und Handeln ist dem Sittengesetze beharrlich angemessen oder widersprechend. Einen solchen Charakter im engsten Sinne hat eigentlich jeder Mensch. Nennt man daher Jemanden charakterlos, so meint man damit ein gewisses Schwanken zwischen entgegengesetzten Antrieben, Werthschätzungen, Ansichten ꝛc., was freilich sehr häufig vorkommen muß, weil nur wenige Menschen diejenige Durchbildung in moralischer Beziehung sich erwerben, welche ihrem Gesinntsein und Handeln festen Bestand giebt. Man muß nämlich wissen, daß alle Gebilde der menschlichen Seele ursprünglich einzeln entstehn und daß sie sowohl in ihrer Einzelnheit oder Zerstreutheit fortbeharren, als auch um einen oder wenige Mittelpuncte sich concentriren können (s. Wille). Dies gilt auch von den praktischen Gebilden (Angelegtheiten), welche eben den Charakter des Menschen im engsten Sinne bestimmen (den sittlichen Charakter). Solchen Charakter hat folglich Derjenige, dessen Strebungen und Thätigkeiten beständig und von äußern Umständen ungestört auf Einen Zweck gerichtet sind, sei es nun, daß dieser Zweck ein guter oder ein schlimmer ist, mit dem Sittengesetze harmonire oder nicht. Da die Charakterlosigkeit blos Mangel des rechten Charakters voraussetzt, so leuchtet ein, daß sie ihren Grund haben müsse in einer Menge kleinlicher Neigungen, Abneigungen, Befürchtungen ꝛc., welche den Menschen, je nachdem er in dieser oder jener Art erregt wird, bald in dieser bald in jener Richtung, bald vorwärts bald rückgängig in Bewegung setzen. Neben den rechten Antrieben (praktischen Gebilden) sind solchen Falles auch unrichtige vorhanden, und die richtigen sind nicht so durchgebildet, d. h. verknüpft, aneinander gefestiget, durch ihnen entsprechende Begriffe und Urtheile aufgeklärt ꝛc., daß sie dem Andrängen jener hinlänglichen Widerstand leisten könnten. Sind die einander entgegengesetzten Antriebe in ihrer Stärke einander ungefähr gleich, so beschränken sie sich gegenseitig in ihrer Wirksamkeit, und so kann Unentschlossenheit als bleibende Eigenschaft des Charakters entstehn.

Nehmen wir den Ausdruck (psychischer) Charakter im weitern Sinne, so zerfällt er auch (eine besonders wichtige Eintheilung) in einen angebornen und in einen erworbenen. Der angeborne kann nichts anders sein, als das Verhältniß unter den drei Eigenschaften der geistigen und leiblichen Urvermögen: der Kräftigkeit, Lebendigkeit und Reizempfänglichkeit, welches Verhältniß bei jedem Menschen ein eigenthümliches ist und auf die Fortentwickelung den größten, in der eigenthümlichen angebornen Mischung fortgehenden, Einfluß hat (s. Angeboren). In diesem Charakter ist Alles begriffen, was man zeither angebornes Naturell und Temperament (s. d. beiden Art.) nannte, und was man sonst noch als angeboren im Charakter betrachtete, gehört entschieden zu dem erworbenen Charakter (s. Ansteckung). Denn da außer den Urvermögen mit ihren Eigenschaften und Entwickelungsgesetzen Nichts angeboren ist, so muß alles Andere um so mehr erst werden, je eigenthümlicher es erscheint; nur das Allgemeine kann angeboren sein; das Besondere erklärt sich seiner Entstehung nach hinreichend aus den Entwickelungsverhältnissen (s. Bildungsverhältnisse.)

Bei der Bestimmung dessen, was man Charakter des männlichen und weiblichen Geschlechts, der verschiedenen Völker, Stände und Lebensalter nennt, hat man sich zeither durchgängig mancherlei Unrichtigkeiten zu Schulden kommen lassen, indem man theils das Angeborne und Erworbene nicht trennte, theils die verschiedenen Grundsysteme zusammenwarf, theils Zufälliges für Wesentliches ansah, theils überhaupt den einzelnen Charakteren eine Weite gab, in welcher fast Alles untergebracht werden konnte. Wir versuchen folgende allgemeine Charakteristik, welche, wie sich von selbst versteht, von dem sittlichen Charakter (dem Charakter im engsten Sinne) absieht.

Was zunächst die Eigenthümlichkeiten der beiden Geschlechter betrifft, so zeigt sich das Angeborne (die Uranlage) von einem Einfluß, welcher den der Entwickelungsverhältnisse bedeutend hinter sich läßt. Es überwiegt nämlich beim männlichen Geschlechte die Kräftigkeit, beim weiblichen dagegen die Lebendigkeit und Reizempfänglichkeit. Entschieden freilich nur in den leiblichen Grundsystemen; in den eigentlich psychischen schwankender; denn es giebt Männer mit psychischer Uranlage von weiblichem Charakter, und Frauen mit männlicher Kräftigkeit der geistigen Urvermögen. Aber selbst angenommen, daß einige psychische Grundsysteme, sei es des Mannes oder des Weibes, in Bezug auf jene Eigenschaften den leiblichen entgegengesetzt wären, z. B. träge Gesichts- und Gehörvermögen bei lebendigen Vitalvermögen — welche Fälle wohl als Ausnahmen zu betrachten sein möchten — so werden doch die psychischen Systeme sich zu dem Grundcharakter der leiblichen hinneigen müssen, weil die ununterbrochene Ausgleichung (s. Ausgleichungsproceß) zwischen Seele und Leib dies unvermeidlich zur Folge hat. Nun wirken allerdings mit dieser Eigenthümlichkeit der Uranlagen von der ersten Kindheit an die äußern Bildungsmomente (s. d. Art.), namentlich mancherlei gesellschaftliche und politische Verhältnisse zusammen, und man sollte glauben, daß hierdurch der Charakter vorzugsweise bedingt sein müsse. Allein diese äußern Verhältnisse zeigen sich bei genauerer Betrachtung selber als Folgen der psychischen Uranlagen, geben diese gleichsam potenzirt wieder, und so begreift sich, warum überall das männliche Geschlecht seine besondere äußere Welt hat, die von dem weiblichen nie erobert, wenigstens nie behauptet werden kann, so wie umgekehrt die Männer nicht in die weiblichen Sphären passen. Und wie könnte dies zu verwundern sein! Die kräftigern Uranlagen bedingen beim männ-

lichen Geschlecht überwiegend eine langsamere, aber tiefere Entwickelung, ein Vorherrschen des Vorstellens, welches Vorstellen sich vor dem weiblichen dadurch auszeichnet, daß es nicht beim sinnlichen Anschauen stehn bleibt, sondern zum Verstehen und Erkennen sich erhebt, daß es eben so nach Innen hin vordringt, zur Selbstbeobachtung und zum Nachdenken über das eigene Selbst führt (psychologische Entdeckungen wird das weibliche Geschlecht wohl nie machen, und nicht mit Unrecht ist behauptet worden, es kenne dieses Geschlecht die ganze Welt besser, als sich selbst). Aus dem Vorherrschen der Kräftigkeit erwächst ferner dem männlichen Geschlechte das größere Maaß von Selbstständigkeit, aber auch nicht selten eine größere Selbstbeschränktheit und Selbstsucht; dazu kommen ausgedehntere Gruppen- und Reihenbildungen und ein vollkommneres Aufbehalten derselben; stärkere Leidenschaften, mehr gleichbleibender Ernst, der aber leicht in Mißmuth übergeht; mehr Unerschrockenheit und ein kräftigeres Widerstreben; Fähigkeit zu zusammengesetzteren und schwierigeren Thätigkeiten aller Art. — Dagegen zeigt sich beim weiblichen Geschlechte im Allgemeinen eine schnellere, aber weniger tiefe Entwickelung, ein Ueberwiegen des Gefühls über das Vorstellen und innerhalb des Vorstellens; ein Vorherrschen der Erinnerung (während das männliche Geschlecht lieber neue Vorstellungen einsammelt), der Einbildungskraft, des Witzes; auch richtet sich das Vorstellen mehr auf Außendinge; das ganze Leben bewegt sich mehr in Andern, ermangelt der Selbstständigkeit und des Selbstgenügens; ferner finden wir leichtere Entwickelung der Reihenbildungen (daher z. B. mehr Sympathie und feinerer Takt — s. d. beid. Art.); mehr Beweglichkeit, aber auch mehr Veränderlichkeit; mehr Affecte und weniger Leidenschaft; ein größeres Maaß von Heiterkeit, aber auch nicht selten Furchtsamkeit und Launen; stilles und sanftes Dulden; bei der Rückwirkung mehr List und verdecktes Spiel; endlich mehr Leichtigkeit und Geschicklichkeit bei weniger ausgedehnten, aber feineren Thätigkeitsäußerungen. An genialen Aufschwüngen im Einzelnen sind Frauen bei ausgezeichneten Urvermögen reich, ja reicher, als die Männer; umfassendere wissenschaftliche und Kunstgebilde aber werden, eben jenes Zurückstehens der Kräftigkeit wegen, nie für sie möglich sein.

Wenden wir uns zu den Volkscharakteren, so zeigt sich der Einfluß der Uranlagen schon weit mehr zurücktretend, und auch hier sind es wieder die leiblichen Systeme, von welchen die bleibenden Verschiedenheiten des Psychischen hauptsächlich bedingt sind. Dies gilt nicht blos von den sogenannten Rassen (der weißen, schwarzen, kupferbraunen ꝛc., den gemischten), sondern auch von den einzelnen Völkern einer und derselben Rasse. Die Psyche ist überall dieselbe, und ihre Abweichungen haben blos im Körperlichen oder sonst im Aeußerlichen ihren Grund. Damit ist nicht gesagt, daß alle psychische Temperamente bei allen Völkern vorkommen müßten und daß es gar keine durchgehende Eigenthümlichkeiten der Volksanlage gebe. Wenigstens dürfte solche Behauptung nur innerhalb gewisser Schranken zulässig sein. Aber weit mehr wird der Volkscharakter bestimmt durch die Einflüsse des Klima's, der umgebenden Natur, der Lebensart, welche durch beide mehr oder weniger aufgezwungen wird, wozu nicht selten noch Schicksale kommen, die von jenen Momenten ganz oder zum Theil unabhängig sein können. Es sind also die äußern Bildungsmomente, die wir bei der Erklärung der Volkscharaktere vorzugsweise in die Wagschale zu legen haben.

Man denke sich z. B. die Belebung, welche von einer mäßigen Wärme der Luft, oder die Kräftigung, welche von einer mäßigen Kälte derselben, zunächst freilich nur auf die leibliche, durch Vermittelung dieser aber auf die geistige Thätigkeitsentwickelung ausgeübt wird; man denke sie sich ein ganzes Menschenleben hindurch gleichmäßig wiederkehrend, so daß also auch alle inneren Angelegtheiten, die von diesen Erregungen naturgesetzlich zurückbleiben, in der bezeichneten Eigenthümlichkeit sich bilden: und man wird schon hieraus großentheils die ausnehmende Verschiedenheit begreifen, welche zwischen der geistigen Entwickelung der mehr südlich und der mehr nördlich gelegenen Völker Statt findet. Nicht minder sind die nachtheiligen Einflüsse augenscheinlich, welche die Grundlage des geistigen Lebens, die Urvermögen und deren erste Entwickelung, erfahren müssen, wenn die nach außen gekehrten Functionen durch übermäßige Kälte stets matt und leblos gestimmt, oder durch übermäßige Hitze stets überreizt und geschwächt werden. Kein Wunder daher, daß der Holländer in Europa arbeitsam und fleißig, in Indien lässig und träge ist; daß südliche Völker vermöge der steten Aufregung durch die Reize der Wärme, der farbenkräftigen Natur ꝛc. eine lebendige Einbildungskraft besitzen, welche um so glühender wird, je heißer das Klima ist; daß sie warme Empfindung und Neigung zur Fröhlichkeit, aber auch Leidenschaftlichkeit und Ungeduld, heftige Affecten aller Art, Leichtsinn und Unbeständigkeit zeigen. Sehr natürlich ferner, daß die nördlichen Nationen ein Uebergewicht des Verstandes und der Wissenschaftlichkeit, weniger lebendige, aber kräftigere und dauerhaftere Gefühle, weniger Leidenschaft und Affect, dafür aber mehr Ernst, Beständigkeit, Gleichmuth, Selbstverleugnung ꝛc. offenbaren.

Hierzu kommt überdies die Lage und Beschaffenheit des Landes. Große See'n, die Nachbarschaft des Meeres, Gebirge, Ebenen, Sümpfe ꝛc. verändern das Klima bedeutend und bedingen außerdem mancherlei eigenthümliche Kraftäußerungen der Muskeln, der Sinne ꝛc. Man sehe die Bergbewohner, ihre Rüstigkeit, Thätigkeit, Erduldsamkeit in Anstrengungen, ihre Hartnäckigkeit, Kühnheit, Leidenschaftlichkeit und Ungeduld, ihren Stolz ꝛc.; lauter Eigenschaften, die sie größtentheils den Außenverhältnissen verdanken.

Sehr richtig bemerkt Bonstetten, in seinem L'homme du midi et l'homme du nord, daß meistentheils die indirecten Folgen des Klima's noch bedeutender sind, als die directen. Man vergleiche nur den Ackerbau im Süden und im Norden. Dort das ganze Jahr hindurch kein Stillstand, keine Ordnung; hier ein Stillstand von fünf bis acht Monaten, während dessen die Menschen in ihre Häuser eingeschlossen auf Nachdenken oder auf geselligen Verkehr beschränkt sind. Eben so ist hier eine einfach-wiederkehrende Bestellung des Feldes beinahe das Einzige, was von Wechsel in des Menschen Dasein kommt. Daher denn der Geist der Ordnung im Norden, der so merkwürdig gegen das regellose Leben des Südens absticht. Daher

die Ueberlegung, die tiefere Selbstkenntniß und die Neigung zur Beschäftigung mit sich selber, so wie die größere Geselligkeit; dagegen im Süden das leichtsinnige, sorglose Dahinleben, die Unkenntniß und Unbekümmerniß um das eigene Innere, die Absonderung der Familien und die vernachlässigte Erziehung der Kinder, welche ja stets bei der Feldarbeit gebraucht werden können. — Welch' eine bedeutende Verschiedenheit in der Lebensweise wird ferner dadurch bedingt, daß der Nordländer außer der Nahrung, welche ihm überdies schwerer zu gewinnen ist, auch noch der Kleidung und Wärmung bedarf, und durch diese Bedürfnisse, so wie durch die Bewegung und Schwerfälligkeit, welche die Befriedigung derselben mit sich führt, überall beschränkt wird: während dagegen der Südländer kaum in seinem Hause sich aufhält, um zu schlafen, vielmehr von der frühesten Jugend an frei und durch keine Hüllen gehemmt sich herumtummelt — eine Verschiedenheit, welche durch ihren außerordentlichen Umfang auch auf die geistige Entwickelung einen tief wurzelnden und bleibenden Eindruck ausüben muß.

Erscheint so die Lebensart als ein höchstwichtiges Moment bei der Erklärung des Volkscharakters, so bringe man auch noch die Nahrungsmittel in Anschlag. Der Nordländer wird, wie zu rascher Bewegung, so auch zum Genusse aufregender Getränke veranlaßt, wogegen der Südländer durch die Hitze zur Bewegungslosigkeit und reizmindernder Nahrung sich gedrängt sieht. Animalische Kost — die ja von manchen Völkern, auch abgesehen vom Klima, fast ausschließlich genossen wird — enthält mehr Nahrungsstoff und dieser wird leichter herausgezogen. Indem nun derselbe die Gefäße mit größerem Gewichte erfüllt und diesen mithin eine stärkere Spannung giebt, entsteht ein höherer Grad von Kraft. Dabei wird das Blut dichter und elastischer, und voller von rothen Kügelchen; weshalb es denn auch reizender ist, und sowohl den festen Theilen kräftiger widersteht, als diese zu kräftigerer Wirkung anregt. Hiervon leitet schon der Engländer Falconer geistige Erscheinungen, wie Selbstvertrauen, Muth, Entschlossenheit ꝛc. bei manchen Völkern ab, aber auch die geringern Fortschritte derselben in den Entwickelungen des Verstandes und der Phantasie.

Es versteht sich von selbst, daß diese Eigenschaften nur mittelbar von den angegebenen Momenten ausgehn. Denn allerdings können bei großer körperlicher Stärke auch Feigheit und Unentschlossenheit sich finden. Dessenungeachtet muß zugestanden werden, daß jene Erklärung insofern gegründet ist, als die Körperkraft, besonders unter rohern Völkern, wo sie fast die einzigen Mittel zum Widerstande und zur Behauptung des Rechts darbietet, jenen geistigen Eigenschaften nur förderlich sein kann. Falconer verweist hierbei auf das Beispiel der Thiere. Die von Fleisch lebenden sind nicht nur stärker, sondern auch thätiger und muthvoller (man vergleiche etwa die Raubthiere mit dem Hirsche ꝛc.), und mit rohem Fleisch genährte Hunde werden wilder und raubsüchtiger. Auch findet man, daß das hierdurch vermittelte Zurücktreten des Geistigen bei den Thieren in ähnlicher Weise vorkommt, wie beim Menschen. Jagdhunde, welche man überwiegend mit rohem Fleisch füttert, verlieren den Geruch vom Wilde, so wie derselbe bei den Raubthieren bekanntlich ganz mangelt.

Wie animalische Nahrung also für das Psychische hemmend wirkt, so reicht sie indeß, ausschließend gebraucht, kaum zur Erhaltung der Kräftigkeit hin. Die indischen Braminen z. B. sind meist mager, schwach und kränklich; und Haller, welcher mehrmals seines Podagra's wegen eine Beschränkung auf diese Kost versuchte, fand stets seinen Körper dadurch sehr geschwächt. Daher sind die Ostindier überaus feig, während die Muhamedaner in Ostindien, welche animalische Nahrung genießen, dies nicht sind, so wenig als die Inselbewohner von Ceylon, Borneo und Japan, welche doch ungefähr unter der gleichen Breite mit denselben wohnen. Dabei finden wir jedoch die Indier milder, höflicher, mitleidiger. Die psychische Entwickelung der Thiere zeigt in dieser Beziehung ähnliche Erscheinungen. Löwen haben an Wildheit sehr viel verloren, wenn man sie an vegetabilische Nahrung gewöhnte. — Auch fehlt es nicht an Beispielen, daß der Hang zu zornigen Aufwallungen bei Menschen durch eben dieses Mittel gehoben worden ist. Newton, als er seine Abhandlung über die Optik schrieb, welche sein Genie am glänzendsten zeigt, nährte sich die ganze Zeit hindurch nur mit sehr einfacher vegetabilischer Kost; eben so Pythagoras, Zeno, Franklin und Andre.

Vorzüglich in die Augen fallend und daher auch allgemein bekannt ist der Einfluß der Außenverhältnisse auf den Geschlechtstrieb und diejenigen psychischen Entwickelungen, die sich an denselben anschließen. Im Süden eine glühende Begierde und eine eben so glühende Eifersucht, welche die Serails und die Verschnittenen erfunden hat, und bei jeder desfallsigen Rechtsverletzung zum Dolche greift; wogegen, je weiter wir nach Norden kommen, diese heiße Leidenschaftlichkeit in eine Neigung zur Galanterie sich verwandelt, welche den Witz und die Phantasie mehr, als das Herz beschäftigt, die Intrigue dem Genusse vorzieht und Affectation und Eitelkeit einschiebt, wo Empfindung und Leidenschaft mangelt.

Dazu nehme man endlich den Einfluß der Schicksale, und man wird die Nationaleigenthümlichkeiten vollkommen begreifen. Welch ein Unterschied der Spartaner vor und nach Lykurgus, der Spanier vor und nach Philipp II., der Engländer im 17. und 18. Jahrhunderte, ja selbst der Franzose vor und nach der Revolution ꝛc.! — Wir müssen hieher namentlich auch die Erziehung rechnen, die als ein gar gewaltiges Schicksal im Leben der Völker sich erweist, je nachdem sie entweder gut oder schlecht ist oder im letztern Falle eigentlich ganz mangelt. Gleiches gilt von der Religion und dem religiösen Cultus, der einen der Haupthebel in der Erziehung abgibt. Man versetze das durch Religion und Erziehung gebildete deutsche Volk nach Italien, das italienische nach Deutschland, und sehe zu, ob das Klima ꝛc. die beiderseitigen Charaktere so umstimmen wird, wie es geschehn müßte, wenn Alles nur von den Außenverhältnissen abhinge, man wird bald finden, daß der Deutsche in Italien ein Deutscher bleiben, der Italiener durch die deutsche Atmosphäre nicht von seinen unsittlichen Leidenschaften befreit werden wird, so lange die Erziehung, und was damit zusammenhängt, bei Beiden sich gleichbleibt. Mag es daher immer wahr sein, daß sogar die Abstammung

den größten Einfluß auf den Charakter hat, indem sie die Einflüsse einer langen Reihe von Menschenaltern fixirt von den Eltern auf die Kinder überträgt (leiblich und geistig in Rohheit versunkene Eltern können unmöglich eine zart organisirte Nachkommenschaft erzeugen), so bleibt die hierdurch bedingte Verschiedenheit doch nur eine Gradverschiedenheit, ist nie eine Artverschiedenheit, und die echte, naturgemäße Erziehung kann das Kind des wilden Negers zum sanftgesitteten Menschen heranbilden, wie die Verziehung das sanfte Kind sanfter Eltern zum Unmenschen verderben kann. Lassen sich nicht Tieger und Krokodille zahm machen? Man sehe also das Zufällige nicht für Wesentliches an und halte den Nationalcharakter nicht für etwas Unabänderliches, das von blinden Naturkräften allein bestimmt werde. Des Franzosen Leichtsinn, Ruhmredigkeit und Eitelkeit ist eben so sehr ein Gewächs der Verziehung, als sonstiger Verhältnisse, und Gleiches gilt von des Briten Stolz und Kaltherzigkeit, von des Spaniers Gravität und Trägheit, von des Polen Veränderlichkeit und Unfügsamkeit u. s. w. Man erziehe erst alle Völker nach wahren Bildungsgrundsätzen, dann werden die Nationalcharaktere in einem ganz andern Lichte erscheinen. Oder ist etwa die Erziehung nur so weit möglich, als sie die jetzt geschilderten Außenverhältnisse begünstigen? Wir überlassen die Antwort dem nachdenkenden Leser, sind aber unsers Theils überzeugt, daß die Erziehung noch selbst der Erziehung, d. h. der Ausbildung auf der Grundlage der richtig erkannten Menschennatur gar sehr bedarf.

Ueber die Eigenthümlichkeiten der verschiedenen Stände braucht blos bemerkt zu werden, daß sie mit den Uranlagen nur in soweit zusammenhangen, als diese Anlagen (bewußt und unbewußt) Veranlassung werden können zur Wahl dieses oder jenes Standes und Berufes. Der Blödsichtige fühlt sich schwerlich zur Malerei hingezogen, wenn er auch mitten im Künstlerstande geboren wäre, und wessen Gehör der feinen Reizempfänglichkeit ermangelt, wird sich nicht der Musik zuwenden. Ursprünglich sind die verschiedenen Stände gewiß aus der Verschiedenheit der Uranlagen hervorgegangen, und noch jetzt entscheidet hierüber augenscheinlich dieselbe Ursache. Die verschiedenen Grundsysteme des menschlichen Seins haben ferner ihre eigenthümlichen Verbindungen (Gruppen) von Uranlagen, durch welche gewissermaßen eine Prädestination für ein bestimmtes Geschäft, für die Erwerbung eines bestimmten Talents und somit für einen bestimmten Stand begründet wird. Man denke z. B. an den Stand der Handwerker, die zu mehr oder weniger geistiger Befähigung theils eine gewisse Behendigkeit der Muskelsysteme, theils eine vorzügliche Kräftigkeit derselben (Eisenarbeiter) bedürfen, je nachdem ihre Beschäftigung das Eine oder das Andre bedingt. Die tieferen psychischen Unterschiede in den Charakteren der Stände hängen vorzüglich von den Einflüssen ab, welche gewisse Beschäftigungsarten mit sich führen, indem z. B. der Ackerbauer ganz anders fortwährend sich angeregt sieht, als der Jurist, den seine Clienten umlagern, der Kaufmann ganz anders als der Theolog, der Mediciner, der Soldat ꝛc. Inwiefern diese leiblichen und psychischen Thätigkeiten sich mehr oder weniger verschieden bei verschiedenen Völkern ausbilden, werden auch die Charaktereigenthümlichkeiten der Stände bei verschiedenen Völkern verschieden sein, und da der allgemeine Culturfortschritt so wie zufällige Schicksale auch das hartnäckig Festgehaltene verändern können, so ist der Charakter der Stände im Laufe der Zeit gar manchen Veränderungen unterworfen. Man denke an den großen Einfluß, den die Zu- und Abnahme des Wohlstandes auf ganze Körperschaften, wie auf einzelne Personen äußert, u. dergl.

Daß endlich die Lebensalter einen sehr verschiedenen Charakter bedingen, ist bekannt. Rechnen wir Alles ab, was offenbar von den angebornen Temperamenten, den Erziehungseinwirkungen, den Schicksalen u. s. w., kurz dem Zufälligen abhängt, so bleibt als Charakter des Kindes Schwachheit, Umstimmbarkeit, Beweglichkeit übrig. Die Uranlagen des Kindes sind nicht schon Kraft, wie beim Manne, sondern nur Kraftvermögen, d. h. Etwas, was die Möglichkeit in sich trägt, zur Kraft ausgebildet zu werden. Ob es diesen Kraftcharakter annehmen werde oder nicht, hängt von den Reizen (Einwirkungen, Eindrücken) ab, die es erfährt. Die schwachen Sehvermögen z. B. können durch übermäßige Reize noch mehr herabgestimmt, also zur positiven Schwäche herabgedrückt werden, während die angeborne Schwäche, die man als die naive (= native) bezeichnen könnte, nur negative, nur Kraftmangel ist, der nicht eine Richtung zur Blödsichtigkeit, sondern zur Scharfsichtigkeit hat. (s. Antrieb und Apathie). Da nun jedes Entwickelungsproduct als Factor für die folgenden Producte der Entwickelung sich erweist, als Bestandtheil eingeht in die neuen Entwickelungen, so muß natürlich das Angeborne den gleich nach der Geburt ihm durch die ersten Erregungen aufgedrückten Charakter den folgenden Entwickelungen mittheilen, und so begreift sich, wie die Kräftigung immer zunehmen muß, wenn sie einmal Platz griff, so wie auf der andern Seite die Geschwächtheit erklärbar wird, die von den ersten Ueberreizungen auf die spätern Producte sich fortpflanzt. Nur vergesse man nicht, daß die Seele ein System von Kraftanlagen (s. Angeboren), nicht eine einzige Kraft ist, welche Systeme sich gleichsam tropfenweise entwickeln, so daß folglich Kräftigung und Geschwächtheit auf sehr verschiedenen Puncten in der Seele neben einander sich vermehren können. Je mehr nun die Kräftigung wächst, desto mehr hört auch die Beweglichkeit und Umstimmbarkeit des Psychischen auf, desto mehr wächst die Widerstandskraft gegen abnorme Einwirkungen, wie wir sie bei dem ausgebildeten Manne finden, dessen Charakter also bei richtiger Entwickelung Festigkeit, Beharrlichkeit im Denken und Handeln wird. Der Jüngling steht in dieser Hinsicht zwischen dem Kinde und Manne in der Mitte; sein Charakter schwankt zwischen Umstimmbarkeit und Festigkeit, wozu noch kommt, daß von Seiten des Leiblichen der mächtige Geschlechtstrieb mit seinen Fortwirkungen hinzutritt, und Feuer und Leben über die bereits erworbenen Kraftgebilde ausgießt (s. Geschlechtstrieb). Das Alter versinkt scheinbar wieder in Schwäche, aber es ist falsch, diese Schwäche sofort als Charakter des Alters zu betrachten. Der kräftige Mann hat Nichts von seiner psychischen Stärke verloren, wenn er auch als Greis matt und kindisch würde. Nur zum Bewußtsein kommt das kräftig Vorhandene nicht mehr kräftig, weil die das Bewußtsein bedingenden beweglichen Elemente (s.

d. Art.) sich vermindern, und da diese größtentheils vom Leiblichen herstammen, der Leib aber im Alter allerdings schwächer wird, so ist die hierdurch bedingte scheinbare Kraftlosigkeit des Psychischen eigentlich blos eine Gebundenheit desselben, keine Abnahme, und wo daher das Leibliche bis zum letzten Lebensaugenblicke den zur Bewußtwerdung nöthigen Zuschuß von Kraftelementen gewähren kann, da finden wir auch das psychische Bewußtsein, kräftig hervortretend bis zum Moment des Todes (s. Bewußtsein). Stark ausgebildete Neigungen und Leidenschaften, welche eine große Bewußtseinsnähe erlangt haben (s. Bewußtsein), pflegen daher im höchsten Alter sich auch dann noch kräftig kund zu geben, wenn das übrige Psychische nur eine schwache oder wohl gar keine Angeregtheit zeigt (man denke an den Geiz ꝛc.) — ein deutlicher Beweis, daß das jetzt schwach Erscheinende nicht aus einer Abnahme zu erklären ist, denn wodurch sollte das Starkgebliebene sich der Abnahme, die doch nur eine allgemeine sein müßte, haben entziehn können?

Der Charakter des Alters ist also psychische Stärke, sei diese nun eine moralisch richtige oder falsche; die Schwäche des Gedächtnisses, der Phantasie, der Gefühle ꝛc. erklärt sich einfach aus den Entwickelungsgesetzen und den von diesen abhängigen Entwickelungsproducten, die einander stufenmäßig bedingen und so auf ähnliche Weise zu entgegengesetzten Resultaten führen, wie z. B. die Sonne nach demselben Gesetze untergeht, nach dem sie am Himmel emporsteigt, der Apfel durch dasselbe Gesetz reift und abfällt, durch welches er aus der Knospe und Blüthe hervorgetrieben ward (man sehe das Nähere hierüber in dem Art. Entwickelungsgesetze). Die bei Greisen häufig vorkommenden Fehler, wie Mißtrauen, Menschenscheu, Verdrießlichkeit, Eigensinn ꝛc. sind eben so Zufälligkeiten, wie es diese Fehler bei der Jugend sind, folglich auf zufällige Entwickelungsursachen zurückzuführen.

Ueber den Charakter des Lehrers s. m. Lehrer.

D—r.

Charakterbildung kann sowohl das Gebildetsein des Charakters, als auch das Gebildetwerden desselben und die Art des Verfahrens dabei bezeichnen (s. Bildung), wogegen nicht der angeborne, sondern nur der erworbene Charakter mit diesem Worte als eingebildeter behauptet werden soll (s. Charakter). Charakterbildung besitzt also derjenige, der die Eigenthümlichkeiten seiner Psyche in einer solchen Zusammenstimmung, Concentration in sich trägt, daß sie eine sich gleichbleibende Grundlage für die wechselnden Entwickelungen ausmachen, und da (es versteht sich von selbst, daß alle Mißbildungen ausgeschlossen bleiben müssen, denn diese geben Charakterlosigkeit) der Charakter einen verschiedenen Umfang haben kann (s. Charakter), so gilt dis natürlich auch von der Charakterbildung, die indeß eine Wahre nur dann sein wird, wenn sie alle Eigenthümlichkeiten in harmonischem Einklange repräsentirt, folglich demjenigen, dem man sie beilegt, im weitesten Sinne zukommt.

Da die Charakterbildung nie durch ausschließliche Cultur weder der Vorstellungen, noch der Begehrungen, noch der Gefühle erzielt werden kann, sondern durch die Entwickelung aller dieser drei Formen bedingt ist, so kann sie eigentlich für sich allein nicht abgehandelt werden, sondern muß wenigstens mit der Bildung der Begehrungen und Gefühle zusammen zur Erörterung kommen (s. Bildung), weshalb nur von einer Gemüths- und Charakterbildung die Rede sein kann (s. diese Art.). Vorstellungen geben indeß insofern ein richtiges Moment für den Charakter ab, als sie durch ihre Ausdehnung ihn bestimmen (s. Ausdehnung) und den Begehrungen und Gefühlen Umfang und Halt verleihen. Den Charakter eines Menschen zu bilden, erfordert daher eben so viel Rücksicht auf die Art und Menge der Vorstellungen, als auf die Stärke und Lebhaftigkeit der Begehrungen und Gefühle, die sich damit vergesellschaften können, und da der angeborne Charakter die Grundlage für den zu erwerbenden ausmacht (s. Charakter), so ist auch er sorgfältig ins Auge zu fassen und zum Leitstern für die Erziehungsmaßregeln zu nehmen. Ueber einen Menschen von verdorbenem Charakter sich aber damit trösten zu wollen, daß man seine Mißbildungen für angeborne ausgibt, ist eine Ausflucht blos solcher Erzieher, die schlechte Psychologen oder ungeschickte, leidenschaftliche Führer sind, denen man kein Kind anvertrauen sollte; denn das Angeborene, so einflußreich es auch ist, zwingt nie zu sittlichen Verderbnissen. Selbst schon durch Mißgriffe verbildete Kinder können durch weise Behandlung noch zum Bessern zurückgeführt und charaktergut gemacht werden, weil die Umstimmbarkeit, die noch Alles in ihren Seelen besitzt, dem Erzieher zu Statten kommt (s. Apathie). Der Charakter der Kinder ist daher eine Eigenthümlichkeit derselben, die das Gepräge des männlichen Charakters: Festigkeit und Beständigkeit — erst bekommen soll, und so braucht blos die Zeit und das rechte Verfahren nicht versäumt zu werden, wenn die etwa vorhandene falsche Richtung zu beseitigen ist (s. Belohnungen. Strafen). Näheres in dem Art. Gemüths- und Charakterbildung.

D—r.

Charakteristik der Geschlechter, Völker, Stände und Lebensarten s. Charakter.

Cholerisches Temperament s. Temperament.

Chor (Coro) heißt ursprünglich bei den Alten ein Trupp Sänger und Tänzer, welche bei festlichen Gelegenheiten den Pomp und das Feierliche bei denselben erhöhen mußten. Der Anführer, der auch da, wo jener Antheil an der Handlung nahm, im Namen der Uebrigen sprach, hieß Koryphäus, und zeigte mit Fuß und Hand den Rhythmus und seinen Wechsel an; Musiker und Tänzer mußten stets auf ihn schauen, um seine veränderte Bewegung zu gewahren. Die Musik, nach welcher die Chöre sangen, muß wohl blos in Einklängen und Octaven bestanden haben, und sehr einfach gewesen sein, auch wurden sie von den Instrumenten Ton für Ton im Einklange begleitet. Jetzt versteht man unter Chor 1) einen vier- oder mehrstimmigen Gesang, mit oder ohne Instrumentalbegleitung, wobei jede Stimme mit mehrern Sängern und Sängerinnen besetzt ist, und der die Empfindungen Vieler darstellt, im Gegensatz der Arie, des Duetts, Terzetts, Quartetts. Da bei dem Ausdrucke der Empfindungen einer ganzen Volksmenge nur die hervorstechendsten Züge der individuellen Empfindungsart der einzelnen Glieder einer solchen Menge ausgedrückt werden können, so läßt sich im Chore den einzelnen melodischen Theilen selten der höhere Grad der Ausbildung des Gesanges geben, als in der Arie geschieht

sondern sie müssen als Vollgesang ihre Wirkung mehr durch Kraft und Nachdruck äußern, und daher ist hier der Ort, die gewaltigen Mittel der Harmonie zweckmäßig anzuwenden. — Ferner versteht man unter Chor 2) die Gesammtheit der zur Ausführung solcher Musikstücke bestimmten Sänger und Sängerinnen, auf der Bühne und im Concerte; desgleichen die katholischen Geistlichen beim Kirchengesange, die Schüler gelehrter Schulen, welche zusammen einen symphonischen Gesang aufführen; die Currende; den für die Sänger und Musiker bestimmten Raum in Kirchen und Schulen.

Choral (cantus firmus) ist die Melodie, nach welcher die geistlichen Lieder beim öffentlichen Gottesdienste von der ganzen Gemeinde gesungen werden. Sie bestehen aus lauter einfachen, sich langsam fortbewegenden melodischen Hauptnoten, die weder mit Nebennoten verziert, noch in einem genau abgemessenen Zeitmaße vorgetragen werden, wodurch sie den Charakter des Feierlichen, des Ernstes und der Würde, die das Herz zu frommen Empfindungen stimmt, erhalten. Damit eine große Versammlung, ohne Kunstvorbereitung, solche an sich schon einfache Melodieen einstimmig absingen könne, wurde der Umfang, den sie in einer Tonart einnehmen dürfen, auf acht, höchstens neun Töne festgesetzt. Viele Jahrhunderte hindurch bis zur Erfindung der Harmonie (im 10ten Jahrhunderte nach Christus durch den Mönch Hucbaldus) ward der Choral einstimmig gesungen, meist auch jetzt noch überall, doch häufig auch von Chorsängern vierstimmig, wie auch von der Orgel abwechselnd mit Posaunenmusik vierstimmig begleitet.

Die Zeit der Erfindung des Choralgesanges läßt sich nicht bestimmen; er kann aber wohl nicht viel jünger sein, als der Ursprung der christlichen Religion. Hilarius, Bischof zu Poitiers (in der Mitte des vierten Jahrhunderts) ist der erste, von dem man mit einiger Zuversicht weiß, daß er für die abendländische Kirche besondere Hymnen gedichtet und dazu eigne Melodieen gefertigt hat. Gegen das Jahr 380 führte der Bischof Ambrosius in Mailand den Choralgesang in den 4 ersten authentischen Tonarten der Griechen zur Feststellung des kirchlichen Gesanges ein. Diesen fügte der Papst Gregor der Große (591—604) durch Versetzung jener in die Unterquarte vier neue, die sogenannten plagalischen (Tonarten, deren Töne sich zwischen der Dominante, Quinte und deren Octave bewegen) hinzu, wozu kurze Zeit darauf noch 4 kamen. Sie wurden sämmtlich jede mit ihrer griechischen Benennung versehen, daher finden wir über den Chorälen die Namen: dorisch, phrygisch, lydisch, äolisch. Die acht ersten von den zwölfen sind die sogenannten Kirchentöne, welche als solche dem liturgischen Gesange der römischen Kirche oder dem Chorgesange zum Grunde liegen. Zum Andenken an die Verdienste Gregor's um den Kirchengesang feierte man jährlich in den Schulen ein Singfest, bekannt unter dem Namen: „das Gregoriusfest."

Die schönste Blüthe des Choralgesanges trat mit Luther ein und dauerte bis zum Ende des 17. Jahrhunderts.*) Später wurde er aber wieder verfälscht und dermaßen verändert, daß fast in jeder Gegend eine Abweichung stattfindet; ja manche Melodieen, wie sie jetzt gebraucht werden, sind ganz und gar gemischt, so daß man annehmen kann, daß ⅔ der alten Choräle verschieden von den neuen sind. Jetzt hat man angefangen, diese den Originalmelodieen, so weit es auszumitteln ist, wieder näher zu bringen.

Es gibt Viele, welche das Gebiet des Gesangunterrichts in Schulen blos auf das Singen der Choräle beschränkt wissen wollen und behaupten, daß es am zweckmäßigsten sein dürfte, wenn der eigentliche Gesammtunterricht mit der Einübung der vorzüglichsten Choralmelodieen begänne, nicht blos deshalb, weil der Gesammtunterricht in Volksschulen zunächst den Zweck hat, die Kenntniß der Choralmelodieen, dieses eigenthümlichen Schatzes der evangelischen Kirche, unter dem Volke zu erhalten und weiter zu verbreiten, sondern auch deshalb, weil der Choral als die sicherste Grundlage der gesammten Gesangbildung zu betrachten sei. Sie sagen ferner: es genüge nicht, daß eine Melodie tonrichtig gesungen werde, man fordere auch mit Recht, daß sie mit derjenigen Fülle, Kraft und Anmuth des Tones vorgetragen werde, die ihr den Eingang zum Herzen der Zuhörer bahne. Die Stimme der Schüler müßte Reinheit und Sicherheit, Kraft und Fülle, Ausdruck und Anmuth in dem Maaße gewinnen, daß späterhin, wenngleich ohne Ansprüche auf Virtuosität zu machen und Opernsänger überbieten zu wollen, die Jugend und das Alter andachtsvoll und mit Freuden singen könnten, auch von Andern gern gehört würden. Zu diesem Zwecke sei gewiß der kirchliche Gesang vollkommen hinreichend und zwar nicht in der Mehrstimmigkeit, sondern in der Einstimmigkeit; für Tonbildung gebe es daher kein wirksameres Mittel, als den gutgeleiteten Vortrag der besten Choräle.

„Daß in unsern Schulen dem Singen der Choräle die größte Sorgfalt von Seiten der Singlehrer zu widmen sei, wer wird das in Abrede stellen." So spricht Dr. Lindner in seiner lehrreichen Schrift: „Das Nothwendigste und Wissenswertheste aus dem Gesammtgebiete der Tonkunst. Ein Handbuch für den Unterricht und die Selbstbelehrung —" (Leipzig, bei Vogel. 1840.) — S. 348; allein er fügt auch wieder hinzu, „deshalb aber ist es nicht nöthig, daß der Schüler sehr viele, oder alle gangbaren Melodieen lerne; wenn er nur einige 40 — 50 mit einer gewissen Vollkommenheit vortragen lernt, so wird er schon dadurch hinlänglich befähiget werden, die ihm noch unbekannten Melodieen leicht und richtig aufzufassen und in der Theilnahme an der kirchlichen Erbauung diejenigen zu erlernen, welche er in der Schule noch nicht eingeübt hat. Sehr gut würde es sein, wenn man von jetzt an, wo so viel für den Gesang in den Schulen geschieht, in die Gesangbücher die Melodieen wieder mit eindruckte, wie dis bereits in „Kochers Stimmen aus dem Reiche Gottes"*) geschehen ist.

*) S. A. J. Rambach über Dr. Martin Luthers Verdienst um den Kirchengesang ꝛc. Hamburg, 1813. — Luthers erstes Liederbuch zählte nur 8 Gesänge.

*). Seit ungefähr 15 Jahren ist zur Verbesserung des Chorals fortschreitend viel geschehen durch das Bemühen Conrad Kocher's, Stiftsorganisten in Stuttgart, und seiner Genossen, unter welchen Silcher in Tübingen und Frech in Eßlingen mit ihm das neue würtembergische Choralbuch besorgt haben. Sein Hauptwerk ist das obenge-

„Bei dem Choralsingen selbst ist nun vorzüglich der cantus firmus, oder die Melodie in's Auge zu fassen, die einfachen langsam sich fortbewegenden melodischen Hauptnoten, die weder mit Nebennoten verziert, noch in einem abgemessenen Zeitmaaße vorgetragen werden, müssen so gesungen werden, daß sie den Charakter des Feierlichen, des Ernstes, der Würde, der Andacht, der das Herz zu frommen Empfindungen und Entschließungen stimmt, darstellen. Daher sollten die Uebungen des Lesens, Treffens und Singens der Noten nach Höhe und Tiefe, nach Kürze und Länge, nach Stärke und Schwäche, wie sie bei andern Liedern vorzunehmen sind, nie an dem Choral selbst vorgenommen werden, sondern schon vorher zur Fertigkeit gesteigert worden sein. Ferner singe man nicht lange hintereinander Choräle, sondern lasse vielmehr zum Anfange oder zum Schlusse der Singstunde einen oder zwei Choräle singen, als eine Belohnung, als eine Auszeichnung, damit für die Schüler der Choralgesang der würdigste und höchste bleibt. Je seltener der Choral gesungen wird, desto mehr haben die Schüler dann Verlangen darnach, wenn sie schon einen oder zwei gut vortragen können. Zweistimmig dürfen die Choräle nie gesungen werden, entweder ein- oder drei- oder vierstimmig; die dritte und vierte Stimme muß immer von Erwachsenen gesungen werden. Die größte Mühe muß in Schulen auf den einstimmigen Gesang des Chorals verwendet werden. Am besten ist es, wenn der Kinderchor den Choral in der Regel einstimmig singt. Die Choräle können und dürfen deshalb nicht mehrstimmig sein, weil man keine Zeit hat, die Kinder in der mehrstimmigen Form einzuüben; ferner sind auch die Kinder, welchen man die Mittel- und Unterstimmen zutheilen wollte, dem großen Nachtheile ausgesetzt, sich die Melodieen nicht fest einprägen zu können. Nur bei ganz besonderen Veranlassungen, bei religiösen, namentlich kirchlichen Feierlichkeiten, kann man in Knabenklassen einen Choral dreistimmig aufführen lassen, und geschieht es gut, was jedoch selten der Fall ist, so kann die Wirkung schön sein; nur lasse man den Choral nicht zweistimmig singen, denn es gibt nichts Dürftigeres; man darf daher auch die Chöre der Liturgie nicht zweistimmig, sondern dreistimmig singen; geht dis nicht, so lasse man sie lieber einstimmig und mit Orgelbegleitung singen, als zweistimmig; vierstimmige Lieder sind für Schüler etwas ganz Unnatürliches, und doch fehlt es nicht an solchen Versuchen. Am wirksamsten sind für unsere Volksschulen die gemischten Chöre; solche können in jeder Gemeinde gebildet werden und sollten zur Förderung der Liturgie gebildet werden; jede Schule übt und bildet den Sopran und Alt, der Tenor und Baß wird durch einige wohlgesinnte Jünglinge und Männer ausgeführt. Der mehrstimmige Gesang ist und bleibt ein so wichtiges Bildungsmittel, und hat eine so große Gewalt über das Gemüth, daß auch die geringste Schule ihn nicht ganz unbeachtet lassen darf. — Seit einiger Zeit aber scheinen die Vereine für Männergesang das Gedeihen der gemischten Chöre zu hindern und zu stören." So weit Lindner am obenangeführten Orte.

Wir wollen nun noch anführen, was der Superintendent Handel in der von keinem Schullehrer unbeachtet zu lassenden „Seelenlehre" ꝛc. S. 399 zur Empfehlung der Choralgesänge in Schulen sagt.

„Suche, spricht er zu dem Lehrer, durch den Gesang den Schönheitssinn zu bilden. Mit wenigen Ausnahmen bringt jedes Kind ein Tonregister in die Schule mit, dem, wenn es erst gestimmt ist, kein Orgelregister an Wohlklang und Reinheit gleichkommt, nämlich seine Kehle. Daß Kinder in der Regel gerne singen, weiß jeder Schulmann; daß das Singen dem Christenthume wesentlich angehört, weiß jeder, der mit unsern öffentlichen Gottesdiensten bekannt ist. So lasset uns denn den Gesang, der eben aus dieser Ursache ein stehender Gegenstand unsres Schulunterrichtes und ein täglicher unsrer Schulerbauung ist, vorzüglich auch zur Belebung des Schönheitsgefühles benutzen; steht er uns doch dazu nicht allein als das tägliche, sondern auch als das wirksamste Mittel zu Gebote. Nur Schade, daß es so manche Lehrer entweder gar nicht, oder nicht sorgfältig genug benutzen! Denn gar mancher versteht von der Gesangbildung wenig oder nichts, oder er hält sie nicht für wichtig genug, um besondern Fleiß darauf zu wenden, singt zwar täglich zum Anfange und Schlusse der Lectionen ein paar Verse mit den Kindern, aber so schreiend und übeltönend, daß es dem ästhetischen Gefühle widerstrebt, anstatt es zu heben. Nein, in und mit der Stimme muß sich dieses bilden, in schön gesungenen Melodieen muß es sich erheben, in harmonischen Tönen soll das eigene Gemüth des Kindes sich in Harmonie verklären. Hier in der Schule lerne es die sanfte von der schreienden, die zarte von der rauhen, die reine von der unreinen Stimme unterscheiden; hier werde es auf das Wohltönende aufmerksam gemacht, hier lerne es mit reiner, sanfter, voller Stimme vor Allem jene herzerhebenden Choräle singen, die in der Ortskirche vorkommen, und deren Kenntniß jedes Kind aus der Schule mitnehmen soll; dann mögen ihm auch andere Gesangweisen beigebracht werden, deren Texte heiter-frohen Inhalts sind und dem Schönheitsgefühl ebenmäßig zusagen."

Handel giebt im Letztern zu erkennen, als wolle er die Uebungen im Singen zuerst an den Chorälen angestellt wissen, Lindner aber hat wohl die rechte Ansicht, wenn er behauptet, wie wir vorhin angegeben haben, daß erst anderweitige Singübungen anzustellen sind, ehe man zu den Chorälen übergeht.

Literatur.

Hering, M. G. G.: Singbüchlein zur Vorbereitung auf den Choralgesang für die Unter- und Mittelclassen der Stadt- und Landschulen. Gedruckt bei Seyfert und zu haben beim Verfasser in Zittau. 1837. (2 Gr.)

Der Verfasser, längst rühmlich bekannt durch seine musikalisch-pädagogischen Lehrbücher, gibt hier in funfzehn Lectionen oder Uebungen eine neue Stufenfolge, durch welche er fünf und sechszig der am meisten vorkommenden Choralmelodieen nach ihrem Tonumfange so einzuordnen gewußt hat, daß Alles für aufmerksame Kinder ohne Schwierigkeit ausführbar ist.

Desselben Uebungstafeln für den Gesang nach

---

nannte, das der Archidiakonus Alb. Knapp mit einem Vorworte begleitet hat. (Stuttgart, Hallberger 1838. n. 2 Thlr. 6 Gr.) In dieser Sammlung befinden sich ungefähr 400 der gediegensten ältern und neuern Choräle in vierstimmiger Bearbeitung, vornehmlich aber zur Auswahl für die gottesdienstliche Erbauung dargereicht, um die deutsche Kirche mit ihren erhabensten christlichen Volksgesängen vertraut und diese in Stadt- und Dorfgemeinden heimisch zu machen.

Noten in den obern Classen der Stadt- und Landschulen. Zittau, beim Verf. und Leipzig bei Frohberger. (4 Gr.)

Ist eine sehr faßliche Anweisung zum Notensingen mit angehängten zweistimmigen Chorälen.

Hientzsch, J. G.: Kirchenlieder. Potsdam, b. Herausgeber. (8 Gr. in Partieen billiger.)

Derselbe: Alte und neue geistliche Lieder und kleine Motetten von verschiedenen Componisten ꝛc. Zwei Hefte. Frankfurt a. d. O. 1823. (1 Thlr. 12 Gr.)

„Sollte keiner Schule fehlen", sagt Hentschel.

Außer diesen haben Prange, W. Schneider, Braune u. A. Choralbüchlein für Schulen herausgegeben.

Mehr Literatur dieser Art s. in Hergang's Handbuche der pädagogischen Literatur ꝛc. (Leipzig 1840.) S. 297. ff.

Choralbuch — ist bekanntlich ein auf der Orgel befindliches Notenbuch, in welchem die für die Kirche gebräuchlichen Choralmelodieen mit beziffertem Basse eingetragen sind. Man bezeichnet auch mit diesem Namen jede Sammlung vierstimmig ausgesetzter Choräle. Die vorzüglichsten Choralbücher sind von Seb. Bach, Marx, Hiller, Schicht, Rink u. A. Vom Dr. Schneider in Dessau haben wir eine zu kunsthistorischem Zwecke systematisch geordnete Sammlung aller vorhandenen Choralmelodieen zu erwarten.

Literatur.

Erk, L.: Choralbuch für Schule und Haus. Eine Auswahl von 77 der vorzüglichsten und gangbarsten Choralmelodieen der evangelischen Kirche, mit vollständigem Texte, nebst einem Anhange vierstimmiger liturgischer Chöre. Berlin. 1836. (6 Gr.)

Hering, M. E. G.: Allgemeines Choralbuch, oder Sammlung der in den evangelischen Gemeinden üblichen Kirchenmelodieen für den Gesangunterricht in Schulen geordnet und mit untergelegtem Texte herausgegeben. Leipzig, E. Fleischer. (2 Thlr.)

Wich, A.: Choralbuch zum Gebrauche in protestantischen Kirchen, Schulen und Familien, besonders in Baiern, dann zum Studium für Choral-Spiel-Beflissene bearbeitet, die Choräle metrisch geordnet und mit Zwischenspielen versehen. Im Selbstverlage des Verf. Mit der lithographischen Abbildung einer Orgel. 144 S. in 4.

Schicht, J. G.: Allgemeines Choralbuch für Kirchen, Schulen, Gesangvereine, Orgel- und Pianofortspieler vierstimmig gesetzt. 3 Theile. Leipzig, 1819. (8 Thlr.)

Rink, C. H.: Choralbuch. (3 Thlr. 12 Gr.)

Die Zwischenspiele sind bei diesem und einem in Altenburg erschienenen Choralbuche sehr zu empfehlen.

Schneider, Fr. Dr.: Choralbuch (19½ B.) 1829. (2 Thlr. 8 Gr.) Es ist der dritte Theil von Desselben „Handbuche des Organisten."

Hiller's Allgemeines Choralbuch für Kirchen und Schulen, bearbeitet v. W. A. Müller. Meißen, Gödsche. (2½ Thlr.)

Dr. Lindner sagt in Bezug auf Hiller in dem bereits genannten Werke S. 364 f. unter andern: „In der geschmackvollen und besonnenen Handhabung des Choralgesanges ist H. noch von Keinem übertroffen. Es ist nicht gut, daß der neueste Bearbeiter des Hiller'schen Choralbuches, der verstorbene Organist Trube in Waldenburg, die systematische Anordnung der Choräle bei H. nach dem Metrum der Zeilen- und Silbenzahl weggelassen hat. In dem Choralbuche nach Hiller von Trube mit Zwischenspielen. Leipzig, bei Breitkopf und Härtel. 1838. (2 Thlr.) sind die Zwischenspiele sehr gut, er hat tüchtige Kenntniß im Satze und hat die rechte Stellung der Orgel zum Gesange und die Würde des Chorals vollkommen erkannt. Sie sind durchgängig dreistimmig gesetzt und lassen sich fast immer auf drei Akkorde zurückführen. Bei leichter Ausführbarkeit herrscht stets der Charakter der Imitation vor, ohne daß man durch Anklänge und Figuren aus der galanten Welt gestört wird. Es würde vortheilhaft gewesen sein, wenn Trube die 156 Choräle in Violinschlüssel gesetzt hätte. Wir wünschen, daß es einem Sachsen gefallen möge, das Hiller'sche Choralbuch, welches 245 Choräle enthält und 1792 zum ersten Male erschien, mit Hiller's Vorrede und seinem Anhange im Auszuge, mit Weglassung der Wiederholungszeichen, mit Beibehaltung der systematischen Anordnung nach dem Metrum der Zeilen- und Sylbenzahl und versehen mit den zweckmäßigsten Vor- und Zwischenspielen herauszugeben, denn wir haben nichts Classischeres in dieser Art, als dieses Choralbuch, welches Sachsen seiner Kirche auch unverkümmert erhalten muß."

Hiller (J. Ad.) ward 1726 zu Wendischossig in der Oberlausitz (jetzt preuß.) geboren und starb 1804 als Cantor und Musikdirektor in Leipzig. Homilius war sein Lehrer, Hasse und Graun seine Vorbilder. — Rink ist 1770 in Egelsburg geboren. — Schicht, geboren 1753 in Reichenau bei Zittau in der sächs. Lausitz, † 1823 in Leipzig. — Schneider (Dr. J. C. Fr.) geboren 1786 in Altgersdorf in der sächs. Lausitz; jetzt Kapellmeister in Dessau. — Bach (Emmanuel), geboren 1714 in Weimar, † 1788 in Hamburg. — Marx ist Prof. und Dr. der Musik, auch Musikdirektor in Berlin.

Daß zur Erhöhung der Andacht beim öffentlichen Gottesdienste das Choralspiel und der Choralgesang viel beitragen könne, ist wohl anerkannt. Zu diesem Zwecke thut der Cantor Dr. Rebs in Zeitz, längst rühmlich bekannt als pädagogischer Schriftsteller und Selbstbiograph, den Vorschlag, vorzüglich die alten Choralweisen wieder einzuführen, um auch von dieser Seite unsern kirchlichen Versammlungen Frische und Leben zu geben. Er spricht dies aus in einem kleinen Aufsatze, den er dem „Allgemeinen Anzeiger der Deutschen" (Jgg. 1841 Nr. 48.) anvertraut hat, unter dem Titel: „Wie könnte der noch bestehenden Unvollkommenheit im Choralgesange und dessen Mangel an Lebendigkeit abgeholfen, aber auch die ehemalige Frische und Salbung desselben gewonnen und bei dem Gottesdienste zur Erhöhung der Andacht wieder einheimisch gemacht werden?"

Chorsprechen. Chor. χορος. chorus. Dieses Wort gehört hierher in so fern es eine Anzahl von Menschen bedeutet, die zugleich singen oder sprechen. Am gewöhnlichsten gebraucht man es von Sängern, daher man oft den Ausdruck: Sänger-Chor oder Sing-Chor findet. Wir wollen uns aber hier vorzüglich mit demjenigen Chore beschäftigen, welches nicht singt, sondern spricht; also haben wir es zu thun mit einer Anzahl von Schülern, die zugleich sprechen. In dieser Bedeutung kommt das Wort wohl nur erst vor, seitdem unsere verbesserten Volksschulen ins Leben getreten sind, wenigstens hat man sich früherhin des Sprechens im Chor nicht methodisch bedient.

Es fragt sich aber, ob sein Gebrauch zu empfehlen oder zu widerrathen, zu loben oder zu tadeln sei? Denn bekanntlich genügt es noch nicht, daß eine Sache gebräuchlich, ja vielleicht sehr gebräuchlich ist, um sie auch löblich und nachahmungswerth zu finden. Es wird also zuvörderst gefragt werden müssen: Hat das Sprechen im Chor Nutzen? Wo? Wann? Haben es bedeutende Männer empfohlen?

Das Sprechen im Chor hat allerdings Nutzen und noch dazu mannigfaltigen; nämlich

1) es ermuntert und reget auf die Trägen und Schläfrigen, die, besonders in heißen Sommertagen, bald nach tüchtig gefülltem Magen ruhig und gemächlich dasitzen und an den Uebungen der Andern wenig oder gar keinen Antheil zu nehmen geneigt scheinen. Auf ein Mal heißt es: „Im Chor!" Alles erhebt sich und wird Leben. Dies wirket auf solche Geschöpfe fast wie ein elektrischer Schlag und bald werden sie zur gemeinsamen Thätigkeit mit fortgerissen. Es liegt diese Wirkung auch schon in der menschlichen Natur und in dem Nachahmungstriebe. Niemand wird leicht still zuhören, wenn man Andere im Chor singen höret.

2) Es ermuthiget den Blöden und Schüchternen, die sich selbst nicht trauen und die, allein aufzutreten, sich scheuen, und schämen. Es flößet ihnen Zutrauen zu sich selbst ein, es kräftiget sie, die vielleicht zu Hause allein lebten oder eingeschüchtert wurden,

3) Aber es kräftiget und stärket selbst körperlich sowohl Lunge als Brust, ohne doch so stark anzugreifen wie der Gesang, daher es auch weit früher Statt finden kann als dieser. Und da man ohnedies oft darüber klagt, daß die Schulkinder zu viel still sitzen müßten, wodurch mancherlei körperliche Uebel erzeuget würden, so kann selbst von diätetischer Seite das Chorsprechen empfohlen werden, weil es nicht blos die Brust stärket, sondern auch durch das in der Regel damit verbundene Aufstehen eine wohlthätige Abwechselung in das einförmige und ruhige Schulleben bringet.

4) Es bildet die Sprachwerkzeuge überhaupt und die Stimme insbesondere, was namentlich bei den ersten Anfängern, zum Theil wenigstens, höchst nöthig ist, weil zu Hause selten sich Jemand darum kümmert; auch kann man es als eine gute Vorübung für den Singunterricht betrachten.

5) Es befestiget das Gesprochene im Gedächtnisse theils schon durch das gewöhnliche Wiederholen, theils durch den größeren Nachdruck, womit es ausgesprochen wird und womit es in das Ohr und durch dieses in die Seele dringet. Mund und Ohr unterstützen einander.

6) Eben dadurch wird es auch ein kräftiges Mittel zum guten, d. h. betonten Lesen, denn es veranlasset nicht nur nicht den oft getadelten singenden Ton, sondern es gewöhnt auch schneller an einen guten Leseton, vorausgesetzt, daß der Lehrer selbst ihn in seiner Gewalt hat und gut vorlesen kann.

7) Es bringt überhaupt mehr Leben und Lust in den einförmigen und stillen Schulgang, theils durch die erzeugte Abwechselung in der Lehrart, theils durch die recht sichtbar hervortretende Gemeinschaft des Lebens und Wirkens, wodurch wiederum Leben und Lust zur Schule angeregt und erhalten wird.

8) Endlich gewährt es auch einen gar sehr hoch anzuschlagenden Vortheil bei unsern meist überfüllten Volksschulen, denn es hilft Zeit sparen. Wie wäre es wohl möglich, 50, 60 und wohl noch mehr Schüler in 1 Klasse hinlänglich zu beschäftigen, wenn jeder einzeln vorgenommen werden sollte!

Wenn nun, nach alle dem, was wir bisher von dem Chorsprechen gesagt, an seinem mannigfaltigen Nutzen nicht zu zweifeln ist, so möchten auch einige Worte über die einzelnen Unterrichtsgegenstände, bei denen es vorzüglich anzuwenden, nicht überflüssig sein.

Schon vorhin (bei N. 6) haben wir gezeigt, daß es zum guten, d. h. betonten Lesen wesentlich beiträgt, denn durch den verstärkten Ausdruck, den das Chorsprechen natürlich mit sich bringt, prägt sich auch der richtige Ton tiefer ein, ja selbst ein früher angenommener fehlerhafter kann dadurch am ehesten beseitigt werden.

Allein nicht blos bei dem Lesen selbst, sondern 2) auch schon bei den ersten Vorübungen dazu, besonders bei dem Lautiren ist es mit Nutzen anzuwenden. Da nämlich Laute von der Art sind, daß sie, blos von Einem ausgesprochen, nur sehr undeutlich vernommen werden können, so treten solche Laute, im Chore gebildet, nun deutlicher vor das Gehör des Lehrers und der Schüler, und Jener kann sich nun besser von der Richtigkeit des Lautes überzeugen. Ein fast ähnliches Bewandtniß hat es mit dem Buchstabiren und Syllabiren.

Auch 3) bei den Rechen-Uebungen ist es von mannigfaltiger Anwendung, besonders bei dem Numeriren, bei dem Hinauf- und Herab-Zählen (Addiren und Subtrahiren), bei dem Eins und Eins, Eins von Eins, Ein mal Eins, Eins in Eins, selbst bei Rechnungen, die man nach einer gewissen Formel lösen lässet.

Nicht minder findet es nützliche Anwendung 4) bei dem Aufsagen (Recitiren) von allerhand Gedächtnißaufgaben, seien es nun Bibelsprüche oder Liederverse oder Erzählungen ꝛc., wenn nur der Lehrer die nöthigen Vorsichtsmaßregeln nicht vernachlässigt, ohne welche freilich der Träge oder Listige leicht durchschlüpfen könnte.

Selbst 5) bei dem Beten kann es recht wohlthätig werden, weil es, wie schon oben bemerkt wurde, anregend und stärkend wirkt. Ein Gebet im Chor gut gesprochen macht gewiß mehr Eindruck als eben dasselbe, obgleich gut, doch nur von Einem gesprochen, und das um so mehr, da der Eine leichter ängstlich wird und eben deswegen eher anstößt, wodurch aber das Gebet sogleich an Würde und Eindruck verliert.

Wir haben jedoch noch die Frage: Wann? zu beantworten, wenn unser Werk nicht unvollständig bleiben soll. Die kürzeste Antwort liegt allerdings in der goldenen Regel: „Alles zu seiner (d. h. zur rechten) Zeit!“ Wer aber nicht weiß, welches eben die rechte Zeit ist, dem ist jenes auch keine goldene, ja überhaupt gar keine Regel. Also müssen wir wohl die Zeit genauer bestimmen. Wir können das Chorsprechen mit einem Arzeneimittel oder auch wohl mit einer Würze vergleichen. So nützlich und nöthig nun auch diese Mittel sind, so würden sie doch, zur unrechten Zeit oder zu oft gebraucht, mehr schaden als nützen. So auch mit unserm Mittel. Es wird 1) mehr in die unteren Klassen gehören als in die oberen, es wird besser passen für die Kleinen als für die Großen, weil Jene theils noch muthloser und schüchterner, theils aber auch noch sinnlicher sind, und daher solcher Reizmittel mehr bedürfen, womit jedoch nicht gesagt sein soll, daß man in den oberen Klassen oder bei den größeren Schülern gar keinen Gebrauch davon machen solle. Es wird ferner 2) besonders passen in den heißen Sommertagen und in den ersten Nachmittagsstunden, weil die abspannende Hitze und der volle Magen schon körperliche Hindernisse der rüstigen Thätigkeit sind. So wird es sich auch manchmal 3) gegen das Ende des Vor- oder Nachmittags wohlthätig zeigen, wenn etwa der vorhergegangene Unterricht eine Mattigkeit und Abspannung herbeigeführt hätte. Ueberhaupt wird der geschickte und nachdenkende Lehrer dieses Mittel immer so handhaben, daß es seinen Schülern und ihm selbst nur vortheilhaft werde. Er wird es daher nie zu oft oder zu lange anwenden, damit es nicht die entgegengesetzte Wirkung, nämlich Abspannung und Ermattung statt Anspannung und Aufregung hervorbringe. So wird er z. B. bei dem Lesen bald Einzelne, bald im Chore, bald 1 oder 2 Bänke ꝛc. lesen lassen. Kurz er wird immer darauf bedacht sein, daß nie Sorglosigkeit eintrete, sondern daß Alle stets in gespannter Aufmerksamkeit und ununterbrochener Thätigkeit bleiben. So angewendet,

wird sich das Sprechen im Chor als ein treffliches Hilfsmittel der Schul-Erziehung und des Unterrichtes bewähren, daher es auch Männer von Einsicht und Erfahrung in diesen Fächern nachdrücklich empfohlen haben, von denen ich hier nur statt Vieler folgende nenne: Zerrenner Methodenbuch S. 121 f. Joseph Müller Schulbote 2. A. 2. B. S. 39. Kellner A. Schul-Ztg. 35. S. 197 und 33. S. 6 u. f.

Denzel u. A. M. Prätor.

Christliche Erziehung, s. Erziehung.

Cirkel — logischer, s. Beweisen und Erklären.

Classen. Classeneintheilung in der Volksschule.) (Was versteht man unter „Classe?") Das Wort Classe — classis — ist der lateinischen Sprache entlehnt, in welcher es schon zur Zeit des Königs Servius Tullius gewöhnlich war; es wurden vorzugsweise die sechs großen Abtheilungen, in welche das römische Volk nach Maßgabe der Vermögensverhältnisse geschieden war, „classes" genannt. Auf Eintheilung der Schüler finden wir es unter andern vom Redner Quinctilian, der zu den Zeiten des Kaisers Domitian lebte, angewendet. — Von unsern Pädagogen wird das Wort „Classe" bald in weiterm, bald in engerm Sinne genommen: denn Einige verstehen darunter überhaupt jede Abtheilung der Schüler, so daß sie auch bei einer ungetheilten Schule gleichwohl von Classen reden; Andere wollen das Wort ausschließlich von solchen Schülerabtheilungen gebraucht wissen, welche getrennt von einander unterrichtet werden, so daß die Lehrstunden jeder einzelnen Classe auf verschiedene Tageszeiten verlegt oder verschiedenen Lehrern übertragen sind. Im erstern Sinne nimmt es z. B. Dinter, wenn er sagt: (Schulverbesserungsplan f. Landschulen. Neustadt, 1823. S. 3.) „daß Kinder von 14 bis 6 Jahren nicht zugleich von Einem Lehrer unterrichtet werden können, ist wohl so offenbar, daß es schwerlich je einem Schulmanne eingefallen sein dürfte, alle Kinder zu Einer Classe zu vereinigen." — Doch hat sich in neuerer Zeit der Sprachgebrauch mehr für die zweite Bedeutung entschieden, und man redet in dieser Hinsicht von Classenschulen, die man den ungetheilten Schulen gegenüberstellt. Um jeder Vermischung der Begriffe vorzubeugen, könnte man füglich die vollkommen von einander getrennten Schülerabtheilungen mit dem Namen „Sonderclassen" (abgesonderte Classen) bezeichnen; dagegen würden die nothwendigen Abtheilungen der zu gleicher Zeit und in demselben Raume unterrichteten Schüler „Ordnungsclassen" heißen können.

(Nothwendigkeit der Classeneintheilung.) Vor allen Dingen müssen wir nun die Frage zu erörtern suchen, ob die Eintheilung der Kinder einer Volksschule in Sonderclassen räthlich, zweckmäßig, vielleicht gar nothwendig, also der alten Einrichtung vorzuziehen sei, nach welcher alle Schüler derselben Schule zu gleicher Zeit gegenwärtig sind und in einem und demselbem Lehrzimmer von einem einzigen Lehrer unterrichtet oder doch beschäftigt und beaufsichtiget werden. Prüfen wir was sich für und wider beide Einrichtungen sagen lasse! —

Zur Rechtfertigung der ungetheilten Schule, in welcher alle zugleich gegenwärtig sind, führt man an: 1) Die Kinder sind alsdann mehr beim Lehrer, als bei den Aeltern. Viele Lehrer klagen so laut darüber, daß im Vaterhause wieder niedergerissen werde, was im Schulhause aufgebaut worden sei. Kann dies anders sein, wenn das Kind höchstens 3 Stunden täglich in der Schule ist? — Wie können die Schüler mit ihrem Lehrer vertraut werden, wenn sie so kurze Zeit in seiner Nähe zubringen? — Nur durch längeres bei ihm und um ihn Weilen knüpfet sich zwischen ihm und den Kindern das Band der Liebe und des Vertrauens. Sein Auge wachet sorglicher über sie als das Vater- und Mutterauge, und der Aufenthalt in der Schule ist schon darum von überaus wohlthätigem Einflusse auf die Sittlichkeit des Kindes, weil es während desselben zur anhaltenden, regelmäßigen Thätigkeit genöthigt und weit mehr gegen böse Beispiele gesichert ist. Ja, man behauptet sogar, daß die Zügellosigkeit der Jugend, über welche jetzt so häufig geklagt wird, zum Theil in der überhandnehmenden Einrichtung jener Sonderclassen ihren Grund habe. Neuerdings hat besonders H. F. F. Sickel sich der ungetheilten Volksschule aus dem eben aufgestellten Gesichtspunkte angenommen. (Siehe dessen Schrift: „Die Bedeutsamkeit der wechselseitigen Schuleinrichtung für unsere ungetheilten Volksschulen." Erfurt 1839. S. 86 f.) — Zu läugnen ist nicht, daß dieser Grund viel Scheinbares hat. Aber würde nicht daraus folgen, daß der Lehrer die Kinder den ganzen Tag um sich haben müsse? Denn auch in ungetheilten Volksschulen sind die Kinder höchstens 6 Stunden in der Nähe des Lehrers, und die übrige Zeit, die sie außerhalb der Schule zubringen, ist mehr als hinreichend, den Einfluß der Schulerziehung zu entkräften. Auch könnte man einwenden, daß die Klagen über eine sittenlose Jugend weit mehr noch die höhern, als die niedern Stände treffen, und daß gleichwohl die Kinder jener sogenannten Honoratioren weit mehr Stunden des Tages von ihren Lehrern unterrichtet und beaufsichtigt werden, als die Bauerkinder. — Ließe sich nicht sogar für die Classenschulen sagen, daß in ihnen die Disziplin weit leichter gehandhabt werden könne, weil die Zahl der Schüler geringer, also leichter zu überwachen sei? — 2) Ferner wollen die Freunde der ungetheilten Schule die Zweckmäßigkeit derselben dadurch beweisen, daß sie anführen: die kleinern Kindern fassen aus den Unterredungen des Lehrers mit den größern manche Idee auf, die ihnen anfangs nur dunkel vorschwebe, aber durch das öftere Wiederkehren bald Klarheit erhalte. Dieser angebliche Vortheil ist, genau besehen, gar nicht in Anschlag zu bringen: denn was für die Kleinern jetzt noch nicht gesagt wird, sollen sie auch jetzt noch nicht lernen; was sie aber, sei es jetzt, sei es später, lernen sollen, das wird der Lehrer ihnen ohnedies so klar darzustellen wissen, daß es nicht über ihre Fassungskraft herausgeht. — 3) Man sagt weiter, daß in der ungetheilten Schule eben jene kleinern Kinder manche Dinge gar nicht besonders zu lernen nöthig haben, weil sie den Größern und von den Größern so oft vorgesagt werden, daß sie sich dem Gedächtnisse der Kleinern von selbst einprägen, wie dies mit den Schulgebeten, den Hauptstücken des Katechismus, dem Einmaleins u. a. der Fall sei. Auch dieser Vortheil ist sehr gering anzuschlagen, und möchte wohl schwerlich allen Elemen-

tarschülern zu Gute kommen, da nicht wenige gar nicht auf das hören, was um sie her vorgeht, sondern gedankenlos dasitzen. — 4) Auch dadurch glaubt man die Beibehaltung der ungetheilten Schule zu rechtfertigen, daß man anführt: bei der früheren Weise, wo alle Schüler gleichzeitig unterrichtet wurden, hätten sie sich doch auch die nöthigen Kenntnisse und Fertigkeiten erworben. Aber wurden denn sonst an die Elementarschule eben so große Ansprüche gemacht, als jetzt? und wenn bei Classeneintheilung auch nur dasselbe Ziel erreicht würde, was früher, — wäre sie nicht schon darum vorzuziehen, weil sie es in kürzerer Zeit erreicht? — Diesen Gründen, womit man die ungetheilte Volksschule in ihrer Zweckmäßigkeit darzustellen sucht, setzt man noch folgende hinzu, wodurch man die Unzweckmäßigkeit der Classeneintheilung beweisen will: 5) Die Schüler können bei der Classeneintheilung niemals so streng gesondert werden, daß nicht unreife dennoch in eine höhere Classe übergehn; das hat den großen Nachtheil, daß solche zu zeitig versetzte Kinder nicht mit fortkommen und noch weit mehr zurückbleiben, als dies ohnedem der Fall gewesen sein würde. — Dagegen kann man sagen: In der ungetheilten Schule ist es weit schwerer, dem schwachen, hinter seinen Mitschülern zurückbleibenden Kinde nachzuhelfen, weil der Lehrer eine weit größere Anzahl zu gleicher Zeit beschäftigen muß, also dem Einzelnen nur eine sehr geringe Aufmerksamkeit widmen kann. Würde jedoch in einer Classenschule ein Kind zu zeitig in eine höhere Classe versetzt, so kann der Lehrer ihm desto leichter nachhelfen, nicht blos weil er weniger Schüler auf einmal zu unterrichten hat, sondern auch, weil er in seiner Classe wieder verschiedene Abtheilungen machen und demzufolge eben so viel verschiedene Uebungsaufgaben stellen kann. Wenigstens gilt dies von denjenigen Lehrstunden, in welchen es nicht auf Mittheilung gewisser Kenntnisse, sondern auf Einübung der Fertigkeiten ankommt. Dazu kommt, daß wegen der nahe an einander grenzenden Lehrstunden der aufeinander folgenden Classen etwaige Mißgriffe bei der Versetzung der Schüler nicht von zu großem Nachtheile sein können. Im Nothfalle bliebe eine Rückversetzung des unreifen Schülers zulässig, dafern sich binnen einigen Wochen herausstellen sollte, daß er für die höhere Classe durchaus untauglich wäre. 6) Sodann hat man der Classeneintheilung auch den Vorwurf gemacht, daß in derselben durchgehends große Ungleichheit herrsche: denn während eine Classe fast leer stehe, sei eine andere überfüllt. Dieser Vorwurf kann aber die Classeneintheilung selbst nicht treffen, sondern nur gegen verkehrte Grundsätze gerichtet sein, nach welchen man vielleicht hier und da verfährt. Doch darüber zu sprechen, werden wir weiterhin Gelegenheit haben. Nennt man aber schon eine einzelne Classe überfüllt, wie weit mehr wird man eine ungetheilte Schule, bei der das Sonderclassen-System nicht angewendet ist, so nennen müssen! — Noch andere Gründe, mit welchen man gegen die Nützlichkeit der Classeneintheilung gestritten hat, treffen mehr diejenigen Classenschulen, an welchen mehre Lehrer wirken. Man hielt es für besser, daß selbst an solchen Orten, wo sich keine eigentlichen Bürgerschulen einrichten lassen, und durch die Zahl der Kinder gleichwohl die Anstellung mehrer Lehrer sich nöthig macht, (z. B. in kleinern Städten und großen Fabrikdörfern) mehre Schulen neben einander, jede unter einem besondern Lehrer, bestehen. Denn man sagt, daß die collegialischen Verhältnisse jener mit einander in einer und derselben Schule arbeitenden Lehrer nicht immer die besten seien, sondern vielmehr durch allerlei Reibungen gestört werden; es sei natürlich, daß dies auch auf die Schüler nachtheilig wirken müsse, weil dergleichen Spannungen und Zänkereien nicht verborgen bleiben können. Es scheine selbst aus der Individualität so verschiedener Lehrer ein Nachtheil für die sittliche Einheit der ganzen Schule hervorzugehn. Sogar der Unterricht, den man doch durch die Classeneintheilung heben wolle, müsse unter den verschiedenartigen Methoden der Lehrer leiden. — Gegen dieses Alles läßt sich mit Recht einwenden, daß jene gefürchteten Nachtheile nur da eintreten können, wo die mit einander wirkenden Lehrer nicht so sind, wie sie sein sollen, und wo über den durchzuführenden Lehrplan kein Einverständniß stattfindet. Wird denn unter einem schlechten Lehrer die für sich bestehende Schule gedeihen? wird nicht auch zwischen ihm und andern Nachbarlehrern mancher Zwiespalt vorkommen? — besonders in solchen Gegenden, wo die Abgrenzung der Schulbezirke noch nicht durch bestimmte Gesetze geordnet ist, und wo nur zu leicht der Brotneid den einen Lehrer verleitet, einem andern seine Scholaren abwendig zu machen. Doch wir halten uns bei diesen letzten Gründen nicht länger auf, weil sie gegen Verhältnisse gerichtet sind, die überhaupt seltener vorkommen, und wenden uns nun zur Vertheidigung der Classenschulen.

Die Eintheilung der Schüler in mindestens zwei, nach Befinden auch mehre von einander gesonderte Classen (Sonderclassensystem) macht sich in zahlreichen Volksschulen nothwendig.

Wir lassen Zerrenner für diese Ansicht sprechen. „Die Frage: darf die Theilung in zwei solche Ordnungen zugelassen werden? wird von der Beantwortung folgender beiden Fragen abhängig: 1) Was sollen die Kinder, die eine solche Volksschule besuchen, erlernen? welchen Bildungsgrad sollen sie erlangen? und 2) Kann der Schulunterricht diese Kenntnisse und diesen Bildungsgrad bei jener Theilung bewirken? — Man kann doch nicht mehr von einer in Abtheilungen getheilten Volksschule fordern, als man von ihr fordern würde, wenn ein tüchtiger Lehrer sie ungetheilt unterrichtete; (denn davon ist hier nur die Rede, ob diese Theilung oder der gemeinschaftliche Unterricht aller Kinder vorzuziehen sei,) und ist dies die Antwort auf die erste Frage, so behaupte ich, durch Erfahrung belehrt und fest überzeugt, daß bei den verbesserten Methoden des Elementarunterrichtes, bei deren Anwendung jedes Kind in der Elementar-Abtheilung in, ich will annehmen, 2 Jahren, gewiß mechanisch fertig liest, langsame Dictate leserlich nachschreibt, die 4 Species fertig rechnet, und die für das frühe Kindesalter bis zum 7. oder 8. Jahre nöthigen Religionskenntnisse, gemeinnützlichen Kenntnisse und die nöthige Sprachbildung hat, eine solche in 2 Abtheilungen getheilte Schule auf's Vollkommenste die Bildung und die Kenntnisse und die Geschicklichkeiten mittheilen kann, die solche Kinder, wie die sind, die diese Schulen besuchen, erlangen sollen; ja, ich behaupte, daß, gleich gute Lehrer und ein gleich gutes Schullocal ꝛc. vorausgesetzt, bei der Einrichtung

dieser beiden Abtheilungen mehr geleistet wird, als bei dem auf's Zweckmäßigste eingerichteten gemeinsamen Unterrichte aller Kinder geleistet werden kann."

„Ist aber dies, wie es wirklich der Fall ist, so möchte ich weiter fragen: Wozu die Kinder mehr Stunden als nöthig ist, zum Nachtheile für ihre körperliche Uebung und Abhärtung, in das dumpfige Schulzimmer einsperren? Wozu den Eltern mehr, als nöthig ist, die Hilfe ihrer Kinder entziehen? Wozu täglich vielleicht in jedem Orte ein halbes oder ganzes Hundert von Händen der Industrie ohne Noth abwendig machen? Wozu Kinder, die zu Handarbeiten, vielleicht im Winde und in der Kälte bestimmt sind, unnütz, in den zur Gewöhnung bequemsten Jahren, zum Sitzen in warmen Stuben zwingen? — Noch verdient hier bemerkt zu werden, daß durch die sehr zweckmäßige Theilung manche kostspielige Vergrößerung der Schulstuben und Vermehrung des Heizungsmaterials vermieden wird. Manche Gemeinde hat eine große Schulstube für 100 bis 150 Kinder bauen müssen, und ihre Kinder lernen nicht mehr als früher."

Aehnlicher Ansicht ist Dinter, welcher sich für das Sonderclassensystem in folgender Art ausspricht.

„1) In mehren Schulen darf der Lehrer gar nicht wünschen, daß die Kinder ordentlich kommen möchten, weil dann die Zahl zu groß, die Arbeit zu lästig, der Raum zu eng werden würde, als daß mit Leichtigkeit und Freude gelehrt und gelernt werden könnte. 2) Es ist selbst der Gesundheit der Kleinen nachtheilig, wenn sie, die bisher kaum eine Stunde still saßen, nun mit einem Male täglich 6 Stunden sitzen. 3) Selbst für den 11 bis 14jährigen Bauerknaben, sofern er wieder zum Feldbauer bestimmt ist, sind sechs Stunden körperliche Ruhe in Verhältniß zu seiner künftigen Lebensart zu viel. 4) Da es schlechterdings unmöglich ist, ein Gespräch anzuknüpfen, an welchem Alle mit Nutzen Antheil nehmen, eine Lection zu halten, die Allen gleich brauchbar sein könnte, so muß der Lehrer nothwendig a) wenn er mit den Größern spricht, die Kleinen entweder zum gedankenlosen Dasitzen nöthigen, (d. h. sie an Geistes- und Körperkraft lähmen,) oder ihnen Beschäftigungen geben, die dieses Alter nie ohne störendes Geräusch verrichten wird. b) Wenn er mit den Kleinen spricht, werden die Größern (die indeß schreiben, rechnen oder memoriren sollen) sich desto mehr zerstreuen, je öfter der Lehrer Gegenstände des alltäglichen Lebens erwähnt, um Denk- und Sprechvermögen bei den Kleinern allmälig zu erwecken und zu üben. 5) Die Kleinern hören und lernen dann aus dem Unterrichte mit den Größern Manches, das sie noch nicht hören und lernen sollten, weil sie sich entweder keine, oder, was noch schlimmer ist, eine falsche Vorstellung davon machen." —

Die Freunde der ungetheilten Volksschule haben den beiden zuletzt erwähnten Nachtheilen auf andere Art abzuhelfen versucht. Sie nahmen zum gegenseitigen Unterrichte ihre Zuflucht, oder bestimmten einige der besten Schüler zu Lehrgehilfen. Doch beides sind Nothbehelfe, die nicht durchgängig ausreichen. Denn im erstern Falle bedarf es nicht blos eines sehr großen Lehrzimmers und bedeutender Lehrmittel, sondern es fehlt auch an freier Geistes- und Gemüthsbildung, wenn man sich nicht darauf beschränkt, den gegenseitigen Unterricht nur auf einzelne Lehrfächer überzutragen. Bei Anstellung von Gehilfen aber kann es leicht geschehn, daß eben diese selbst in ihren Fortschritten gehemmt werden; auch ist der Lehrer durch einen Schüler gewiß nie ganz zu ersetzen.

Es bleibt demnach nichts übrig, als daß wir uns unbedingt für das Sonderclassen-System entscheiden, zu welchem man überdies in neuester Zeit durch die Ueberfüllung der Volksschulen gedrängt worden ist. Nur bei einer kleinen Schülerzahl (25 bis 30) könnte die Vereinigung aller Schüler noch gestattet bleiben; aber selbst in diesem Falle bleibt es vorzuziehen, durch Combinirung naheliegender Schulbezirke und durch Gründung von Vereinsschulen eine Classenschule einzurichten. Hier und da hat sich die Schulgemeinde selbst gegen die Classeneintheilung ausgesprochen, meistens nur um der kleinern Kinder willen, die man zu Hause nicht zu beschäftigen weiß und gern los sein möchte, oder auch weil man dieselben wegen beschwerlicher oder gar gefährlicher Schulwege nicht ohne Aufsicht der Größern gehen lassen will. Indessen werden die Verständigen in der Gemeinde sich desto leichter von der Nützlichkeit der Classenschulen überzeugen, je mehr sie einsehen, daß die Kinder bei dieser Einrichtung größere Fortschritte machen. Selbst der Eigennutz mancher Eltern, die nun ihre größern Kinder täglich 3 Stunden länger zu den häuslichen und Feldarbeiten verwenden können, wird sie günstiger stimmen. Für Beaufsichtigung der kleinern Kinder wäre nöthigenfalls durch Bewahrschulen zu sorgen. Da aber, wo ein weiter, gefährlicher Schulweg es räthlich macht, die kleinen Schüler nicht allein gehen zu lassen, könnte irgend eine andere Vorsorge getroffen werden; z. B. hätte jeder Vater eines solchen Kindes der Reihe nach für einen Begleiter und Abholer der Kleinen zu sorgen. Doch dieses nur locale Hinderniß wird höchst selten der Einrichtung von Classenschulen entgegenstehn.

Ueber das bisher Gesagte lese man:

Dinter: Schulverbesserungsplan für Landschulen. Neustadt und Ziegenrück, 1823. S. 3—18.

C. C. G. Zerrenner: Grundsätze der Schulerziehung, der Schulkunde und Unterrichtswissenschaft. Magdeburg, 1827. S. 151—156.

Allg. Schulzeitung. 1831. Abth. I. Nr. 29—33. „Einiges über Abtheilung der Schüler und was damit zusammenhängt, nebst Mittheilung eines mit Anmerkungen begleiteten Lehrplanes für eine Schule mit 2 Abtheilungen." — (Besonders gehört hieher S. 22 —232.)

Döhner u. Otto: Sächs. Volksschulfreund. Erster Jahrgang. 3s Heft. S. 275—299. „Ist die Theilung niederer Volksschulen zweckmäßig und nothwendig, und muß dieselbe nach dem Alter und den Kenntnissen, oder nach den Geschlechtern geschehen?" —

Dr. J. A. L. Hoffmann: Pract. Handbuch der deutschen Volksschulenverfassung ꝛc. Abth. I. S. 256—259.

Dr. F. A. W. Diesterweg: Rheinische Blätter ꝛc. N. F. XV. I. S. 56—72. „Klassenschulen, oder nicht?" von Ed. Kirchberg.

(Nach welchen Grundsätzen ist die Classeneintheilung vorzunehmen?) A. Allgemeine Grundsätze der Classenabtheilung. Wenn es sich darum handelt, die Schüler eines und desselben Schulbezirkes in mehr Classen zu theilen, so kann man dabei von ganz verschiedenen Gesichtspuncten ausgehen. Man kann sie entweder überhaupt nach dem Stande oder nach dem Geschlechte sondern; oder man kann,

abgesehen von diesen beiden Rücksichten, bald das Alter, bald die Fortschritte der Kinder zum Maßstabe der Classeneintheilung machen. Folgt man der ersten Ansicht, so ist eigentlich nicht die Rede von Schulclassen, sondern vielmehr von besondern Schulanstalten: denn alsdann bilden sich hier Bürger- und Armenschulen, dort Knaben- und Mädchenschulen. Hier ist nicht der Ort, uns über das Zweck- oder Unzweckmäßige einer solchen Schülertheilung auszusprechen; wir verweisen deshalb auf den Artikel „Schulen" und insbesondere auf den Artikel „Mädchenschulen." — Nur soviel wollen wir hier bemerken, daß wir die Gründe, um deretwillen man es für nöthig hält, besondere Armenschulen zu errichten, mit Dr. Graser für einseitig und selbstsüchtig, ja wohl für widerrechtlich und unchristlich halten. (s. Dr. Graser „über Armenschulen." Allg. Schulzeit. 1841. Nr. 9.) Was aber die Trennung der Geschlechter betrifft, so stimmen wir im Wesentlichen dem bei, was J. B. Spieß in seinem gründlichen Gutachten „über die Trennung der Geschlechter in Volksschulen" (Allg. Schulzeit. 1838. Nr. 122—128.) gegen dieselbe gesagt hat.

So bliebe nur noch übrig, darüber zu entscheiden, ob die Classen der Schüler nach dem Alter, oder nach den Fortschritten zu bestimmen sind. Sonst ließ man die Schüler nur nach dem Alter in eine höhere Classe aufrücken. Selbst die Baden'sche Schulordnung (v. 30. Mai 1834) hält dieses Prinzip fest, und bestimmt deshalb (§. 2.): „Wo drei Classen bestehen, werden die Schüler dermaßen vertheilt, daß sie 1 bis 2 Jahre in der untersten, 2 bis 3, höchstens 4 Jahre in der mittlern, und die übrige Zeit in der obersten zu verweilen haben. Ueberall soll die oberste Classe wenigstens die Schüler der letzten 2 Jahre enthalten, so daß die Schüler spätestens 2 Jahre, ehe sie das Schulentlassungsalter erreichen, in die oberste Classe aufgenommen werden." — Eine solche Anordnung ist zweckwidrig: denn hat die Classification der Schüler den Zweck, dem Lehrer das Unterrichten und den Kindern das Lernen zu erleichtern, so wird dieser Zweck nothwendiger Weise wieder aufgehoben, wenn man die Schüler in Altersclassen rubricirt. Manche Schüler nehmen wohl an Alter, nicht aber an Weisheit zu, und gehen solche Subjecte in eine höhere Classe mit über, so können sie dort nicht gehörig beschäftigt werden, oder der Lehrer muß um ihretwillen die Bessern der Classe vernachlässigen, während jene Nachzügler, auf der niedern Lehrstufe zurückgehalten, von dem nochmaligen Durchlaufen des Jahrescurses einen weit größern Gewinn haben würden. Aus diesen Gründen haben die einsichtsvollsten Pädagogen anerkannt, daß bei der Classification der Schüler vorzüglich auf die Fortschritte derselben zu achten sei. So sagt z. B. Dr. Hoffmann (a. a. O. S. 257): „Es ist keinem Zweifel unterworfen, daß eine Abtheilung der Schüler nach ihren Fähigkeiten (?) und Fortschritten vor dem bloßen Aufrücken nach dem Alter große Vorzüge habe, in der Ausführung bietet jedoch die Sache große Schwierigkeiten dar." (Doch wohl nur die, daß der Lehrer fürchten muß, mit den Eltern der nicht aufgerückten Kinder in unangenehme Collisionen zu kommen? Darf, fragen wir, der unparteiische Lehrer diese fürchten?—) „Indessen wird der einsichtsvolle Schullehrer beide Rücksichten auf das Alter und auf die Fähigkeiten der Schüler, bei Abtheilung derselben zu vereinigen suchen, und es sich namentlich zum Gesetze machen, kein Schulkind früher aus der unteren in die obere Classe zu versetzen, bis es sich die nothwendigen Vorkenntnisse in der erstern erworben hat, um in der letztern fortzukommen. Er wird sich daher bei der Versetzung der Schüler nie an das bloße Alter binden, und sich eben so wenig abhalten lassen, das träge und unfleißige Kind in der untern zu übergehen, als das fleißigere und geschicktere statt seiner aufrücken zu lassen. Um sich vor jedem Vorwurf der Parteilichkeit zu sichern, geht der Schullehrer am sichersten, wenn er dergleichen Fälle dem Ermessen des Pfarrers (als Localschulinspectors) anheimstellt. Ganz vorzüglich hat er mit Umsicht und Behutsamkeit zu verfahren, um den Schein des Eigennutzes zu vermeiden, wenn mit der Versetzung in eine höhere Classe zugleich ein höherer Satz des Schulgeldes verbunden ist." —

Man vergleiche, außer den bereits angeführten Schriften:

(Kopf.) „Wenn in sehr frequenten Landschulen auf den wechselseitigen Unterricht nicht Rücksicht genommen wird, und dergleichen Schulen getrennt werden sollen, ist's dann besser, die Trennung nach den Geschlechtern, oder nach den Jahren, Fähigkeiten und Kenntnissen der Kinder eintreten zu lassen?" (s. Preußische Volksschulzeit. 1833. Nr. 13.)

Joh. Beil: Nach welchen Grundsätzen und Rücksichten sollen Schüler in den Elementarschulen überhaupt, und insbesondere a) wenn Ein Lehrer, b) wenn mehre Lehrer an einem Orte angestellt sind, in Classen eingetheilt werden? Tübingen 1828. ⅓ Thlr. (Eine gekrönte Preisschrift.)

Dr. J. A. Nebe: Der Schullehrerberuf. Eisenach, 1827. S. 325 ff.

Dr. A. H. Niemeyer: Grundsätze der Erzieh. u. d. Unt. 8te Ausg. Halle, 1827. Th. II. S. 558. f.

Demnach ist der Hauptgrundsatz, der bei der Classification der Schüler befolgt werden muß: „Bringe jeden Schüler in diejenige Classe, wohin er zufolge der Lehrstufe gehört, auf welcher er eben steht."

Nur ließe sich hier noch die Frage aufwerfen: Wie? wenn der Schüler nicht in allen Unterrichtsgegenständen gleich weit fortgeschritten ist? — Wohl macht der Lehrer sehr oft die Erfahrung, daß das eine Kind im Lesen ausgezeichnet ist, während es im Rechtschreiben durchaus nichts leistet; ein anderes excellirt in allen Lehrfächern, nur im Rechnen bleibt es auffallend zurück. Wäre es hier nicht zweckmäßiger, für jedes einzelne Lehrfach — auch eine besondere Classifizirung der Schüler festzustellen? Manche Pädagogen haben das wirklich gemeint, und so sind zwei Theilungsprinzipe entstanden, von welchen das eine gewöhnlich „das Fach- oder Lectionssystem," das andere aber „das Classensystem" genannt zu werden pflegt. Diesen Bezeichnungen fehlt aber die Bestimmtheit des Ausdrucks: denn abgesehen davon, daß man ja unter dem „Classensysteme" auch die Ansicht versteht, nach welcher Classenschulen den ungetheilten Schulen vorzuziehen sind, also das, was wir zuvor genauer „Sonderclassensystem" genannt haben; so gebrauchen viele Pädagogen auch jene beiden Ausdrücke als gleichbedeutend mit „Fachlehrer- und Classenlehrersystem." (s. den Art. Classenlehrer.) Um auch hier Präzision des Ausdruckes zu erzielen, wäre es sachgemäßer, das Fachsystem „System der wandeln-

den Classen," das Classensystem aber „System der stehenden oder stätigen Classen" zu nennen. (In den Schulen nach Eckernförder Art ist die Bezeichnung „Lectionsclassen" gewöhnlich, und man versteht unter dem Formiren derselben die Zusammenstellung der Schüler nach den Fertigkeiten unter einem Untergehilfen.)

Wir wissen jene beiden Systeme nicht besser zu characterisiren und zu würdigen, als mit Zerrenner's Worten. (Am angef. Orte. S. 145—148.)

„Nach dem Fach- oder Lectionssysteme sind die Schüler geordnet, wenn sie in jedem Lehrfache, in jeder Lection, ohne Rücksicht auf andere, nach ihren Kenntnissen gesetzt sind, so daß also ein und derselbe Schüler in einem Fache dieser, in einem andern Fache jener Classe angehören kann. Bei dem Classensysteme dagegen sind die Schüler bloß nach Classen geordnet, und gehören immer in allen Fächern einer und derselben Classe an. In früherer Zeit war das Classensystem in Schulen allgemeiner; nachher wurde es fast überall durch das Lections- oder Fachsystem verdrängt, und jetzo kehrt man zum Classensystem, jedoch auf eine Art zurück, bei welcher man die großen Nachtheile der frühern Einrichtung zu verhüten sucht."

„Für das Lectionssystem sagt man: nur bei ihm sei eine strenge Classification der Schüler möglich, indem kein Schüler in allen Lehrfächern gleiche Fortschritte mache, es werde durch dasselbe der Eifer der Schüler mehr belebt, und da nach ihm die Schüler strenger und für alle Fächer nach ihren Fortschritten geordnet seien, so könne auch der Unterricht weit angemessener ertheilt werden. Es herrsche unter den Schülern einer Classe nicht die Verschiedenheit, die oft bei dem Classensystem in einzelnen Lectionen stattfinde, und es werde, indem in jedem Fache besonders versetzt werde, die Einseitigkeit der Bildung, und die Vernachlässigung vieler Lehrfächer vermieden, die bei dem alten Classensysteme ganz unläugbar Statt gefunden habe."

„Gegen das Classensystem, wie es sonst da stand, und wie die Versetzung der Schüler nach demselben vorgenommen wurde, sind obige Gründe nicht ohne bedeutendes Gewicht. Man pflegte nämlich fast allgemein nur nach einem Hauptfache, bei Gelehrtenschulen gewöhnlich nach der lateinischen Sprache, die Versetzung für alle Lehrfächer zu machen. Wer z. B. im Lateinischen aus der Tertia nach der Secunda versetzt wurde, der wurde dadurch zugleich in allen übrigen Lehrfächern Schüler der 2ten Classe, er mochte in denselben noch so sehr zurück sein. Natürlich richteten nun die Schüler ihren Fleiß ausschließlich auf das Lehrfach, in welchem versetzt wurde, und begnügten sich in den übrigen mit einem elenden Stückwerke. Wie nachtheilig dies war, leuchtet ein."

„Für das Classensystem in dieser Art kann sich Niemand erklären, aber es kann das Classensystem ohne jene Mißbräuche bestehen, und ist bei gewissen Beschränkungen dem Fach- oder Lectionssystem vorzuziehen."

„Das Classensystem kann ohne Nachtheil nicht nur, sondern mit großem Nutzen Statt haben, wenn nur mit unerbittlicher Strenge darauf gehalten wird, daß der Schüler nicht nach einem Hauptfache oder einigen in eine höhere Classe versetzt werde, sondern nicht eher aus einer Classe scheiden darf, als er in allen Lehrfächern das Ziel der Classe erreicht hat. Giebt es Lehrfächer, in denen bei der Natur und Einrichtung der Schule die Schüler gegen alle übrige Lehrfächer nicht wohl gleichen Schritt halten können, so legt man diese Lectionen in allen Classen gleichzeitig, und läßt hinsichtlich ihrer das Fachsystem gelten. So ist es z. B. öfter mit den neuern Sprachen, besonders bei höhern Bürgerschulen, wo nicht selten Zöglinge aufgenommen werden müssen, die in allen Lehrfächern der 1sten oder 2ten Classe angehören, und in den neuern Sprachen erst einen geringen Anfang gemacht haben, oder bei denen der umgekehrte Fall eintritt."

„Die Gründe für das Classensystem mit diesen Einschränkungen sind: 1) Es wird eine weit mehr harmonische Bildung bewirkt, als es der Fall sein kann, wenn der Schüler in jedem einzelnen Lehrfache einen besondern Weg geht. 2) Der gesammte Unterricht kann bei dem Classensystem und Classenlehrern weit mehr in einander greifen und mehr Einheit erhalten. 3) Bei dem Classensystem ist ein guter Lectionsplan und eine zweckmäßige Lectionenvertheilung weit leichter, als wenn ich, wie bei dem Lectionssystem, für jedes Lehrfach so viele Lehrer haben muß, als die Schule Classen hat, und in allen Classen in jedem Lehrfache zu gleicher Zeit unterrichtet werden muß. 4) Das Classensystem erleichtert im hohen Grade die Schuldisziplin nicht nur, sondern die ganze Schulerziehung. Ist denn das Lehren und Lernen das Ganze der Erziehung? Bei dem Lectionssystem gehört der Schüler keinem Lehrer näher an, keiner lernt ihn ganz kennen; auch wird bei demselben nie ein fester Ton in die Zucht kommen, weil jede Classe in jeder Stunde andere Lehrer hat. 5) Da bei dem Classensystem der Hauptlehrer ein näheres Interesse für seine Classe hat und ihr Zustand für ihn Ehrensache ist, so darf auch bei dem Classensystem mehr Eifer von den Lehrern erwartet werden."

„Bei dem Lectionssystem reißt leicht die elende Stundenhalterei unter den Lehrern ein, bei der die Lehrer, wenn sie ihre Stunde gehalten haben, sich um Classe und Schüler nicht weiter bekümmern, und dies hat nicht nur auf das Lehrgeschäft, sondern auch auf Disziplin und Erziehung, auf den ganzen Geist der Schule, einen bedeutenden Einfluß. Die Erfahrung steht hier als unwiderleglicher Zeuge da."

Aus dem bisher Gesagten ergiebt sich, daß der Streit über den Vorzug des einen Systems vor dem andern nur für diejenigen Schulen von Wichtigkeit ist, an welchen mehre Lehrer angestellt sind. Bei der gewöhnlichen Volksschule mit einem oder zwei Lehrern ist ohnehin das System der stätigen Classen durch die Nothwendigkeit geboten. Doch werden sich auch hier in jeder einzelnen Classe Unterabtheilungen nöthig machen, in welchen alsdann das Fachsystem anzuwenden ist: denn die Schüler stehen immer noch auf zu verschiedenen Lehrstufen, als daß z. B. im Rechnen, im Schreiben, in der freien Gedankendarstellung eine und dieselbe Aufgabe für alle ohne Ausnahme hingestellt werden könnte. Hier sind nun Lectionsclassen (wandelnde Classen) zu bilden, so daß derselbe Schüler in dem einen Lehrfache der 1sten, im andern der 2ten, in noch einem andern der 3ten Lehrstufe angehören kann, je nachdem er hier oder dort eine größere oder geringere Fertigkeit sich erworben hat. Diese Ein-

richtung ist der einzige Gewinn, welchen die niedere Volksschule aus jenem Streite zu ziehen vermag. — Wie aber, wenn ein Schüler in allen übrigen Lehrfächern so weit vorgeschritten ist, daß er für die Oberclasse der Volksschule reif erscheint, und nur in einem einzigen Lehrgegenstande noch so weit zurückblieb, daß er hier noch der Mittelclasse angehören müßte, — wie hat sich der Lehrer hier zu verhalten, da Ober- und Mittelclasse nicht zu gleicher Zeit unterrichtet werden, und also die Einrichtung der eben vorgeschlagenen Unterabtheilungen für diesen Fall keine Aushilfe gewährt? — Soll er dann auch jenem Zerrenner'schen Grundsatze folgen, und den Schüler nicht eher aus der Mittelclasse scheiden lassen, bis er auch in diesem Lehrfache das Classenziel erreicht hat? — Wir meinen, es komme hier darauf an, ob es möglich sei, dem Schüler, wenn er mit in die Oberclasse genommen wird, fortzuhelfen, ohne die übrigen aufzuhalten — daß dies sehr oft möglich sein werde, liegt auf der Hand. Mancher sonst recht wackere Schüler schreibt sehr schlecht; warum will man ihn in der Mittelclasse zurückhalten, wenn er in allen andern Stücken für die Oberclasse reif ist? Hier kann ihm nachgeholfen werden, ohne die andern im Geringsten zu stören. Mit dem Rechnen ist's schwieriger, wenigstens könnte man einen in diesem Lehrfache zurückgebliebenen Schüler nur dann, die übrige Reife vorausgesetzt, in die Oberclasse heraufnehmen, wenn es möglich ist, ihn fortwährend an den Rechenstunden der Mittelclasse Theil nehmen zu lassen; in den Rechenstunden der Oberclasse würden ihm überdies angemessene Vorlegeblätter zu geben sein. Ein gleiches Verfahren wäre zu befolgen, wenn irgend ein Schüler in allen Stücken verdiente, in die Oberclasse versetzt zu werden, und nur die nöthige Lesefertigkeit sich noch nicht erworben hätte.

Das Resultat der bisherigen Entwickelung wäre demnach: Für zahlreiche Volksschulen ist das Sonderclassensystem durchaus nöthig. Jeder Schüler ist derjenigen Classe zuzuweisen, für welche ihn seine erlangten Fertigkeiten und Kenntnisse befähigen. Hat er in allen Stücken das Ziel seiner bisherigen Classe erreicht, mit Ausnahme eines einzigen Gegenstandes, in welchem er noch der Nachhilfe bedarf: so ist er dennoch in die höhere Classe aufzunehmen, wenn ihm dort die erforderliche Nachhilfe ohne Beeinträchtigung der übrigen Kinder gewährt werden kann. — In jeder Classe, ob sie gleich besonders und von den übrigen getrennt zu unterrichten ist, sind für die einzelnen Lehrfächer Lectionsclassen (Unterabtheilungen) zu bilden, in welche die Schüler wiederum nach der Lehrstufe, die sie in jedem Fache erreichten, vertheilt werden; diese Unterabtheilungen aber werden gleichzeitig beschäftiget.

Literatur.

A. H. Franke: Praecipua capita, quibus Paedagogium Glaucha-Hallense differt a plerisque scholis publicis. 1698. Schon hier begegnen wir der Idee, die Schüler nach Lectionen zu classificiren. — Dem Systeme der wandelnden Classen huldigen überhaupt die Pädagogen aus der Frankischen Schule. — Vgl. auch Rötger: Jahrb. d. Pädagogiums, St. V. S. 1 ff. Fr. Gedicke: Gesammelte Schulschriften. Th. II. S. 15 ff. — Stephani: Archiv d. Erziehungskunde. Th. IV. S. 67 ff. u. dess. System d. öffentlichen Erziehung. S. 317 ff. — Dr. Niemeyer: Grundsätze der Erziehung ꝛc. Th. II. S. 522 ff.

B. Besondere Grundsätze der Classenabtheilung. Nachdem wir bisher die allgemeinen Grundsätze darstellten, auf welchen unsrer Ansicht nach die Classification beruhen soll, haben wir noch davon zu sprechen: in wie viele Sonderclassen jede Volksschule abzutheilen ist, und wie groß die Zahl der Kinder sein kann, die zu gleicher Zeit in einer und derselben Classe unterrichtet werden.

(Zahl der Classen.) Obgleich die Beantwortung der Frage, in wie viele Classen irgend eine Schule zu theilen sei, gar sehr von der Zahl der Kinder, die darin unterrichtet werden, und von der Anzahl der Lehrer, die an derselben Schule wirken, abhängig ist: so lassen sich doch auch hier einige Hauptgrundsätze feststellen. In sehr kinderreichen Schulen, wo jährlich so viele Kinder aufgenommen werden, daß die neuen Ankömmlinge schon eine volle Classe geben, und in Städten, wo die Mittel zur Anstellung vieler Lehrer vorhanden sind, werden sich natürlich so viele Sonderclassen bilden, als jedes Kind Schuljahre zu durchlaufen hat, also in der Regel acht. Das Kind rückt während seiner Schulzeit Jahr für Jahr in die nächst höhere Classe, wenn es die erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten erworben hat. Wo die Kinder- und Lehrerzahl geringer ist, wird es vielleicht möglich sein, vier Sonderclassen zu bilden, jede mit 2 Abtheilungen. Diejenigen Kinder, welche das 2te Jahr in der Classe sitzen, bilden die obere Abtheilung, und stehen im Wiederholungscurse. — Gestalten sich die äußeren Verhältnisse einer Schule noch ungünstiger, so wird es doch wünschenswerth bleiben, daß die Schule mindestens in drei Sonderclassen zerfalle. Denn naturgemäß wird die Zahl der Classen durch die Lehrcurse, die Zahl der Lehrcurse aber durch die Entwickelungsstufen bedingt, die jedes Kind während seiner Schulzeit allmälig ersteigt. Nun aber macht Denzel mit Recht darauf aufmerksam, daß sich überhaupt drei Entwickelungsstufen unterscheiden lassen: auf der untersten, im 6. und 7. Lebensjahre, herrscht die Thätigkeit der niedern Seelenkräfte (Aufmerksamkeit, Gedächtniß und Einbildungskraft) vor; auf der 2ten Stufe, vom 8ten bis zum 11ten Jahre, tritt die Denkkraft mehr und mehr hervor, welche durch fortgesetzte Uebung auszubilden ist; auf der höchsten Stufe gelangt das Kind immer mehr zur Selbstthätigkeit, der Wille tritt immer mehr in den Dienst des Verstandes, und die Zeit ist da, das Gelernte selbstständig anzuwenden. Somit ergeben sich 3 Hauptcurse: ein Curs der Anschauung, ein Curs der Uebung, ein Curs der Anwendung. Von den 8 Schuljahren würden 2 auf den ersten, 4 auf den zweiten, 2 auf den dritten Curs kommen, — immer vorausgesetzt, daß die geistige Entwickelung des Kindes mit dem Fortschreiten des Lebensalters in gleichem Verhältnisse stehe. Demnach müßten auch 3 Sonderclassen gebildet werden, und für jede derselben würden in der Regel soviel Schuljahre zu bestimmen sein, als auf die ihr entsprechende Entwickelungsstufe gerechnet wurden. Wenn jedoch dadurch die Mittelclasse in manchen Schulen überfüllt werden könnte, so wären in diesem Falle für diese Classe nur 3 Schuljahre zu bestimmen, und die geübtesten Schüler derselben alsdann der Oberclasse zuzuweisen, welche nun auch

3 Schuljahre erhalten würde. Wo jene Ueberfüllung nicht zu fürchten ist, bleibt es bei dem ersten Vorschlage. Zwar wird auch dann die Mittelclasse immer noch volkreicher, als die beiden andern: aber sehr groß wird die Differenz nicht sein, weil es immer einige schwächere Schüler giebt, die in der Unterclasse drei Jahre sitzen müßten, wogegen auch mehre gefertigte Schüler der Mittelclasse gewiß schon nach 3 Jahren in die Oberclasse übergehn können; die 4jährige Classenzeit aber wird meistens auch für sehr schwache Schüler hinreichen, um sie für den Curs der Oberclasse empfänglich zu machen. Dazu kommt, daß der Lehrer der Mittelclasse, selbst wenn diese viel stärker wäre, gegen den der Unterclasse darin eine große Erleichterung findet, aus letzterer Kinder zu erhalten, die nun schon an das Schulleben gewöhnt sind; während er auch gegen den Lehrer der Oberclasse im Vortheile steht: denn das Materiale der letztern erfordert noch eine sorgfältigere Vorbereitung, so wie auch Zahl und Umfang der schriftlichen Arbeiten für die Oberclasse größer sein müssen, demnach wegen der Correctur einen größern Zeitaufwand verlangen.

Gleichwohl werden in denjenigen Volksschulen, die nur einen Lehrer haben, nicht einmal 3 Classen sich bilden lassen, wenn jede derselben mindestens 3 Lehrstunden täglich erhalten soll. „Je enger die Sphäre der Schule, je beschränkter ihr Zweck, je kleiner ihr Lehrerpersonal ist, desto einfacher das Classensystem." (*Niemeyer.*) Da sind nur zwei Sonderclassen möglich. Hier hat der Lehrer durch Abtheilungen (Ordnungs- oder Lectionsclassen) zu ersetzen, was dem Systeme an Vollständigkeit abgeht; diese Abtheilungen sind zur Erleichterung des Unterrichts zwar möglichst zu vereinfachen, aber doch den obigen Lehrstufen zu nähern. Den bereits dargestellten Grundsätzen zufolge würden die Kinder mindestens 4 Jahr in der Unter-, die übrigen 4 Jahre in der Oberclasse zubringen müssen. Demnach ergeben sich für jede Classe 2 Lehrstufen, nämlich für die Unterclasse: 1) die Stufe sinnlicher Anschauung, und 2) die Stufe angehender Übung, für die Oberclasse: 1) die Stufe fortgesetzter Übung; und 2) die der freien Anwendung. — Ist die Zahl der Schüler nicht zu groß, so wird es noch zweckmäßiger sein, auf die Unterclasse fünf, auf die Oberclasse drei Jahre zu rechnen, denn je mehr vorbereitet die Kinder in die Unterclasse eintreten, desto empfänglicher sind sie für den Unterricht derselben und desto tüchtiger werden sie einst die Schule verlassen.

Die bisherige Darstellung ist auf die Voraussetzung gebaut, daß überall nur jedes Jahr einmal Kinder in die Schule aufgenommen werden. Wenigstens sollte dies durchgängig in solchen Schulbezirken geschehen, die von kleinerem Umfange sind. Durch halbjährliche Aufnahme wird das Lehrgeschäft ungemein erschwert, weil sich dadurch die Zahl der Abtheilungen vervielfältigt. *)

Vergl. K. Kirsch: Entwurf eines Unterrichtsplanes für Volksschulen. Leipzig, 1840. S. 6—10.

*) Beil in der oben angeführten Schrift will nur alle zwei Jahre Kinder in die Schule aufgenommen, demungeachtet aber die 14jährigen alle Jahre entlassen wissen: dadurch entsteht jedoch rücksichtlich der Schulzeit einzelner Kinder eine zu große Ungleichheit, indem einige die Schule 8, andere nur 7, manche vielleicht nur 6½ Jahre besuchen würden.

Zerrenner (a. a. O. S. 152 ff.) hält die Theilung in 2 Classen für die zweckmäßigste Einrichtung der Volksschule. Er nennt die Elementarclasse „Vorschule," die Oberclasse „die eigentliche Schule." Er will, daß die Elementarclasse wo möglich nie mehr als ein Dritttheil der Schule habe. Jede Classe soll 16, die Oberclasse wohl auch 20 Stunden wöchentlichen Unterricht erhalten. Die Oberclasse wird dann am Montag, Dienstag, Donnerstag und Freitag Vormittags 4, am Mittwoch und Sonnabend Vormittags 2 Stunden, und die Elementarclasse an jedem der 4 vollen Schultage Nachmittags 3 St., und am Mittwoch und Sonnabend Vormittags 2 St. unterrichtet. Er bestimmt für die Elementarclasse folgende Lehrstunden: 2 St. Religion, 6 St. Leseunterricht, 2 St. Schreiben, 2 St. Rechnen, 3 St. Denk-, Sprech- und Gedächtnißübungen mit gemeinnützigen Kenntnissen, 1 St. einstimmigen Gesang. Für die Oberclasse: 4 St. Religion mit Bibellesen, biblische und Religionsgeschichte, 2 St. Lesen, 2 St. deutsche Sprache und schriftliche Aufsätze, 2 St. Schreiben, 3 St. Rechnen, 3 St. gemeinnützliche Kenntnisse, 2 St. Formenlehre und Zeichnen, 2 St. Gesang. — Will man die Stundenzahl für die Oberclasse noch vermehren, so kann man für dieselbe Nachmittags, wenn der Raum des Lehrzimmers dies gestattet, noch während des Unterrichtes der Kleinen einige solche Lectionen für sie ansetzen, in denen jene Oberclassenschüler still beschäftigt werden können, wogegen dann in diesen Fächern die Zahl der Vormittagsstunden vermindert und für andere Lectionen mehr Zeit gewonnen wird.

Nebe (Schullehrerberuf S. 325 ff.) erinnert mit Recht, daß die Classen niemals das Mittel zu einer blos äußern Abtheilung der Schüler sein sollen, um etwa bei gewissen Zeitperioden eine Versetzung von der untern zur höhern Classe vorzunehmen; vielmehr sind die Classen durchaus als ein inneres wirksames Mittel zur Erreichung des Schulzweckes für den Lehrer und die Schüler, mithin der ganzen Schulthätigkeit, anzusehn. Auch Nebe ist der Ansicht, daß sich in Rücksicht der Classenzahl eine allgemeine Norm nicht bestimmen lasse, daß dies von der Gesammtzahl der Schüler und dem zu erreichenden Schulziele abhänge, jedoch eine zu große Vervielfältigung der Classen zu vermeiden sei. „In den Landschulen, (dies sind seine Worte,) welche von einem Lehrer während des ganzen Unterrichts geleitet werden, ist es in der Regel an drei Hauptclassen genug; außer der Vorschule nämlich, bestehe sie aus der Unter-, Mittel- und Oberclasse; hiernächst werde etwa noch eine besondere letzte Classe für die hinzugefügt, welche in dem nächsten Zeitraume aus der Schule scheiden. Diese macht jedoch, wohl zu verstehen, nur die letzte Abtheilung der Oberclasse aus, so wie die Vorschule in der Regel zugleich die jüngste Abtheilung der Unterclasse bildet. — Der Zeitpunkt, wo die Classen am schicklichsten erneuert und die Mitglieder in dieselben eingewiesen, auch mit den neuen Lese- und Lehrbüchern versehen werden, ist natürlich der, wo überhaupt ein Abschnitt des Schullebens mit dem neuen Cursus eintritt, nämlich der Termin der öffentlichen Schulprüfung. Darf man für die ganze Schulzeit der Kinder acht Jahre annehmen, so würden hiervon nach allgemeiner Uebersicht — ein Jahr für die Vorschule, eins für die letzte und

zwei für jede der übrigen, nämlich die Unter-, Mittel- und Oberclasse zu rechnen sein. Es versteht sich von selbst, daß diese Classentermine nicht feste Regel sind, und daß hier, wie nirgends in der Schulconstitution, dem Mechanismus und der todten Gesetzlichkeit irgend einiger Vorschub geleistet werden soll. Denn jenes unselige Gewohnheitssystem, wonach in größern Stadtschulen, welche aus mehrern Classen und festen Classenlehrern bestehen, die Schüler, welche 2 Jahre einer Classe angehörten, darum in die höhere versetzt werden, — ist in sich selbst zu klar verwerflich, als daß hier vor dessen nachtheiligem Einwirken besonders zu warnen wäre." —

Weiterhin gesteht Dr. Nebe zu, daß sich jene Classentheilung nicht immer streng durchführen lasse, und fährt nun fort:

„Die Classen sind organisch so zu verbinden, daß die verbundenen in dem bestimmten Tagesraume angemessen und wahrhaft beschäftiget werden. Zu diesem Ende bleibt es unvermeidlich, da wo eine gänzliche Trennung oder Theilung der Schule in 2 Hauptabtheilungen der Ober- und Unterclasse nicht nothwendig oder nicht räthlich ist, — die Unter- und Mittelclasse, dann die Mittel- und Oberclasse zu verbinden, dergestalt daß die erste Abtheilung der Mittelclasse der Ober-, die andere der Unterclasse zugewiesen werde. Diese hierdurch entstehenden beiden Hauptclassen der Gesammtschule werden, jede nach ihrem methodisch festzuhaltenden Lehrgange, so bearbeitet, daß auf jede die besondern Tagesstunden ganz und sicher fallen. Die Lectionen sind so zu vertheilen, daß keine dieser Abtheilungen in die andere störend eingreift. — Die Vorschule wird wo möglich eine besondere Stunde des Tages allein beschäftigt, und die letzte Classe (der sich der Confirmation nähernden Kinder) kann und soll durch schriftliche Wiederholung, Vorbereitung und sonst angemessen, mehr selbst hervorbringend und sich selbst leitend, arbeiten." —

Dem Sonderclassensysteme ist zwar auch Dinter günstig. Doch macht er bemerklich, daß die Classentheilung in manchen Fällen der Schule schaden würde, nämlich da, wo der Prediger selbst aus Liebe zur Sache oder auch ein Schulgehilfe täglich in der Schule mit arbeiten, weil alsdann gleichwohl alle Schüler gleichzeitig beschäftigt werden könnten. Aber wird dies ohne gegenseitige Störung möglich sein? — In Ostpreußen, sagt Dinter, sei eine Classentrennung fast nirgends ausführbar, 1) weil fast zu jeder Schule Nebendörfer geschlagen seien, von welchen die Kleinen allein kaum zur Schule gesendet werden könnten; 2) weil da, wo nur ein Dorf zur Schule gehört, die Schülerzahl meist so klein sei, daß die Theilung nicht nöthig erscheine, 3) weil die dortigen Landleute für die Sache noch nicht reif seien: sie würden nur das halbe Schulgeld bezahlen wollen, wenn die Kinder nur zu halben Tagen in die Schule kämen. — Zugleich macht Dinter auf einige andere Nachtheile jener Einrichtung aufmerksam, zufolge deren die Oberclasse in den 3 Morgenstunden, die Unterclasse in eben so viel Nachmittagsstunden, jede ohne Beisein der andern, unterrichtet wird. Er meint, daß auf den häuslichen Fleiß der Kinder dabei zwar sehr gerechnet werde, aber meistens das nicht leiste, was er solle; auch daß der Uebergang aus der untern Classe in die obere zu schnell sei. Deshalb schlägt Dinter folgende Anordnung vor: „Diejenigen Kinder, die den Eltern in der Haushaltung am meisten nützen können, sind die Größern; diejenigen, die in der Schule am wenigsten beschäftigt werden können, sind die Kleinsten; diejenigen, welche zu Hause am ersten entbehrlich und in der Schule am ersten brauchbar oder vielmehr denen die meisten Schulstunden nöthig sein möchten, sind die Mittlern. Ich würde daher meine sämmtlichen Schulkinder am liebsten in 3 Classen theilen, von denen ich in den 3 Morgenstunden die obere und mittlere, in den 3 Nachmittagsstunden die mittlere und untere zum Unterrichte bestellte. Die Vortheile, die dadurch erlangt würden, sind mannichfaltig. Die Mittelclasse, welcher der Unterricht am nöthigsten ist, weil Fertigkeit im Buchstabiren und Lesen nur durch viele Uebung erlangt wird, weil sie den Grund zur Kalligraphie, Orthographie und Arithmetik legen soll, weil endlich in den Jahren, in denen sie steht, sich die Geisteskräfte erst recht entfalten, hat dann den meisten Unterricht. Der Uebergang vom freien Herumspringen des 5jährigen Kindes zum anhaltenden Schulfleiße, und wiederum von diesem zu den ländlichen Arbeiten ist allmälig; die Kleinen, die von benachbarten Dörfern kommen, haben ihre Begleiter; der Schullehrer hat zwar eine etwas größere Anzahl, aber doch meist solche, die füglich zugleich unterrichtet werden können; die Mittlern behaupten gerade die Stelle, die ihnen gebührt; die Eltern endlich werden selbst Alles thun, um ihre Kinder bald zur Oberclasse zu bringen, damit sie sich derselben in der Haushaltung mehr bedienen können." — (Schulverbesserungsplan S. 176.)

Gewiß, dieser Vorschlag hat Manches für sich; auch ist er wirklich in mehrern sächsischen Schulen zur Ausführung gekommen. Zerrenner erklärt sich gegen diese Einrichtung. „Sie ist unzweckmäßig, indem die mittlere Ordnung dann zwar eine Menge von Lehrstunden, aber keinen Unterricht hat, der ganz für ihr Bedürfniß berechnet wäre, und im Grunde beide Ordnungen (Classen) aufhält." —

Für drei Classen spricht sich auch Dr. J. B. Hergenröther („Erziehungslehre im Geiste des Christenthums." Sulzbach, 1823.) aus: denn diese Eintheilung sage der Behandlung der Unterrichtsgegenstände selbst am besten zu, die auf naturgemäße Art in drei Curse zerfallen, so wie auch der natürliche Abtheilungsgrund, — das Alter der Kinder mit Rücksicht auf ihre Fähigkeiten, — diese Abtheilung in Beziehung auf die tägliche Schulzeit zu fordern scheine.

Auch der Schulrath Dr. Weiß („Erfahrungen und Rathschläge eines Schulfreundes." Halle, 1835. S. 37 f.) erklärt sich für 3 Sonderclassen, und glaubt, daß das Schulziel vollkommen erreicht werden könnte, wenn bei einem zweckmäßigen Lehrplane jede dieser Classen täglich auch nur 2 Stunden Unterricht erhielte.

Ein Aufsatz in der allgemeinen Schulzeitung vom J. 1831. (S. 237 ff. — s. oben) entscheidet sich zwar für eine Theilung der Schüler in zwei Classen, deren untere nur die Kinder vom 6ten bis zum 8ten, die obere aber alle Kinder vom 9ten bis 14ten Jahre umfassen soll. Doch verlangt der Verf. jenes Aufsatzes, daß die Kinder täglich 2mal zur Schule kommen sollen: die Größern sollen Vormittags 2, und Nachmittags 1½ Stunde, die Kleinen Vormittags 1, Nach-

mittags aber 1½ Stunde unterrichtet werden. Diese Einrichtung ist nur da möglich, wo die Kinder keinen weiten Schulweg zu machen haben. Auch ist sie mißlich, weil sie, nach Ausweis des beigefügten Lehrplanes, die Lectionen nicht auf ganze Stunden, sondern auf je 30, 40 und resp. 45 Minuten vertheilt, von welchen überdies noch manche Minute durch Anfangs- und Schlußgebete, die sich in diesem Falle täglich achtmal wiederholen, abgebrochen werden muß.

Wir haben im Vorhergehenden die verschiedensten Ansichten neben einandergestellt, weil wir der Ansicht sind, daß eine pädagogische Real-Encyclopädie ihren Lesern dadurch eine selbstständige Prüfung möglich zu machen habe. Auch hier gilt das Schriftwort: „Prüfet Alles, und das Beste behaltet." —

(Zählung der Classen.) Hier nehmen wir Veranlassung, einige Worte über die Bezeichnung der Schulclassen zu sagen. Wir bedienen uns am liebsten der Benennungen: Ober-, Mittel- und Unterclasse. Anderwärts pflegt man die Classen zu zählen, nennt jedoch bald die Oberclasse die erste (nach Art der Gymnasien), bald wird die Unterclasse so genannt. Niemeyer (Grundsätze der Erzieh. Bd. II. S. 510) sagt darüber: „Hinsichtlich der Classenabtheilungen ist es vortheilhaft, wenn die Namen der Classen bestimmt sind, so daß die wahre Stufe, auf welcher der Schüler steht, darin genau ausgesprochen ist. Die nicht ungewöhnlichen Unterabtheilungen machen sie zweifelhaft. Hat die Schule wirklich acht Classen, und werden sie nach der Zahl benannt, so weiß man, daß wer in der fünften ist, noch vier über sich und drei unter sich hat. Wenn aber diese 8 Classen durch Ober- und Unterabtheilungen unterschieden werden, so weiß man weniger genau, auf welcher Stufe der steht, der z. B. in der 2ten Ordnung der 3ten Classe ist. Die Namen täuschen Andere und ihn selbst." — Gleichwohl herrscht die von Niemeyer gerügte Bezeichnungsweise noch immer in manchen Bürgerschulen.

Zählt man die Classen, so ist's bezeichnender, die Unterclasse die erste zu nennen, weil ja alle Kinder zuerst in diese eintreten. Von dieser Ansicht geht die Badensche Schulordnung aus, welche bestimmt (§. 1.): „Die Classen werden von unten herauf gezählt."

Inconsequent ist es, wenn in einer und derselben Anstalt beide Zählungsweisen vorkommen. So kennen wir eine Bürgerschule, welche in eine Vorschule, in eine Knaben- und eine Mädchenschule zerfällt; in der Vorschule werden die Classen von unten herauf, in der Knaben- und Mädchenschule aber von oben herab gezählt! —

(Stärke der Classen.) Wie die Anzahl der Classen überhaupt, so hängt auch die Stärke jeder einzelnen Classe zum Theil von der Gesammtzahl der Schüler ab; wir sagen zum Theil: denn eben so sehr muß dabei die Individualität des Lehrers in Erwägung kommen. Deshalb sagt Dir. Dr. Vogel in seinen Nachrichten von dem Bestehen und der Wirksamkeit der allgemeinen Bürgerschule zu Leipzig (1834. S. 6), „daß in der Kraft und in dem Willen der Lehrer, nächst dem örtlichen Raume, der einzige sichere Maßstab für das Urtheil liege, ob eine Classe zu viele Schüler habe oder nicht. Denn für den einen Lehrer sind 10 Schüler schon zu viel, während wir einen andern 50—60 zu gleicher Zeit leicht und mit bestem Erfolge für Erziehung und Unterricht beschäftigen sehen. Auch lehrt die Erfahrung, daß gerade Volksschulen mit gefüllten Classen mehr für die geistige Kräftigung ihrer Schüler leisten, als jene, in welchen die Spaltung in kleine Classen zur Gewohnheit geworden ist. Daß dabei die körperliche Entwickelung in allen ihren Rechten geschützt werden müsse, versteht sich von selbst, da nur in einem gesunden Körper eine gesunde Seele sich entwickeln kann."

In ähnlicher Weise urtheilt Diesterweg: (Rhein. Bl. N. F. VIII. 2. S. 202.) „Im Allgemeinen läßt sich schwer festsetzen, wo das Bedürfniß eines zweiten Lehrers [also auch das Bedürfniß einer Classentheilung] eintritt. Denn Einer kann nicht 60, vielleicht nicht 40 Kinder gut zugleich unterrichten, und ein Anderer wird mit der doppelten Anzahl gut fertig. Wenn irgend wo, so kann hier auf die Individualität der Lehrer und die besondern Bedürfnisse und Wünsche der Bewohner einzelner Orte Rücksicht genommen werden. 60 Kaufleute verlangen für ihre Kinder einen andern Elementarunterricht, als 60 Ackerbau treibende Familienväter. Aber die Bestimmung muß allgemein sein, daß überall, wo 2 Lehrer angestellt werden sollen, nicht 2 nebengeordnete Schulen, welche beide Kinder jedes Alters aufnehmen dürfen, sondern eine Schule mit 2 Lehrern an 2 einander untergeordneten Classen (d. h. einer übergeordneten und folglich einer untergeordneten Classe) errichtet werden. Diese Maßregel muß auch die andere, wenn man es etwa aus andern Gründen für gut hielte, die Geschlechter zu trennen, beherrschen: denn eine strenge Absonderung der Kinder nach Alter und Fähigkeiten wiegt die etwaigen (noch bestreitbaren) Nachtheile der Vermischung der Geschlechter weit auf."

Daß unsere Meinung eben dahin gehe, haben wir oben ausgesprochen. Nur würden in Städten oft so viele Schüler auf einer und derselben Lehrstufe stehen, daß es nicht möglich ist dieselben auf einmal und von einem Lehrer unterrichten zu lassen. Wie dann? — Hier wird es zweckmäßig sein, in den Elementarclassen beide Geschlechter zu combiniren, in den Mittel- und Oberclassen aber sie zu trennen — eine Maßregel, der auch Diesterweg nicht abgeneigt scheint: denn er stellt (Rhein. Bl. N. F. X. 1. S. 69) den Entwurf zu einem Lehrplane für eine so eingerichtete Schule auf. In sehr großen Städten wird auch dieses Auskunftsmittel nicht immer ausreichen, deshalb hat man an manchen Bürgerschulen Parallelclassen gebildet, d. h. Classen, deren Schüler zwar auf einer und derselben Lehrstufe stehen, aber von 2 verschiedenen Lehrern und in 2 verschiedenen Lehrzimmern unterrichtet werden. So war es z. B. an der Leipziger Bürgerschule unter dem Directorate des ehrwürdigen Gedicke. Der Verfasser vorliegenden Artikels hat damals das Nachtheilige der Parallelclassen aus Erfahrung kennen gelernt, denn ihm fiel das Loos, in einer solchen als Classenlehrer zu wirken. Die zwischen den Lehrern beider Classen eintretende Rivalität ist nicht vortheilhaft, besonders wenn man in die eine Parallelclasse immer nur die schwächsten Schüler einrangirt, und wohl gar aus derselben nach Beendigung des Jahrescurses einen Theil der Schüler nicht in die nächsthöhere Classe, sondern in die entsprechende Parallelclasse ver-

setzt. Dadurch wird eine solche Classe in den Augen der Schüler selbst erniedrigt: sie erscheint als etwas Ueberflüssiges, oder als eine Nachhilfsclasse für Schwachköpfe. — Der jetzige Director jener Anstalt ist der Ansicht, daß die Errichtung von Parallelclassen für ein streng geordnetes Classensystem immer gefährlich und in ihrem Erfolge höchst zweifelhaft sei. (S. D. Vogel: Nachrichten ꝛc. S. 5.) — Würde eine solche Bürgerschule überfüllt, und dürfte man hoffen, daß ihr zahlreicher Besuch nicht blos momentan bleiben werde, so umgehe man die Errichtung von Parallelclassen durch Anlegung neuer Schulen in den verschiedenen Bezirken der Stadt, wie man dies bereits in Dresden und Leipzig mit Erfolg gethan hat. —

Ob sich nun gleich über die Stärke der Classen, streng genommen, keine Bestimmung festsetzen läßt, so kann dennoch die Schulgesetzgebung nicht umhin, ein Maximum zu stellen, über welches die von einem Lehrer gleichzeitig zu unterrichtende Schülerzahl nicht hinausgehen darf. Das kön. sächs. Schulgesetz (Verordn. dazu §. 14.), nach welchem jede Schule in der Regel in 2, nicht gleichzeitig, sondern nach einander zu verschiedenen Tageszeiten zu unterrichtende Classen zu theilen ist, setzte fest, „daß ein Lehrer nicht mehr als 50 bis 60 Kinder in einer Classe beisammen haben darf, und daß, wenn die Zahl über 60 steigt, der Ueberfüllung der Classen durch eine neue Abtheilung vorzubeugen sei.“ Diese Bestimmung, die sich auch in den Schulgesetzgebungen des Großherzogthums Hessen (Edict v. 6. Juni 1832. Art. 13.), des Kanton Basel-Landschaft (Ges. v. 6. Apr. 1836.), des Kanton Waadt (Ges. v. 24. Jan. 1834.) u. a. findet, möchte die rechte Mitte halten. In Anhalt-Dessau dürfen höchstens 50, in Baden (Verordn. v. 10. Jan. v. 10. Jan. 1837.) nicht mehr als 70 Schüler gleichzeitig unterrichtet werden. — In der Baier'schen Gesetzgebung gilt als Regel, daß an allen Orten, wo die Zahl der von einem Lehrer zu unterrichtenden Kinder sich gegen 100 beläuft, auf so lange, bis zur wahren gründlichen Abhilfe sich die Mittel anbieten, die Schüler in 2 Klassen abgetheilt werden. (Ministerial-Reser. vom 25. Juli 1810.) — Das Württemberg'sche Schulgesetz (v. 29. Sept. 1836. Art. 29.) bestimmt, daß bei einer Zahl von mehr als 90 Schülern 2 Lehrer, bei mehr als 180 Schülern 3 Lehrer, bei mehr als 270 Schülern 4 Lehrer u. s. f. anzustellen sind.

(Ueber die in verschiedenen Ländern geltenden Grundsätze in Rücksicht der Classification der Kinder s. K. Kirsch: Die Aufsicht des Geistlichen über die Volksschule. Leipzig, 1840. S. 38—43.)

Classenlehrer. Hatten wir es im vorigen Artikel mit der Vertheilung der Schüler in Classen zu thun: so haben wir uns jetzt darüber auszusprechen, in welcher Art die Lectionen unter die Lehrer einer Classenschule zu vertheilen sind.

Es läßt sich in dieser Beziehung eine 4fache Einrichtung denken: 1) Entweder theilt man jede Classe für immer einem bestimmten Lehrer zu, welcher dieselbe in allen Lehrgegenständen ohne Ausnahme zu unterrichten hat [Classenlehrersystem]; 2) oder man überträgt jeden Lehrgegenstand einem Lehrer, welcher denselben in allen Classen, also auf allen Lehrstufen, vorzutragen hat [Fachlehrersystem]; 3) oder man stellt Classenlehrer an, die man vorzugsweise jeden in seiner Classe, doch auch in den übrigen Classen fachweise wirken läßt; 4) oder endlich man läßt die Lehrer nach einer bestimmten Reihe von Jahren mit ihren Classen wechseln. [Die beiden letztern Arten sind ein modifizirtes Classenlehrersystem.]

Lassen wir zuerst Zerrenner über diesen Gegenstand sich aussprechen.

„Bei Schulen, die aus mehren Classen bestehen, und mehre Lehrer haben, fragt es sich, ob es zweckmäßiger ist, jedem Lehrer eine ganze Classe in allen Lectionen zu überweisen, daß er der alleinige Lehrer der Classe ist, oder ob es vorzuziehen ist, die einzelnen Lehrfächer in den verschiedenen Classen an verschiedene Lehrer zu vertheilen, so daß vielleicht jeder Lehrer in jeder Classe Unterrichtsstunden zu halten hat. Früher war die erste Art der Lectionenvertheilung fast allgemein; in neuerer Zeit hat man sich mehr für die letztere erklärt, und sie selbst bei Volksschulen von mehren Classen und Lehrern in Anwendung gebracht.“

„Für die letztere Art der Vertheilung führt man an, daß es schwer sei, Lehrer zu finden, die in allen Fächern die vollkommene Tüchtigkeit besäßen, und es daher besser sei, jedem die Fächer, für die er vorzüglich qualifizirt sei, in mehren oder allen Classen zu übertragen, daß bei dieser Art auch mehr die Neigung der Lehrer berücksichtigt werden könne, und alle Lehrer alle Classen und Schüler der Schule kennen lernten, und Jeder sich mehr für das Ganze interessiren werde.“

„Für die ältere Einrichtung, nach der jeder Lehrer eine ganze Classe in allen Lehrfächern zu besorgen hat, führt man an, daß ein tüchtiger Lehrer — andere müsse man nicht anstellen — viel besser den ganzen Unterricht verbinden, und in Einheit und Harmonie bringen könne, daß die Bildung der Schüler mithin eher harmonisch werden könne, daß bei der neuen Einrichtung leicht eine bloße Stundenhalterei einreiße, bei der kein Lehrer sich einer Classe und eines einzelnen Schülers recht annehme, und die Schüler nicht wüßten, an wen sie sich zu halten hätten, und daß bei einer solchen Stundenhalterei nie ein fester Ton in einer Classe einheimisch werde, und die Disziplin darunter leide. Kleine Kinder besonders würden durch die Manieren und Methoden verschiedener Lehrer leicht irre, und hätten Keinen, an den sie sich, was ihnen Bedürfniß sei, mit Liebe und Vertrauen anschließen könnten.“

„Diese Gründe, welche für die alte Einrichtung sprechen, nach der man Classenlehrer, nicht, wie bei der neuen Einrichtung, Fachlehrer hatte, sind von großer Erheblichkeit, und es möchten daher folgende Regeln gelten.“

„1) An Schulen und in Classen, wo man wohl erwarten kann, daß ein Lehrer in allen Lehrfächern die nöthigen Kenntnisse habe, übertrage man alle Lectionen, so weit es irgend möglich ist, einem und demselben Lehrer. Nur die Noth kann ein Grund sein, mehre Lehrer in einer Classe zu beschäftigen. In Vor- und Elementarschulen und Classen also immer nur ein Lehrer für alle Fächer!“

„Eben dies gilt von allen Volks-, niedern und mittleren Bürgerschulen. Man stelle keine Lehrer an, die nicht für alle Lehrfächer brauchbar sind. Einzelne Lehrgegenstände, z. B. Gesanglehre, Zeichnen, können hier eine Schwierigkeit machen. Wo dies ist,

gebe man dem tüchtigsten Lehrer in diesen, aber auch nur in diesen Fächern den Unterricht in den Fächern, die der eigentliche Classenlehrer nicht zu übernehmen im Stande ist."

„3) Bei Gymnasien und höhern Bürgerschulen wird schon in manchen Fächern eine Tiefe und ein Umfang der Einsichten erfordert, den man nicht von allen Lehrern in gleichem Grade fordern kann; z. B. in der Mathematik, Physik, in alten und lebenden Sprachen. Hier muß man oft, besonders für die obern Classen, Fachlehrer haben, aber doch muß jede Classe einen bestimmten Classenlehrer haben, *), der so viel als möglich, und so viel als möglich die wichtigsten Lehrstunden in einer und derselben Classe zu halten hat, und der zunächst für die Classe, für den in ihr herrschenden Geist und Ton verantwortlich ist. So werden die Vortheile der neuern Einrichtung mit denen der alten verbunden, und die Nachtheile werden verhütet. Bei Besetzung der Lehrerstellen muß auf das besondere Bedürfniß der Schulen ernste Rücksicht genommen werden."

C. C. G. Zerrenner: Grundsätze der Schulerziehung ꝛc. Magdeburg, 1827. S. 143—145.

Man vergleiche damit D. Niemeyer's Ansichten, die im Wesentlichen folgende sind:

„Die Verschiedenheit, nicht nur der Kenntnisse, sondern auch der Neigungen für das eine oder das andere Fach, nicht minder der große Unterschied des Lehrtalents, welches den Einen mehr für die Anfänger, den Andern für die reifere Jugend eignet, machen es höchst wünschenswerth, daß 1) ohne Rücksicht auf Alter und Rang im Lehrerpersonal, Jeder das übernehme, wofür er am meisten geeignet ist; daß er 2) in seinem Hauptfach, so weit es irgend die Lectionsordnung möglich macht, in mehren Classen unterrichte, ohne gerade dies Fach in allen Classen, gleich einem Monopol, allein zu beherrschen, da auch die Mannigfaltigkeit der Lehrart und der Ansichten, besondets für heranreifende Schüler etwas Bildendes hat; 3) daß von Zeit zu Zeit ein Wechsel eintrete, sowohl um die Ermüdung, die aus steter Wiederholung desselben Gegenstandes entsteht, als auch den Stillstand der Lehrer in ihrem eignen Wissen zu verhüten, indem ein neues Lehrobject immer einen Anlaß und Antrieb zu neuem Studium zu geben pflegt."

Dr. A. H. Niemeyer Grundsätze der Erziehung ꝛc. 8te Ausg. Halle, 1825. Th. II. S. 519—521.

Gegen das streng durchgeführte Classenlehrersystem, bei welchem derselbe Lehrer fortwährend in derselben Classe arbeitet, läßt sich mit Recht einwenden, daß ein solcher Lehrer leicht einseitig wird, abgesehen davon, daß er nun genöthigt ist, während eines großen Theiles seiner Lehrerwirksamkeit immer in demselben beschränkten Kreise sich zu bewegen, und daß ihm jede Gelegenheit entzogen wird, selbst alle Stufen des Unterrichtes praktisch zu behandeln. Darum schon möchten wir uns für ein modifizirtes Classensystem entscheiden, in der Art, daß zwar jede Classe einen bestimmten Classenlehrer hat, dieser aber von der Wirksamkeit in andern Classen nicht gänzlich ausgeschlossen bleibe. Dabei könnte er zugleich in manchen Lehrgegenständen als Fachlehrer wirken. Wenigstens halten wir es für angemessen, daß der Zeichen-, Rechnen-, Schreib- und Gesangunterricht Fachlehrern zugetheilt werde, weil bei Uebung dieser Fertigkeiten auf eine durch die ganze Schule streng durchgeführte Methode sehr viel ankommt. In manchen Schulen steht es mit dem Schreiben nur darum so schlecht, weil sich die Kinder in jeder Classe an einen andern Ductus gewöhnen müssen. — Nur in der eigentlichen Elementarclasse darf kein Fachlehrer wirken, aus den von Zerrenner angegebenen Gründen.

Ein bisweiliges Wechseln der Classenlehrer unter einander kann in manchen Fällen wohlthätig sein. Ein Aufsatz in Diesterweg's Rhein. Bl. (XV. 1. S. 71 f.) gesteht dieser Einrichtung unbedingt den Vorzug zu: „weil dabei ein jeder Lehrer nach und nach alle Stufen des Schulunterrichts durchgehen könne, und nicht auf den beschränkten Theil desselben, der einer einzelnen Classe, sei es auch die oberste, zufallen kann, für immer angewiesen bleibe; daß er nicht leicht in feste Manieren gerathe, die selten ganz unschädlich sind; daß er in einem viel lebendigern Verkehre mit seinen Collegen sowohl, als mit der ganzen Lehrerwelt stehe." — Nur darf — dies ist unsere Ansicht — ein solcher Wechsel nicht zu häufig erfolgen: denn es ist für den Lehrer selbst von großem Vortheile, ganz denselben Curs unmittelbar hintereinander 2, auch 3mal durchzulaufen, weil er so erst inne wird, wo und wie er dies und jenes besser einrichten, zweckmäßiger ordnen, anschaulicher darstellen könne. Auch muß dabei auf die Individualität mancher Lehrer durchaus Rücksicht genommen werden: wir kennen sehr brave Elementarlehrer, die sich in höheren Classen nie zurechtfinden konnten und dort Mißgriffe über Mißgriffe thaten, und umgekehrt möchte dasselbe auch von manchem Oberclassenlehrer gelten, wenn er Elementarunterricht geben sollte. — Ein Uebergehen der Lehrer von Mädchenclassen in Knabenclassen und umgekehrt möchte nur selten zu rathen sein.

Zwar auch ein Wechseln der Classenlehrer, aber in ganz eigner Art, schlug Graff (königl. preuß. Reg.- und Schulrath) vor. Er will, daß in mehrclassigen Schulen jede Classe mit dem abgeschlossenen Kreise ihrer Schüler eine eigene Schule bilden solle, die von einem und demselben Lehrer nach und nach in allen Fächern und durch alle Lehrstufen von der untersten bis zur höchsten durchgeführt werde; der Lehrer hätte nach Vollendung dieses Laufes jedesmal mit einer eben so abgeschlossenen Schülerzahl wieder von der untersten Lehrstufe zu beginnen, und würde demnach z. B. in einer 6classigen Schule aller 6 Jahre einmal durch alle Lehrstufen hindurchgehn. Niemeyer sagt von dieser Ansicht: „sie gehöre unter die vielen Paradoxa der neusten Pädagogik."

Siehe C. G. Graff: Die für die Einführung eines erziehenden Unterrichtes nothwendige Umwandlung der Schulen. Leipzig 1818. 10 gGr.

Das Wort „Classenlehrer" wird aber nicht blos dem „Fachlehrer" entgegengesetzt, und in der Bedeutung „Gesammtlehrer" genommen; man redet auch von Classenlehrern, insofern man dieselben den

*) Eben so meint Rect. B. G. Kern: „In der höhern Bürgerschule muß zwar das Fachsystem vorherrschen, ohne daß jedoch das Classensystem, das für die Erziehung von wesentlichem Einfluß ist, ausgeschlossen wird." Rhein. Bl. N. Folg. X. B. 1. H. S. 23.

„Lehrgehilfen", „Nebenlehrern" oder „Hilfslehrern" gegenüberstellt. Dann versteht man also unter Classenlehrer einen Hauptlehrer, einen nicht blos zeitweise angestellten, ordentlichen oder wirklichen Lehrer. Der Classenlehrer in diesem Sinne genießt meistens einen fixen Gehalt, während der Hilfslehrer nur nach Stunden bezahlt wird. Mehr darüber werden wir unter dem Art. „Hilfslehrer" sagen, hier bemerken wir nur, daß es für eine größere Schule jedenfalls vortheilhafter ist, wenn an derselben nur wirkliche Lehrer arbeiten.

Welche Einrichtung man nun auch einer Classenschule geben möge — mag man das Classenlehrersystem streng durchführen, oder das Fachlehrersystem vorherrschen lassen — mag man nur theilweise wirkliche Lehrer anstellen und sich übrigens mit Hilfslehrern behelfen: immer ist es nothwendig, daß alle Theile der Schule organisch in einander greifen, und alle Fäden in der einen Hand des Directors ruhen. Eine Classenschule ohne Director ist ein Körper ohne Haupt! — Wir machen in dieser Beziehung folgende Worte des Rector Kern zu den unsrigen.

„Nicht nur die höhere Bürgerschule, sondern auch jede aus einer größern Anzahl von Classen bestehende Stadtschule bedarf eines eignen Dirigenten. Daß diesen zur Zeit noch die wenigsten Stadtschulen haben, das ist nach meiner Ueberzeugung ein Hauptgrund von dem traurigen Zustande des Schulwesens in vielen Städten: denn eine Aufsicht, wie sie von vielen sogenannten technischen Mitgliedern der Schulcommissionen, die vielleicht nur etwa alle 14 Tage oder gar vier Wochen einmal in die Schule hineinsehen, geführt wird, kann natürlich nicht ausreichend sein, und an eine eigentliche Leitung ist unter solchen Umständen gar nicht zu denken; jede Classe steht ohne eine gehörige innere Verbindung mit den übrigen da und bildet gleichsam eine eigene Schule. Also einen Dirigenten muß jede größere Schulanstalt, wenn sie gedeihen soll, erhalten; aber Candidaten des Predigtamtes muß man freilich nicht zu Rectoren wählen (wie häufig geschieht), wenn diese nicht blos den Titel führen, sondern wirklich dirigiren sollen. — Um dies aber in Ausführung bringen zu können, wird man die Schulstellen in pecuniärer Hinsicht verbessern müssen, sonst möchten sich schwerlich Literaten (und diese können doch nur zu Dirigenten gewählt werden) dazu verstehen, erst eine längere Zeit an den Schulen zu arbeiten, ehe sie zur ersten Stelle gelangen können. Vorläufig gebe man doch wenigstens den Stadtschulen, deren Lehrer gute Gehalte beziehen, eigene Dirigenten."

Siehe B. G. Kern: „Ueber die Nothwendigkeit, höhere Bürgerschulen zu errichten, und über die Organisation derselben." — (Rhein. Blätter. X. 1. S. 1 ff.)

Ueber Classenabtheilung und Vertheilung der Lehrgegenstände unter die Lehrer spricht sich keine Gesetzgebung so ausführlich und so bestimmt aus, als die Baden'sche. Wir geben hier die wesentlichsten Bestimmungen derselben.

Schulordnung v. 30. Mai 1834. §. 1. In jeder Volksschule werden die Schüler je nach der Zahl der Lehrer in 3 oder mehre Classen abgetheilt. — §. 3. Jede Classe wird getrennt von der andern unterrichtet. Sie zerfällt regelmäßig wieder in 2 Abtheilungen. Während die eine Abtheilung vom Lehrer mündlichen Unterricht erhält, wird die andere Abtheilung nach ihrer Entwickelungsstufe über denselben oder einen andern Gegenstand schriftlich beschäftigt. §. 4. Ueberall, wo ein Lehrer mehre Classen zu unterrichten hat, ertheilt er der höhern Classe nach der Tageszeit den ersten Unterricht.

§. 5. Da, wo nur ein Lehrer angestellt ist, theilen sich die Schüler jedesmal in 3 Classen. §. 6. Im Sommerhalbjahre erhält die Oberclasse täglich 2 Unterrichtsstunden Vormittags, die Mittelclasse ebenfalls 2 Vormittags, die Elementarclasse 2 Stunden Nachmittags. — §. 7. Im Winterhalbjahre erhält die Oberclasse 3 Stunden Vorm.; die Mittelclasse die erste Nachmittagsstunde allein, und die zweite ausnahmsweise mit den Anfängern gemeinschaftlich, wobei die eine Classe, während der Lehrer die andere unterrichtet, unter Aufsicht eines tauglichen Schulzöglings schriftlich beschäftigt wird. §. 8. An den 2 halben Schultagen sind Vormittags die 4 oder im Winter 3 Unterrichtsstunden nach dem in den vorigen §§ angenommenen Verhältnisse unter die 3 Classen zu vertheilen.

§. 9. Sind an einer Schule zwei Lehrer, so wird die jüngere Hälfte der Schüler von dem einen und die ältere Hälfte von dem andern Lehrer unterrichtet. Jede Hälfte theilt sich in 2 Classen. Jede Classe hat Sommer und Winter täglich 3 Stunden Unterricht; an den halben Schultagen im Sommer 2, im Winter 1½ St. — §. 10. Mit besonderer Genehmigung der Oberschulbehörde können da, wo die Schüler die Zahl von 210 nicht übersteigen, ausnahmsweise 3 Classen gebildet werden, so daß der eine Lehrer die Anfangsschüler und Mittelschüler in 2 Classen bei vereinigten Geschlechtern, der andere Lehrer aber die obern Schülern bei getrennten Geschlechtern unterrichte. [Von den Bestimmungen dieses §. ist man bald wieder abgegangen: er wurde durch Verordnung v. 31. Oct. 1837 aufgehoben.]

§. 11. Wo drei Lehrer angestellt sind, werden 4 Classen gebildet. Der eine Lehrer unterrichtet die Anfänger in den 2 untern Classen bei vereinigten Geschlechtern, der andere die Knaben der 3. und 4. Classe, und der 3te die Mädchen der 3. und 4. Classe. [Wir haben schon bemerkt, daß in Baden die Classen von unten auf gezählt werden.] Jede Classe hat täglich 3 Stunden.

§. 12. Bei vier-Lehrern werden in der Regel schon 2 Schulen, eine Knaben- und Mädchenschule, jede von 4 Classen errichtet.

§. 13. Mit besonderer Genehmigung der Oberschulbehörde kann jedoch unter besondern Verhältnissen auch eine andere Einrichtung getroffen werden; nur dürfen dadurch die Unterrichtsstunden einer Classe nicht geschmälert, einzelne Classen nicht vergrößert, noch auch 2 Classen mit einander vereinigt werden.

§. 14. Für größere Städte, in welchen an einer Volksschule mehr als 4 Lehrer angestellt sind, setzt die Oberschulbehörde nach Vernehmung des Schulvorstandes und des Schulvisitators im Geiste der gegenwärtigen Schulordnung eine eigene Classeneintheilung. — Doch darf die Schülerzahl einer Classe nie größer als 70 sein; jede Classe muß täglich 3, die obere Knabenclasse täglich 4 Stunden mindestens erhalten.

§. 15. Wo Industrieschulen für Mädchen mit

den Volksschulen verbunden sind, dürfen dadurch die Unterrichtsstunden der letztern nicht verkürzt werden.

§. 16. Ist ein Hilfslehrer nur vorübergehend zur Unterstützung des Schullehrers wegen dessen Alter, Kränklichkeit u. dgl. angestellt, so wird derselbe bei der nach der Lehrerzahl sich richtenden Classeneintheilung nicht in Aufrechnung gebracht, sondern der Schulvorstand bestimmt in solchen Fällen jedesmal besonders, wie der Lehrer und sein Gehilfe den Unterricht unter sich zu vertheilen haben, oder genehmigt das hierüber von diesen Beiden getroffene Uebereinkommen. Der Schulvorstand macht darüber dem Bezirksschulvisitator Anzeige; dieser veranlaßt, da nöthig, eine Berichtigung, und legt die Anzeige jedenfalls bei der Jahresprüfung mit den Prüfungsacten auch der Oberschulbehörde vor. —

Durch eine Verordn. aus dem Minist. des Innern v. 31. Oct. 1837 wurden die vorstehenden §§. 13. und 14. dahin vervollständigt:

1) Sind in einer Volksschule vier Lehrer angestellt, so werden die Schüler in 6 Classen abgetheilt. Die 4 untersten Classen, deren jede von einem Schüler nur ein Jahr lang besucht wird, enthalten beiläufig die Hälfte aller Schüler. Der eine Lehrer unterrichtet die 1ste, und getrennt davon die 2te Classe bei vereinigten Geschlechtern, und ein andrer eben so die 3te und 4te Cl. Die ältere Hälfte der Schüler wird nach Geschlechtern getheilt. Ein Lehrer unterrichtet die Knaben der 5ten und getrennt davon jene der 6ten Classe, und ein anderer eben so die Mädchen der 5. und 6. Classe.

2) Bei fünf Lehrern werden die Schüler in 5 Classen getheilt. Der eine Lehrer unterrichtet die 1. Classe der Knaben und getrennt davon die 1. Classe der Mädchen. Von den übrigen 4 Lehrern ertheilen 2, jeder in 2 Classen den Mädchen, und die 2 andern jeder in 2 Classen den Knaben Unterricht. [Aber das sind ja auch 6 Classen? und warum will man hier die Geschlechter in der Elementarclasse nicht auch combiniren?]

3) Sind 6 oder mehr Lehrer vorhanden, so wird die Schule durchaus in eine Knabenschule und in eine Mädchenschule getheilt und für jede derselben die Zahl der Lehrer besonders bestimmt.

4) Werden hierbei an der Knabenschule (oder Mädchenschule) für sich allein 3 Lehrer angestellt, so wird die Schule in 6 Classen getheilt und jeder Lehrer ertheilt in 2 Classen Unterricht.

5) Sind an einer Knabenschule 4 Lehrer angestellt, so wird die Schule in 8 Classen getheilt, und jeder Lehrer unterrichtet 2 derselben.

6) Hat eine Mädchenschule 4 Lehrer, so werden 7 Classen gebildet. Die in die 1. Classe eintretenden Anfängerinnen werden jeweils in 2 gleiche Hälften getheilt, und beide Hälften abgesondert von einander als Parallelclassen durch einen Lehrer unterrichtet. [Warum? können die Oberclassen etwa eine größere Schülerzahl beschäftigen? Wir meinen: umgekehrt!] Nach ihrem Austritte aus der 1. Classe werden beide Hälften vereinigt, und von den 6 weitern Classen unterrichtet jeder der andern 3 Lehrer 2 Classen.

7) Sind an einer Knaben- und Mädchenschule 5 Lehrer, so werden 5 Classen, und zwar von unten bis oben Parallelclassen gebildet. Ein Lehrer unterrichtet die in 2 Parallelclassen abgetheilten Schüler der 1. Classe, von 2 weiteren Lehrern jeder eine Abtheilung der 2., und eine solche der 5. Classe. Bei 6 Lehrern werden 6 Classen (jede in 2 solche Parallelclassen abgetheilt) gebildet, und auf jede (in 6 Classen eingetheilte) Hälfte der Schüler trifft es 3 Lehrer, deren jeder 2 dieser Classen getrennt von einander unterrichtet. [Wir haben uns schon zuvor gegen Parallelclassen erklärt. Noch schlimmer stellt sich die Sache, wann ein Lehrer, wie hier der Elementarlehrer, genöthigt ist, in 2 Parallelclassen gleichzeitig zu unterrichten. Wie ermüdend für ihn!]

8) Bei der Eintheilung der Schüler in Classen ist darauf zu sehen, daß jede Classe gleichviel Schüler zählt. (?)

9) Jede Classe erhält da, wo ein Lehrer immer 2 Classen abgesondert unterrichtet, täglich 3 Stunden, an den Ferientagen jedoch nur Vormittags 2, oder im Winter 1½ Stunde. — Wenn übrigens die beiden, von einem Lehrer unterrichteten Classen zusammen nicht über 70 Schüler zählen, so erhält jede Classe nur Vormittags abgesonderten Unterricht (im Sommer 2 Stunden, im Winter 1½ Stunde); der Nachmittagsunterricht wird beiden Classen gemeinschaftlich ertheilt. —

Ueber die Verfassung einer Schule mit mehren Lehrern vgl. man noch:

H. Gräfe Schulrecht. Quedlinburg und Leipzig 1829. (S. 95—119. Welche Verfassung soll eine Schule mit mehren Lehrern haben? und S. 119—127. Rechtsverhältniß des Rectors oder Oberlehrers zu den übrigen Lehrern und den aufsehenden Behörden).

(Gräfe's Ansicht geht dahin, daß die Leitung einer zusammengesetzten Schule nicht in die Hände eines Einzigen gelegt werden dürfe, sondern daß die Gesammtheit der Lehrer damit beauftragt werden müsse; der Rector oder Oberlehrer dürfe den übrigen Lehrern nicht übergeordnet sein, er habe nur die Versammlungen des Schulcollegiums zu leiten und sei dessen Organ).

Classenort und **Classensitz.** (Sitzreihe oder Location der Schüler). „Besondere Rücksicht verdienen die Plätze, welche den Classen in der (ungetheilten) Schule, und dann den einzelnen Schülern in der jedesmaligen Classe anzuweisen sind." (Dr. Nebe Schullehrerberuf. S. 333 f.)

„In Ansehung des erstern (des Classenortes) ist es, wenn der Raum es gestattet, wünschenswerth, daß die Classen besondere Bänke einnehmen. Ist dies nicht thunlich, so müssen die Classen neben einander, doch feste und bezeichnete Plätze behaupten, wobei sie nach der Stellung derselben in der Gesammtheit übersehen werden können. Dieser Zweck wird am besten erreicht, wenn die Schüler derselben Classe auf den Bänken hinter einander, und daneben gleichmäßig die der andern Classe, Platz nehmen." (Ueber Stellung der Bänke s. den Art. „Subsellien").

„In Rücksicht des andern, der Rangordnung, (des Classensitzes,) in welcher die Classenschüler auf dem ihnen angewiesenen Raume Platz nehmen, so ist hier keine andere Regel zuzulassen, als daß die Stufenfolge des Verdienstes und des Fleißes gewissenhaft festgehalten werde. Es versteht sich, daß der Stand der Aeltern darin so wenig einen Einfluß auf die Sitzordnung der Kinder haben darf, als der vorzügliche Kopf und das Talent allein. Es würden sonst die guten Köpfe beisammen sitzen und die ersten Reihen einnehmen, da es viel wirksamer ist, diese — unbeschadet ihres Verdienstes — selbst neben die schwächern und trägern Schüler zu setzen, um diese aufzu-

muntern und durch Nachhülfe, welche sie leisten, ihnen den Unterricht zu erleichtern."

„Nie darf die Ordnung im Sitzen als bleibend angesehen werden; sie ist wenigstens halbjährig nach dem Empfang der Hauptcensuren, dem Verdienste gemäß zu verändern." (Das. S. 334.)

„Wohlthätig ist es, den Schulkindern von Zeit zu Zeit die Stellung zu verändern und zu erneuern. So wenig Fleiß als Trägheit und die damit verbundenen Vor- und Rückschritte, sind etwas dem Kinde nothwendig Anhängendes. In der Schule soll des Schülers äußere Stellung stets im genauen Verhältnisse zu seinem Verdienste stehen. Mit Unrecht soll Niemand den Platz einnehmen, und es muß, wenn nach jedem Examen, und dann nach Verlaufe eines jeden Vierteljahres eine erneuerte Ordnung der Schüler beginnt, derselbe sich der Stelle erfreuen, die er durch sein Interesse und seine Anstrengung sich erworben hat." (S. 152.)

Hierzu noch folgende Bemerkungen.

Bei Anweisung des Classensitzes kommen die beiden Fragen in Betracht: 1) nach welchen Grundsätzen die Rangordnung der Schüler zu bestimmen, und 2) wie oft eine neue Location vorzunehmen sei? —

(Grundsätze der Location.) In Hinsicht der Rangordnung kann entweder blos auf die Kenntnisse der Schüler, oder blos auf ihren Fleiß und auf ihr Betragen oder auf das Alles zugleich gesehen, und darnach einem Jeden sein Platz angewiesen werden.

Eine Stimme in der Allg. Schulzeitung vom Jahre 1830 (Abthl. I. S. 540 f.) entscheidet sich für die Location nach dem Betragen der Schüler. Die Gründe dafür sind: 1) Sitten oder Betragen stehen höher als Kenntnisse; 2) es wäre ungerecht, Sitten und Kenntnisse bei Beurtheilung der Schüler gleich hoch anzuschlagen, weil man wohl verlangen kann, daß alle Schüler sich sittsam betragen, aber nicht, daß alle gleiche Kenntnisse und Fertigkeiten erlangen; 3) wir schaden uns und den Classen: denn die Bankaufseher, durch welche besonders auf das Betragen der übrigen Schüler vortheilhaft gewirkt werden kann, müssen eben deswegen nicht gerade die Geschicktesten, aber gewiß die Gesittetsten der Classe sein; 4) bei der Rücksicht auf das Betragen hat eine etwaige Parteilichkeit des Lehrers nicht so schlimme Folgen, denn sie reizt nicht so sehr zum Ehrgeize, ist nicht so kränkend und entmuthigend und selbst wenn ein Wetteifer entsteht, ist er nicht so leicht der Ausartung unterworfen.

Dagegen läßt sich erinnern (s. Allg. Schulzeitung 1830 S. 721 ff.) 1) die Kenntnisse eines Schülers lassen sich mit weit größerer Sicherheit beurtheilen, als dessen Sittlichkeit; 2) noch höher als das legale Betragen stehen die Gesinnungen, und doch wird kein Lehrer sich das Richteramt über diese anmaßen, ob sich gleich eine Beurtheilung der Sitten ohne Rücksicht auf die Gesinnungen kaum denken läßt; 3) wie groß wird der Nachtheil für die ganze Classe sein, wenn der Lehrer sich in der Sittlichkeit eines Schülers irrt und einem sittlich verdorbenen, aber schlauen, heuchlerischen Kinde den ersten Platz anweist; 4) gerade der vorzüglichere Lehrer wird weniger die Unarten seiner Schüler bemerken, weil sich letztere mehr vor ihm scheuen; 5) diejenigen Schüler, die sich in Kenntnissen auszeichnen, sind meist auch die gesittetsten, wodurch ein Classenrang nach dem Betragen überflüssig wird; 6) die Kenntnisse geben einen richtigen Eintheilungsgrund für Anstalten, in welchen gelernt werden soll.

Doch unsere Volksschulen sind nicht blos Unterrichts-, sondern auch Lehranstalten, und darum scheinen uns diejenigen Lehrer, welche nur nach Kenntnissen die Rangordnung der Schüler bestimmen, eben so einseitig zu verfahren als die, welche dabei blos auf die Sittlichkeit der Schüler sehen wollen.

Unserer Ansicht nach hat der Lehrer eben so wohl die Fortschritte des Schülers, als seinen Fleiß und sein Betragen zu berücksichtigen. Es versteht sich jedoch, daß für die Hauptabtheilungen jeder Classe die Lehrstufe, auf welcher ein Schüler steht, den ersten Maßstab abgeben muß, eben so wie bei der Versetzung aus einer Classe in die andere: denn es ist nöthig, daß diejenigen Schüler beisammen sitzen, die auf gleicher Lehrstufe stehen. Wenn Dr. Nebe stärkere Schüler neben schwächere zur Nachhilfe setzen will, so können wir dis nicht billigen, weil dadurch die Idee einer Rangordnung wieder aufgehoben wird, und jene Nachhilfe nicht in allen Lehrgegenständen möglich ist, auch, wo sie nöthig scheint, durch andere Mittel erreicht werden kann. — Innerhalb jeder Schülerabtheilung aber wird immer demjenigen Kinde der höhere Platz anzuweisen sein, welches mit einem andern zwar gleiche Fortschritte gemacht hat, aber mehr Fleiß und Sittlichkeit zeigt; demnach werden wir auch einen Schüler, dem das Lernen schwer wird, jederzeit über den Schüler setzen, welcher zwar einen guten Kopf hat, aber zu wenig Fleiß anwendet. — vorausgesetzt, daß beide Schüler in Kenntnissen einander gleichstehen.

(Zeit der Location.) In den meisten Schulen pflegt halbjährig nach der jedesmaligen Prüfung die Rangordnung der Schüler erneuert zu werden. Diese Bestimmung findet sich auch in der Verordnung zum Elementar-Volksschulgesetz des Königr. Sachsen §. 65. — Anderwärts nimmt man vierteljährlich, monatlich, wohl gar wöchentlich eine neue Location vor. Die Baden'sche Schulordnung (§. 21.) wenigstens gestattet eine solche am Ende jedes Monates, und bisweilen am Ende einer Woche. — Nach einem Vierteljahre kann eine neue Location nothwendig werden, wenn viele Schüler ganz neu in die Classe eingetreten sind; denn häufig haben wir die Erfahrung gemacht, daß Schüler, welche z. B. aus der Mittelclasse in die Oberclasse übergegangen sind, gar bald durch Fleiß und Kenntnisse die über ihnen sitzenden so weit übertreffen, daß es eine Ungerechtigkeit wäre, solche Schüler länger auf einem niedern Platze zu lassen. Im Allgemeinen aber möchte halbjährige Location vorzuziehen sein, — natürlich mit dem Vorbehalte, daß der Lehrer einzelne Schüler nach Verdienst erhöhe oder erniedrige, ohne eine allgemeine Veränderung der Plätze. — Monatliche, wohl gar wöchentliche Location scheint uns sehr unzweckmäßig: denn 1) dadurch wird den Kindern der Classensitz zu wichtig gemacht, und ihm in den Augen der Schüler eine Bedeutung beigelegt, die er nicht haben kann und nicht haben soll; 2) Eitelkeit und Ehrgeiz erhalten dadurch zu reichliche Nahrung; 3) auch ist die Zeit von einer Location zur andern alsdann viel zu kurz, um ein bedeutendes Resultat zu geben; 4) in zahlreichen Volksschulen wird dadurch den Lehrern ein Zeitaufwand ver-

ursacht, der für nützlichere Dinge bestimmt werden sollte. (Vgl. auch Allg. Schulzeit. 1830. S. 933 ff.)

Hieraus wird man schon schließen können, was wir von dem sogenannten Certiren halten. Man versteht darunter bekanntlich eine nach mündlichen oder schriftlichen Leistungen der Schüler bestimmte Rangordnung, die immer nur für kurze Zeit, höchstens für Monate, in der Regel nur für Wochen, ja wohl gar nur für Tage und Stunden gilt. (Das Wort ist abgeleitet von dem lat. certare, streiten, wetteifern.) — Schon das ist ein Nachtheil jener Sitte, daß die Schüler dabei ein wahres Nomadenleben führen, und keiner einen festen Platz gewinnt. Der Ehrtrieb wird dabei, mehr als billig, angereizt. Auch ist es unmöglich, dabei immer gerecht zu verfahren: denn eine einzelne richtige oder falsche Antwort, eine bessere oder schlechtere Arbeit ist bekanntlich kein sicherer Probierstein des Fleißes oder der Faulheit. — Welchen Unterrichtsgegenstand will man denn in der Volksschule zum Certiren benutzen? — Die Religion sicher nicht! — Also das Lesen vielleicht, oder das Rechnen, oder die Rechtschreibung: aber wäre es nicht inconsequent, den Schülern auf gewisse Zeit für alle Lehrfächer einen festen Platz anzuweisen, weil sie in dem einen Fache sich gut oder schlecht zeigten? Oder will man in jedem einzelnen besonders certiren lassen? Wonach will man z. B. im Schönschreiben den höhern oder niedern Platz bestimmen, da hier nicht selten mehre Handschriften einander so ähnlich sein werden, daß kein Gradmesser ausreicht? —

Gegen das Certiren erklären sich unter andern Campe Revis. der Erzieh. S. 115 und Rossel im Wochenblatte für Elementarlehrer 1831 Nr. 19—21. Gessert (Handbuch der Schulzucht, Münster, 1835. S. 75) billigt dasselbe, doch unter gewissen Beschränkungen.

Schon der alte Quinctilian war der Sitte des Certirens günstig, und erzählt (Instit. I, 2), daß dieselbe von seinen Lehrern mit Erfolg angewendet worden sei. Unter den Neuern ist es besonders von Dr. Nebe in Schutz genommen worden. Dieser sagt darüber: „die Belohnungen, welche der Schüler sich auf der Stelle durch Thätigkeit und Anstrengung selbst erwirbt, sind nicht zu übersehen. Dazu führt das Certiren oder Streiten um die ersten Stellen. Dis ist besonders bei der Wiederholung der histor. Unterrichtszweige, bei dem Kopfrechnen, dem cursorischen Lesen — nützlich anzuwenden. Es ermuntert den Trägen und lohnt den Fleißigen augenblicklich durch die Auszeichnung der Stelle, zu der er sich hinaufgeschwungen. Man hat dabei nur die Schreier und Vordränger so wenig aus dem Auge zu verlieren, als die Bescheidenen und leicht Niederzuschlagenden, damit nicht dort die Leidenschaftlichkeit, hier die Empfindlichkeit nachtheilig einwirken. — Nicht minder verdient Erwähnung das Ringen um den Vorrang durch Probearbeiten, weil hier die schnelle Fassung, Geistesgegenwart, oft ein Rathen, wie zuweilen bei dem (mündlichen) Certiren, weniger entscheiden kann, sondern allein der Eifer und die Genauigkeit der Arbeit. Bei Vorlage derselben geben die mehr oder minder vorkommenden Fehler dem Lehrer einen festen Maßstab für die Beurtheilung und Berichtigung, nicht selten auch für das eigne, vielleicht getäuschte Privaturtheil über den Schüler." (Schullehrerberuf S. 381 f.)

Auch Dr. Niemeyer (Grundsätze ꝛc. II. S. 555 ff.) hält das Certiren für ein nützliches Aufregungsmittel und glaubt, daß die Besorgniß, Kinder dadurch ehrgeizig und eitel zu machen, eine zu ängstliche sei; doch will er es nur in frühen Jahren angewendet wissen, weil es, wenigstens das Vertauschen der Plätze bei einer mündlichen Prüfung, für größere Schüler etwas Unschickliches und Kindermäßiges habe.

Einen eigenthümlichen Weg schlägt Cantor Grüneberg (s. Allg. Schulzeit. 1831. Abthl. Nr. 18) ein, um zu einer festen Rangordnung zu gelangen. Er veranstaltet nämlich zu Anfange des Classensemesters zuerst eine Prüfung im Lesen, nach welcher jedem Schüler sein Rang, den er sich durch jene Stunde erwarb, auf 3 Tage angewiesen wird. Der dadurch erlangte Classensitz jedes Einzelnen wird in einer Prüfungsliste notirt. — Nach 3 Tagen folgt eine Prüfung im Schönschreiben, wobei auf gleiche Weise verfahren wird. So werden von 3 zu 3 Tagen die übrigen Lehrgegenstände (Orthographie, Tafelrechnen, Kopfrechnen, Gedächtnißübungen und Singen) durchgeprüft und nach jeder Prüfung eine neue Rangordnung bestimmt. — Ist die ganze Prüfung vollendet, so werden die Zahlen, welche jeder Schüler beim Certamen als Platz erhielt, summirt, und diese Summe giebt das vergleichende Resultat in Absicht auf den Ort, den jeder nach dem Stande seiner Fertigkeiten verdient. — Die Location ist für 1 Jahr.

Doch auch dieser Weg scheint uns nicht ganz sicher, und enthält eine um so größere Ungerechtigkeit, da er die Rangordnung für ein ganzes Jahr festsetzt. Wir glauben, der geübte Lehrer müsse seine Schüler so weit kennen, daß er jedem von ihnen den wohlverdienten Platz anweisen könnte, ohne zu solchen Mitteln seine Zuflucht zu nehmen! —

Classensystem. Dieses Wort wird von den Pädagogen in 3 verschiedenen Bedeutungen gebraucht, welche, obgleich unter einander verwandt, doch bestimmter geschieden werden sollten.

1) Man versteht unter Classensystem oft diejenige Einrichtung einer Schule, nach welcher ihre Schüler in mehre Abtheilungen geschieden sind, die von einander getrennt unterrichtet werden. Eine solche Schule heißt „Classenschule" und wird der „ungetheilten Schule" entgegengesetzt. — Wir möchten dieses System zum Unterschiede das „Sonderclassensystem" (System der getrennten Classen) nennen. (S. den Art. „Classen".)

2) Stellt man das Classensystem dem Fachsysteme gegenüber, so versteht man unter jenem „eine für alle Lehrfächer geltende und in allen sich gleichbleibende Abtheilung der Schüler", während das Fachsystem für jedes einzelne Lehrfach eine besondere Classification der Schüler fordert. In diesem Sinne kann das Classensystem auch das System der stätigen, stehenden oder festen Classen genannt werden, das Fachsystem dagegen „das der wandelnden Classen" oder „das Lectionssystem". (Man sehe den Art. „Classen".)

3) Endlich nennt man das Classensystem auch diejenige Schuleinrichtung, zufolge deren alle Lehrstunden einer und derselben Classe nur einem Lehrer, der deshalb „Classenlehrer" heißt, zugetheilt sind. Auch in diesem Sinne wird ihm das „Fachsystem" gegenüber gestellt, bei welchem die Lehrgegenstände fachweise unter die Lehrer vertheilt werden, so daß derselbe Lehrer (Fachlehrer) durch alle Classen in einem und demselben

Lehrgegenstande Unterricht ertheilt. — Bezeichnender würde man jene Einrichtung „Classenlehrersystem", diese aber „Fachlehrersystem" nennen. (Vgl. den Art. „Classenlehrer".)

Anm. Das griech. Wort System (σύστημα) bedeutet ursprünglich „ein aus mehren Theilen zusammengesetztes Ganze".

Classentabellen. Zu den Obliegenheiten des Volksschullehrers gehört auch das Anlegen der Schultabellen, die zur Aufrechthaltung der äußern Schulordnung unentbehrlich sind. Sie heißen Classentabellen, in wie fern sie die jedesmalige (halbjährliche oder jährliche) Classenordnung der Schulkinder darstellen. Wir haben 3 Arten derselben zu unterscheiden: 1) Haupttabellen; 2) Versäumnißtabellen; 3) Censurtabellen. Streng genommen können nur die beiden letztern als Classentabellen bezeichnet werden, weil nur in ihnen die Schüler nach der Reihenfolge, die denselben in der Classe zukommt, aufgeführt zu werden pflegen; in den Haupttabellen dagegen stehen ihre Namen meistens in der Ordnung, nach welcher sie in die Schule eingetreten sind, verzeichnet. Um jedoch die zusammengehörenden Gegenstände nicht ohne Noth zu trennen, und weil an manchen Orten die Haupttabellen mit den Censurtabellen combinirt sind; so stellen wir in diesem Artikel das Gleichartige neben einander.

I. Haupttabellen oder Hauptbuch (auch Schulregister, Schulkatalog, Hauptschulverzeichniß, Schülerbuch) heißt dasjenige Verzeichniß, welches die Namen aller Kinder enthält, die nach und nach in die Schule aufgenommen worden sind, und dieselbe eine längere oder kürzere Zeit besucht haben. — Das Wesentliche dieses Hauptbuches ist, daß die Kinder in fortlaufender Nummer gezählt, sodann die vollständigen Namen jedes Kindes aufgeführt werden; überdies müssen Name und Stand der Väter genau bezeichnet, Geburtsort und Geburtstag jedes Kindes, sowie der Tag seiner Aufnahme in die Schule und der Tag seiner Entlassung aus derselben angegeben sein. Die Uebersicht wird erleichtert, wenn man die Familiennamen der Kinder mit lateinischen, die Taufnamen aber mit deutschen Buchstaben schreibt, wobei derjenige Name, bei welchem das Kind zu Hause gerufen wird, unterstrichen werden kann; z. B. Böhme, Johann Traugott. Sehr zweckmäßig ist es, wenn dem Hauptbuche ein alphabetisches Verzeichniß aller in demselben enthaltenen Kinder beigegeben wird, welches auf die fortlaufenden Nummern hinweist und dadurch das Nachschlagen erleichtert. Wo mehre Lehrer an einer und derselben Schule arbeiten, hat der Elementarlehrer das Hauptbuch zu führen, weil in dessen Classe die meisten Kinder zuerst eintreten; dann sind ihm die Namen aller derjenigen Kinder, die sogleich in eine andere Classe aufgenommen werden und also die Elementarclasse überspringen, von den betreffenden Classenlehrern mitzutheilen. Wo aber der Schule ein Hauptlehrer (Director) vorsteht, da ist diesem die Führung des Hauptbuches zu überlassen. In denjenigen Schulen, wo die Geschlechter gemischt sind, könnte vielleicht ein doppeltes Buch, das eine für die Knaben, das andere für die Mädchen, angelegt werden. Dr. Schulze und Dr. Zobel (in der weiter unten anzuführenden „vollständigen Anweisung") geben für jenes allgemeine Verzeichniß 3 Hauptrubriken, deren erste a) den Namen des Kindes, b) Geburtszeit, c) Geburtsort desselben, d) den Namen des Vaters enthält; die zweite giebt an a) Zeit der Aufnahme zur Schule, b) Alter bei der Aufnahme; der dritte weist nach a) Zeit der Entlassung aus der Schule, b) Tag und Ort der Confirmation, c) Alter bei der Confirmation, d) Dauer der Schulzeit. Zuletzt sind noch die während der ganzen Schulzeit versäumten Schultage zu summiren. Doch finden wir hier die einzelnen Angaben des Alters bei der Aufnahme, der Confirmation und der Dauer der Schulzeit überflüssig, da sich dies Alles aus der Vergleichung mit den übrigen Rubriken von selbst ergiebt und es dringend nothwendig ist, daß dem Lehrer alle überflüssige Schreiberei erspart werde.

Weit zweckmäßiger ist das Schema zu dem allgemeinen Verzeichnisse der nach und nach zur Schule aufgenommenen und entlassenen Kinder, welches der Verordnung zum kön. sächs. Elementar-Volks-Schulgesetze v. 9. Juni 1835. (vgl. §. 54) beigegeben ist. Dieses Schema enthält: 1) Fortlaufende Nummer. 2) Name des Kindes. 3) Name, Stand und Aufenthaltsort des Vaters, Pflegevaters ꝛc. 4) Zeit und Ort der Geburt. 5) Tag der Aufnahme. 6) Zeit der Entlassung oder des Abgangs aus der Schule. (Hier ist bei evangelischen Kindern auch Zeit und Ort der Confirmation zu bemerken.) 7) Ueberhaupt versäumte Schultage. (Hier sind die entschuldigten und die unentschuldigten Versäumnisse, so wie deren Hauptsumme in Separatcolonnen aufzuführen.) 8) Hauptcensur a. in Kenntnissen und Fertigkeiten; b. in Sitten. 9) Bemerkungen.

Das Schema zu einem Hauptbuche, welches Dinter (die vorzüglichsten Regeln ꝛc. S. 91) giebt, enthält dagegen manches Ueberflüssige. Die Rubriken desselben sind 1) Nummer. 2) Name des Kindes. 3) Stand des Vaters. 4) Hausnummer. [Diese gehört nicht hierher, da sie sich verändern kann; eher wäre sie im Versäumnißbuche aufzuführen.] 5) Alter [Richtiger: Geburtstag.] 6) Zeit der Aufnahme. 7) Versäumnisse. [Hier sollen in 9 Colonnen die Wochen und Tage jedes einzelnen Schuljahres aufgeführt werden, was besser summarisch nach der ganzen Schulzeit geschieht.] 8) Tag der Entlassung. — Uebrigens soll da, wo der Schulbezirk mehr als ein Dorf umfaßt, über die Kinder jedes einzelnen Dorfes ein besonderes Verzeichniß geführt werden, was nicht gerade nöthig sein möchte. — Im Schulverbesserungsplan (S. 94) will er überdies auch die Censur des Kindes und Geschichte der Schule in das Hauptbuch aufgenommen wissen. — Natorp (in seinem „Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde" Bd. II. S. 181) verlangt, daß nicht blos diejenigen Kinder, welche wirklich zur Schule gegangen und zur gesetzmäßigen Zeit aufgenommen worden sind, sondern überhaupt sämmtliche schulpflichtige Kinder, so wie sie das Kirchenbuch nachweist, in das Verzeichniß aufgenommen werden sollen; also selbst in dem Falle, daß sie gestorben sind, oder den Schulbezirk verlassen haben, ehe sie das schulpflichtige Alter erreichten. Auch dies will uns überflüssig scheinen.

Die Führung jenes Hauptbuches ist nicht in allen deutschen Ländern gesetzlich vorgeschrieben. — Im Königreiche Sachsen umfaßt das Hauptbuch außer dem allgemeinen Verzeichnisse der Schulkinder auch noch die halbjährigen Censurtabellen, die mit jenem Verzeichnisse in ein Buch zusammenzubinden sind, (Verordn. zum

Elem. V. Sch. G. §. 57.) — eine Vereinigung, die vieles Unbequeme enthält, und deren Nachtheile sich besonders dort herausstellen, wo an einer und derselben Schule mehre Lehrer arbeiten. —

Für Preußen wurden durch das General-Landschulenreglement (v. 11. Aug. 1763.) §. 11. ordentliche Schulkataloge vorgeschrieben, welche die Schulmeister bei der jährlichen Schulvisitation einzureichen hatten. Diese Kataloge sollten enthalten: 1) Vor- und Zunamen. 2) Alter. 3) Eltern. 4) Wohnung. 5) Zeit, wenn sie in die Schule aufgenommen werden. 6) Lectionen, worin sie unterrichtet werden. 7) Fleiß oder Nachlässigkeit im Lernen. 8) Vermögen ihres Verstandes. 9) Sitten und übriges Verhalten. 10) Abgang aus der Schule. — Die neuere preußische Gesetzgebung hat dieses Schema einigermaßen modificirt. Denn so schrieb z. B. eine Verordnung der kön. Regierung zu Potsdam (v. 12. April 1834) §. 4. 5. vor, der Schullehrer solle halbjährige Schülerlisten führen, welche nachweisen müssen: a) Namen, b) Geburtstag, c) Tag der Aufnahme in die Schule, d) Tag des etwaigen Abganges, e) Urtheil über Verhalten, Fleiß und Schulbesuch des Schülers, f) Namen, Stand (in Städten auch Wohnung) der Eltern. — Hier ist die Idee eines allgemeinen Schülerverzeichnisses nicht festgehalten, sondern vielmehr mit dem Begriffe der Censurtabellen vermischt. Zwar sollen jene halbjährigen Listen auch sämmtlich aufbewahrt und in ein dazu anzuschaffendes Buch eingetragen werden; aber dies erschwert jedenfalls die Uebersicht des Ganzen. — Dagegen trifft ein Publikandum des kön. Cons. zu Magdeburg, die Führung der Schullisten betr. v. 5. Aug. 1817 das Rechte, wenn dasselbe für das Verzeichniß der schulpflichtigen Kinder folgendes Schema vorschreibt:

Nummer	Name der Familie	Stand und Gewerbe	Name der Kinder	Geboren		Sind also schulpflichtig von		sind schulpflichtig dem Alter nach bis	Wurden der Schule entnommen		
				Jahr	Tag	Jahr	Zeit (Ostern)		Jahr	Tag	Veranlassung wodurch

Nach diesem Publikandum hat der Prediger, nicht aber der Schullehrer das Verzeichniß anzufertigen und fortzuführen.

Die Dienstanweisung für Schullehrer im Herzogth. Sachsen-Altenburg (v. 11. Oct. 1825.) §. 19. macht den Lehrern ebenfalls die Führung eines fortlaufenden Registers über ihre Schulkinder zur Pflicht, welches dem für das Königr. Sachsen vorgeschriebenen Verzeichnisse ähnlich ist, nur daß darin auch die Zeit der Versetzung eines Kindes aufgenommen ist, und da, wo mehre weltliche Obrigkeiten an einem Orte concurriren, diejenige angegeben werden muß, unter welcher die Eltern des Kindes stehen. — In den meisten andern Ländern wird das Hauptbuch durch die Stelle jährlicher oder halbjährlichen Censurlisten vertreten, wie wir schon aus dem Regierungsbezirke Potsdam Aehnliches aufführten. Doch davon weiter unten.

II. Von nicht geringerer Wichtigkeit sind die Versäumnißtabellen (auch Absenten- oder Präsentienlisten genannt). Dr. Nebe (Schullehrerberuf ꝛc. S. 370 f.) sagt von denselben: „Die Versäumnißtabellen sollen zu einem sichern Belege dienen für den fleißigen oder fehlerhaften Schulbesuch der Kinder, um davon bei den Sitzungen des Schulvorstandes Gebrauch zu machen. Eine Uebersicht von den wirklichen Schultagen ist wünschenswerth, und darum sind diese in dem (jährlichen Schul-) Protocolle mit anzumerken, so wie die, welche ausfielen.“ [Warum im Protocolle, und nicht in den Versäumnißlisten selbst? und ists nicht hinreichend, nur die ausgefallenen Schultage anzumerken?] „Um alles unnöthige Liniiren und Schreiben zu ersparen, ist folgende Einrichtung hinlänglich: die Namen der Schüler stehen voran, untereinander, nach den Classen rangirt. Zwei Columnen laufen durch die Tabelle fort. Die obere enthält die Wochentage von 1—6 fortgehend, die untere die damit übereinstimmenden Monatstage. Neben dem Namen jedes Schulkindes wird unter dem betreffenden Tage die etwaige Versäumniß angemerkt. Am Monatsschluß werden die gehaltenen und die von dem jedesmaligen Schüler versäumten Schultage summirt; am Ende des Jahres kommt das Resultat in das Schulprotocoll.“ [Aber auch diese Einrichtung erfordert noch zu viel Linien, und der Lehrer ist genöthigt, jeden Monat neue Listen zu entwerfen.] „Die Ursachen der versäumten Schulen in der Tabelle anzumerken, thut nicht Noth. Genug, wenn durch e eine gültige Entschuldigung, z. B. durch Krankheit; durch o ein ohne solche Entschuldigung gebliebenes, also nachlässiges Versäumniß angedeutet wird.“ [Da bei flüchtigem Schreiben e und o leicht einander ähnlich sehen können, so ist es besser, statt des letztern u d. h. unentschuldigt zu wählen.] „Das Ziel sei immer, daß man der Führung dieser Versäumnißtabellen nach und nach in der Schule ganz überhoben werde, und daß nur hinreichend entschuldigte Versäumnisse kurz anzumerken übrig bleiben.“

Im encyklopädisch-pädagogischen Lexicon v. J. G. C. Wörle (Heilbronn 1835.) ist Seite 7 eine Schema einer Absentenliste gegeben, welche unnöthiger Weise, außer dem Namen des Kindes, auch den Stand der Eltern, die Geburtszeit und zum Ueberflusse noch das Alter des Kindes enthält. Hier ist für jede Woche ein Quadrat bestimmt, in welchem die Schultage durch Puncte bezeichnet werden. Der Punct bedeutet die Anwesenheit des Kindes; wird ein Kreuz an die Stelle des Punctes gesetzt, so ist das Kind krank; ist es mit Urlaub abwesend, so bedient man sich eines wagerechten Striches; ohne Urlaub, eines senkrechten. Diese Einrichtung hat das Unbequeme, daß der Lehrer jedesmal genöthigt ist, auch bei jedem anwesenden Kinde ein Zeichen (den Punct) zu machen. In zahlreichen Schulen — welch ein Zeitaufwand! — Ueberhaupt ist's

unzweckmäßig, auf gut Militärisch alle Schüler namentlich aufzurufen, um die Fehlenden zu erfahren: wir pflegen nur die sogenannten Ordnungsschüler (Aufseher) anzurufen, welche dann die fehlenden Kinder anzuzeigen haben.*)

Auch in dem Schema, welches Schulze's und Zobel's vollständige Anweisung giebt, ist für jede Woche ein Quadrat bestimmt, in welchem die Schultage selbst schon mit den Zahlen 1—8 bezeichnet stehen. Fehlt ein Kind blos Vormittags, so wird unter die Zahl, welche den Wochentag bezeichnet, ein Punct gesetzt; fehlt es blos Nachmittags, so wird der Punct über die Zahl gestellt; fehlt es den ganzen Tag, so wird die Zahl durchstrichen. [Aber kann man schon früh wissen, ob das Kind auch den Nachmittag kommen werde? oder soll man mit dem Aufschreiben der Versäumnisse immer bis Nachmittag warten? Wie, wenn in vielclassigen Schulen Nachmittags andere Lehrer unterrichten?] — In Schulen, wo die Kinder täglich nur einen halben Tag unterrichtet werden, gilt die Versäumniß desselben für einen ganzen. — Zur Bezeichnung der verschiedenen Arten der Versäumnisse wird vorgeschlagen entschuldigte Versäumnisse durch —; Krankheit =; unentschuldbare, wiewohl angezeigte +; nicht einmal angezeigte ∔; Schulversäumniß ohne Vorwissen der Eltern #; Zuspätkommen ×. — Jede Tabelle ist hier auf ein Vierteljahr berechnet. Oberhalb sind 3 Quercolumnen: in der ersten dreizehntheiligen sind die Wochen des Vierteljahrs gezählt von 1—13; in der zweiten, in gleich viele Räume abgetheilten, Quercolumne die auf jede Woche fallenden Monatstage angegeben; in der dritten werden die Tage verzeichnet, an welchen die Schule ganz oder halb ausgesetzt worden ist.

Auf ein Vierteljahr ist auch Dinter's Versäumnißmanual berechnet. Hier finden sich die Wochenquadrate ebenfalls, aber ohne Zahlbezeichnung. Die Versäumnisse werden durch Puncte angedeutet, Krankheit durch ein Kreuz. Zugleich wird das Manual zu Anmerkungen über die Sittlichkeit der Schüler benutzt: Striche bergauf bedeuten ausgezeichnet gute Aufführung, Striche bergab ausgezeichnet schlechte Aufführung. — Auf ähnliche Weise sind die Natorp'schen monatlichen Schulbesuchlisten eingerichtet (s. Briefwechsel Bd. II. S. 179). Auch hier Wochenquadrate, in welchen die Versäumniß eines halben Tages durch einen Punct, die eines ganzen durch = angedeutet wird. Hinter der Summe der Tage ist eine besondere Columne für Anmerkungen. Außerdem nimmt er nicht nur die Namen der Eltern, sondern auch das gesetzmäßige Ende der Schulzeit in diese Tabellen auf.

Unter allen uns bekannten Schema's ist dasjenige am einfachsten, mithin am zweckmäßigsten, welches der Verordnung zum kön. sächs. Elem. Volksschulgesetz beigegeben ist. Dieses ist auf ein ganzes Jahr berechnet. Es enthält in der ersten Columne die Nummer (Reihenfolge in der Classe), in der zweiten die Namen der Kinder. Sodann folgen in 12 Columnen eben so viele Quadrate für jedes Kind; jedes Quadrat ist für einen ganzen Monat bestimmt und in demselben braucht nichts angedeutet zu werden, als der Monatstag, welchen das Kind versäumt hat. Die Ursachen der Versäumnisse, sofern dieselben angezeigt oder sonst bekannt geworden sind, werden durch kleine den Monatstagen beigefügte Zeichen kenntlich gemacht. Die Wahl dieser Zeichen ist dem Lehrer freigestellt; doch muß die Rückseite des Versäumnißmanuals über deren Bedeutung Aufschluß geben. In der letzten Columne sind die Versäumnisse

*) Jac. Heer das Schulwesen in Democratieen — (2tes Heft, Glarus 1832.) erzählt: „Eine sehr kompendiöse Art von Namensaufruf, um die Abwesenden notiren zu können, sah ich in der Schule von St. Gervais zu Genf (Bell-Lancaster-Schule). Die Namen aller Schulkinder waren auf Stücke von Carton aufgeschrieben und an Stäben aufgesteckt, die nach den Leseclassen numerirt werden. Nach Vollendung des Leseunterrichts nahmen die Monitoren diese Stäbe und gaben jedem Anwesenden das Stück, welches seinen Namen trug; die auf den Stäben zurückbleibenden Kartenstücke zeigten die Namen der Abwesenden an, und wurden dem Generalmonitor behändigt, um sie in das Register der Versäumnisse eintragen zu können. Sogleich wurden die ausgetheilten Karten wieder gesammelt, und an den Stäben aufgesteckt. Diese ganze Operation erfordert für 220 Kinder nicht mehr als 3—4 Minuten Zeit, während der persönliche Namensaufruf von so vielen kaum in einer Viertelstunde hätte vollendet werden können." —

No.	Namen der Kinder	Jan.	Febr.	März	April	Mai	Juni	Juli	u. s. f. bis Decemb.	Versäumnisse im ganzen Jahr e.	u.	Sa.
1.	Classe I. Knaben. Berger, Carl A.	7. 9. 18.	5—9. 17—23.	u. s. w.								
2.	u. s. w.											

im ganzen Jahre anzugeben. Um das Ganze anschaulicher zu machen, geben wir hier das Schema selbst.

Dieses Schema würde der Idee eines Versäumnißmanuales auf das Vollkommenste entsprechen, wenn es nicht ein gemeines Jahr, sondern ein Schuljahr umfaßte. Es würde dann mit dem April beginnen und auch mit dem April enden, also 13 Monatscolumnen enthalten müssen, weil Anfang und Schluß der jährlichen Lectionen in der Regel in diesen Monat fallen.

Auf Grund jener Versäumnißtabellen hat der Lehrer diejenigen anzufertigen, welche vorschriftmäßig an den Schulvorstand (oder an die Gerichtsbehörde) einzureichen sind. Dies geschieht an manchen Orten wöchentlich, an andern monatlich, an andern vierteljährlich. Letzteres ist nicht zu billigen, weil nach so langer Zeit die

zur Strafe zu ziehenden Eltern sich der Ursachen, warum das Kind die Schule versäumte, nicht immer mit Bestimmtheit zu erinnern wissen. Diese von Zeit zu Zeit einzureichenden Versäumnißanzeigen sind nur ein Auszug aus dem Versäumnißmanuale; denn eine vollständige Abschrift desselben zu verlangen, ist überflüssig. Nicht einmal die Angabe aller Versäumnisse, sondern nur derjenigen, die einer gnügenden Entschuldigung ermangeln, macht sich nothwendig. — Ein Schema, das Wörle (a. a. O. S. 8) mittheilt, enthält die Nummer des Classenbuches, die Namen der Kinder, den Stand der Eltern, die Hausnummer [nur in Städten nöthig], und die Versäumnisse a) mit Erlaubniß, b) ohne Erlaubniß, c) wegen Krankheit, d) in Summa. — Das im Königreiche Sachsen vorgeschriebene Schema sieht so aus:

Nummer	Namen der Kinder	Versäumte Monatstage	e.	u.	Sa.	Angemeldete oder sonst bekannte Verhinderungsursachen	Anmerkungen

Wie schon bemerkt, würden wir die entschuldigten Tage nicht mit aufnehmen; es ist hinreichend, daß sie im ausführlichen Manuale stehn. Name und Stand des Vaters möchte sich jedoch hier nothwendig machen, weil es an einem und demselben Orte oft mehre Eltern schulpflichtiger Kinder giebt, welche einerlei Familiennamen führen. Die Aufführung der versäumten Monatstage ist zweckmäßig, weil sie dazu dienen kann, läugnende Eltern zu überführen. Die beiden letzten Columnen könnten füglich in eine zusammengezogen werden, mit der Ueberschrift: „Bemerkungen." —

Die Führung von Versäumnißtabellen ist in allen deutschen Ländern vorgeschrieben; einige Gesetzgeber haben auch die Schema's der Tabellen vorgezeichnet. — Vergl. Verordnung zum kön. sächs. Elementarschulges. §. 141. — Für Preußen: General-Landschul-Regl. §. 11. — Verordn. der kön. Reg. zu Breslau vom 23. Nov. 1820. 2) — Publik. des kön. Kons. zu Magdeburg v. 5. Aug. 1817. — Bekanntm. der Reg. zu Cöln v. 3. Febr. 1830. 12) — Bekanntm. der Reg. zu Cöslin v. 12. Jan. 1837. §. 20. (Nach dem General-L. S. R. soll der Schullehrer jederzeit zu Ende der Tageslection die Kinder ablesen und diejenigen anmerken, welche fehlen. — Zeitersparender ist's, wenn nur die Bankobersten oder Monitoren aufgerufen werden, um die fehlenden Kinder namentlich anzugeben. (s. oben.) — Die Reg. zu Cöslin verordnet nur, daß der Schulbesuch vor dem Schlusse jedes Tages eingetragen werde. Auch sind die Prediger und Schulinspektoren verpflichtet, sich bei jedem Schulbesuche die Schulbesuchliste zur Revision vorlegen zu lassen, und, wie sie solche gefunden haben, in derselben zu bemerken. Eine etwaige Nachlässigkeit des Schullehrers in Führung der Präsentienlisten hat der Prediger sofort dem Superintendenten anzuzeigen.) — Kurhessen. Anweisung für Pfarrer der Prov. Oberhessen v. 2. Mai 1825. 5) — Ausschr. der Regier. der Prov. Fulda v. 10. Febr. 1840. §. 1. — Hannover. Bekanntm. der Reg. zu Osnabrück v. 3. Aug. 1818. §. 6. Verordnung des kön. Konsist. zu Hildesheim v. 16. Nov. 1830. — Württemberg. Verf. des kön. Oberamtes und Schulinspektorates zu Ehingen v. 7. Juli 1837. 1) — Baden. Edikt v. 15. Mai 1835. Tit. II. Cap. 3. §. 13. — Sachsen-Altenburg. Patent v. 23. Oct. 1807. und Dienstanweisung. §. 20. — Sachsen-Coburg. Schulordnung. §. 10. — Schleswig. Provisor. Anordnungen zur Verminderung der Schulversäumnisse v. 11. März 1837. §. 6. („Bei jedem Schulbesuche hat sich der Prediger das Versäumnißbuch vorlegen zu lassen und mit seinem vidi zu bezeichnen.") Oldenburg. Consist. Verordnung v. 31. Dec. 1833. §. 1. —

Wie alle Schultabellen, so sind ganz besonders auch die Versäumniß-Manuale mit größter Sorgfalt zu führen. Dr. Hoffmann sagt in dieser Beziehung mit Recht (s. Handb. der deutsch. Volksschulenverf. ꝛc. I. S. 265): „Die hierbei von den Schullehrern zu beobachtende Genauigkeit gehört zu ihren wichtigsten Amtspflichten und es haben diejenigen, welche aus Trägheit, Menschenfurcht, Gefälligkeit, Eigennutz oder sonst sich einiger Pflichtvergessenheit hierunter schuldig machen, daß bei Versetzungen oder sonst von ihnen gewünschten Verbesserungen auf ihre deskalls bei der Behörde angebrachten Gesuche keine Rücksicht werde genommen werden, auch nach Befinden sonstige Ahndung und selbst Suspension oder Remotion zu gewarten. Sprächen sich aber auch die positiven Gesetze minder streng aus, immer würde die gewissenhafte Führung der Schulversäumnißlisten für den Schullehrer eine um so wichtigere Pflicht bleiben, je weniger es zu verkennen ist, daß ein regelmäßiger und ordentlicher Schulbesuch die erste unerläßliche Bedingung bleibe, wenn nicht auch der beste Unterricht ein rhapsodisches, lückenhaftes und unvollkommenes Stück- und Flickwerk sein soll." — Deswegen fordert auch die neuere sächs. Gesetzgebung (Verordn. v. 9. Juni 1835. §. 141.) vom Schullehrer ausdrücklich, daß er hierbei Genauigkeit, Pünktlichkeit und Unparteilichkeit beobachte. Die kön. preuß. Regierung zu Arnsberg verfügte (3. März 1826.) eine Ordnungsstrafe von zwei Thalern für die Lehrer, welche die Führung und Einreichung der Versäumnißlisten verabsäumen. Die Reg. zu Cöslin läßt (Bekanntm. v. 12. Jan. 1837. §. 37.) diese Strafe unter erschwerenden Umständen bis auf fünf Thaler steigen. Eine Verordn. der Reg. zu Magdeburg (23. Nov. 1820.) sagt: „Keine Gemeinde soll es sich beigehn lassen, den Lehrer verleiten zu wollen, die Präsentienlisten nicht pflichtmäßig zu führen, indem die Schullehrer bei Strafe der Absetzung dazu verpflichtet sind, und Schulze und Gemeinde sonst ernstlich bestraft werden würden." — Auch die Schulordn. für das Fürsten-

thum Hildesheim v. 24. Sept. 1763. bedroht die Schulmeister mit Strafe der Absetzung, wenn sie es versäumen, die Namen der ausbleibenden Kinder den Pastoren alle Samstage schriftlich zu melden.

Doch wir glauben über diesen Gegenstand genug gesagt zu haben. — Das Strafverfahren gegen säumige Eltern gehört nicht hieher, sondern wird unter dem Art. „Schulversäumnisse" besprochen werden.

III. Wir wenden uns endlich zu den Censurtabellen (im Königr. Sachsen „Classen- und Censurtabellen," anderwärts Fleiß- und Conduitenlisten, auch Versetzungstabellen genannt). — In denselben sind die Schüler nach der Ordnung ihrer Classensitze aufzuführen. Zweckmäßig ist es, das Alter des Schülers anzugeben, wohl auch eine besondere Rubrik „Zeit der Aufnahme in der Schule" (oder Classe) aufzunehmen. — Den Stand der Eltern namhaft zu machen, ist wenigstens an kleinern Orten kaum nöthig.

Bei Entwerfung der Censuren selbst kann entweder ein spezielles, oder ein summarisches Verfahren befolgt werden. Das erstere möchte für kleinere Privat- und Sammelschulen, das letztere für Volksschulen anwendbarer sein. Im erstern Falle bezweckt die Tabelle möglichste Vollständigkeit bis in's Einzelne gehend. Von diesem Gesichtspunkte geht Dr. Fr. Hr. Chr. Schwarz aus. (S. dessen „die Schulen." Leipzig 1832. 2½ Thlr.) Er will die über die Schüler zu führenden Tabellen auf folgende Weise eingerichtet wissen.

Rubrik 1. Name und Alter des Schülers.

Rubrik 2. Naturanlage (Angeboren). Hier die Unterabtheilungen: a) Naturart (mit weiterer Classification: aufgeweckt, und dieses weiter bestimmt: mehr fest, mehr lebhaft; in sich gekehrt und das entweder mehr weich oder mehr innig;) b) Naturgaben (Auffassung — Sinnen-, Verstandes-, Gedächtniß-, Phantasie-Fähigkeiten; Darstellung — mechanisch, künstlerisch, schöpferisch;) c) Gemüthsart (Aeußerung, offen oder verschlossen; Streben, eifrig oder träge; Gefühl, warm oder kalt).

Rubrik 3. Dermaliger Bildungsstand (Geworden), nach den Unterabtheilungen: a) Lernen (ob aufmerksam oder unaufmerksam, geordnet oder lückenhaft); b) Kenntnisse und Fertigkeiten (in welchen das Kind vorzüglich, in welchen es zurück, in welchen es mittelmäßig sei); c) Gesinnung (ordentlich oder nachlässig; verträglich oder streitsüchtig, folgsam oder widerstrebend, frohsinnig oder ernst, seine guten oder schlechten Neigungen.)

Rubrik 4. Bildungsgang (das Werden) in den Unterabtheilungen: a) Fortschritte (worin der Schüler gern oder ungern, schnell oder langsam, stetig oder gehemmt fortschreite); b) Streben (eifrig oder träg, beharrlich oder veränderlich, kräftig oder schwach); c) Beruf (Talente, Character, Ziel und Zeit seiner Berufsfähigkeit. *)

Wir sprechen dieser Tabelle ihre großen Vorzüge durchaus nicht ab; für unsere Volksschulen geht sie aber zu sehr in's Einzelne. Auch der gewissenhafteste Lehrer wird bei einer großen Schülerzahl nicht immer im Stande sein, sich über Naturanlage, Bildungsstand und Bildungsgang eines jeden Kindes so bestimmte Rechenschaft zu geben. Wie manchmal müssen wir im Laufe der Schulzeit unsre Urtheile über die Naturgaben des einen oder des andern Kindes wiederholt berichtigen, und wie oft sind schon die Schulmeister-Prophezeiungen von der Zukunft eines Schülers zu Schanden geworden. Auch sehen wir für die Volksschulen den Nutzen nicht ein, welchen jenes spezielle Censiren haben soll: der Schulvorstand oder der Schulrevisor sehen die Tabellen einmal, oft sehr flüchtig, an, und legen sie dann in's Archiv, wo sie Ballast bleiben. — In der gewöhnlichen Volksschule behält das summarische Verfahren jedenfalls den Vorzug. Dieses ist in folgender Schultabelle, welche in den Sachsen-Coburgischen Landen eingeführt ist, angenommen.

*) In ähnlicher Weise will J. Fr. Ad. Krug verfahren wissen. S. dessen „Ausführlichen Entwurf zu Einrichtung der Friedrich-August-Schule." Dresden, 1819.

Schulplätze	Vor- und Zuname des Schülers	Vorname und Gewerbe des Vaters	Lebensjahre	Schuljahre	Talente	Fleiß	Fortschritte	Sitten	Versäumnisse e. / u.	Besondere Anlagen	Allgemeine Bemerkungen

Talente und besondere Anlagen könnten in einer Rubrik verbunden werden; sonst wüßten wir an diesem Schema nichts auszusetzen.

Andere Gesetzgebungen dagegen schlagen einen Mittelweg ein, indem sie die Naturanlagen summarisch, den Bildungsstand aber speziell behandelt wissen wollen. So die kön. sächsische, die ein Schema zur Classen- und Censurtabelle nach folgenden Rubriken vorschreibt: 1) Nummer in dem allgemeinen Verzeichnisse. 2) Reihenfolge in der Classe. 3) Name des Kindes. 4) Name, Stand und Aufenthaltsort des Vaters. 5) Zeit der Aufnahme in die Classe. 6) Geistige Anlagen und Fähigkeiten. 7) Aufmerksamkeit und Fleiß. 8) Grad der erlangten Ausbildung: a) im Denken und Urtheilen, b) Religion, c) Realkenntnisse, d) Lesen, e) Schön- und Rechtschreiben, [Wie kommen diese beiden neben einander, in welchen ein und dasselbe Kind oftmals sehr ungleiche Fortschritte macht?] f) schriftlicher Gedankenausdruck, g) Rechnen, h) Singen. 9) Gemüthsart und sittliches Verhalten. 10) In den letzten 6 Monaten versäumte Schultage, e., u. und Sa.

Die im Königr. Württemberg mittelst Erlaß des evangel. Consist. (v. 12. Decbr. 1801.) vorgeschriebenen Schultabellen sind den sächsischen ähnlich. Sie enthalten folgende Columnen: 1) Zahl (rücksicht-

lich der Locationsordnung). 2) Namen der Kinder. 3) Namen der Väter. 4) Alter. 5) Fähigkeit. 6) Sitten. 7) Reinlichkeit. (Nach einem Protokoll-Auszuge der evangel. Synode v. 11. Dcbr. 1834. darf diese Rubrik jetzt weggelassen werden). 8) Buchstabiren, Lesen und Schreiben. 9) Rechnen. 10) Religionskenntnisse: a) Fortschritte im Memoriren; b) Fortschritte in der Einsicht. 11) Schulversäumnisse.

Wir wünschen, daß in den beiden letztern Schema's statt der Rubrik „geistige Anlagen und Fähigkeiten" gesetzt worden wäre: „geistige und körperliche Bedingungen." *) Denn nicht selten liegt für ein Kind auch in seinem physischen Wesen ein großes Hinderniß seiner geistigen Ausbildung; dies muß in der Censurtabelle auch angezeigt werden, und doch ist „Schwerhörigkeit" nicht unter den Fähigkeiten aufzuführen. Wo soll dies erwähnt werden, da in beiden Schema's eine besondere Columne für „Anmerkungen" fehlt? — Es läßt gar zu komisch, wenn in einer Censurtabelle, wie wir jüngst sahen, „ein böser Finger" unter den geistigen Anlagen aufgeführt wird.

Schon weiter oben bemerkten wir, daß in vielen Schulen die Stelle des Hauptbuches durch die Censurlisten vertreten und ersetzt werde. Wir können dies nicht billigen, weil alsdann in diese Listen viel Ungehöriges aufgenommen werden muß. So giebt Dr. Nebe ein Schema nach folgenden Rubriken: 1) Name und Wohnort der Eltern und Kinder. 2) Geburtsjahr und Monat der Kinder. 3) Fähigkeit und Gemüthsart. 4) Fleiß und Betragen. 5) Fortschritte im Lernen: a) Religion; b) Lesen; c) Schreiben, [aa) Schön-, bb) Rechtschreiben], d) Rechnen, [aa) Kopf-, bb) Tafelrechnen], e) Singen, f) Gemeinnützige Kenntnisse. 6) Vierteljährliche Versäumnisse, a) I. Quart. b) II. Q. c) III. Q. d) IV. Q. 7) Jährliche Versäumnisse. 8) Jährlicher Schulbesuch. 9) Bemerkungen.

In der obern, über die ganze Tabelle hinlaufenden Quartcolumne ist überdies anzugeben: wie viel Tage in jedem der 4 Quartale Schule gehalten, und wie viel Tage die Schule ausgesetzt worden ist. Unter der Tabelle stehen noch folgende Anmerkungen. 1) Vorzügliches Lob verdienen a) durch Fleiß .... b) durch Betragen .... 2) Besondern Tadel haben sich zugezogen a) wegen mangelnden Fleißes ..... b) durch ihr Betragen .... 3) Eltern, die als Schulverächter sich obrigkeitlicher Rüge werth machen ....

Dr. Nebe nennt diese Tabelle: „das Schulprotokoll," *) und sagt über dasselbe: „Wie nöthig dem Zwecke und förderlich es für Lehrer und Schüler sei, von Jahr zu Jahr über das Verhalten und die Fortschritte aller Zöglinge solche Rechenschaft abzulegen, wie dadurch die beste Grundlage für die Censur gegeben werde; dies bedarf, wenn man nur das Schema genauer ansieht und recht auszufüllen bemüht ist, keiner Erläuterung. — Die Geschwister können darin sämmtlich nach einander aufgeführt werden, da dies oft zu nützlichen Vergleichungen und Anwendungen führt. Die Ausfüllung der Rubriken geschehe so einfach als möglich, um dem Lehrer mit keiner unnützen, weitläuftigen Schreiberei die edle Zeit zu rauben, welche besser mit Handeln ausgefüllt wird." Und doch verlangt Dr. Nebe unmittelbar darauf, daß für die jährliche Schulprüfung ein Auszug des Protokolls gefertigt und an die obere Schulbehörde eingeschickt werde. Ist das nicht auch unnütze Schreiberei? Was soll die Schulbehörde mit den Tabellen? Wer liest sie dort? Will man etwa daraus die Wirksamkeit des Lehrers beurtheilen? — Ach, das Papier ist geduldig; aber wahrlich! nicht minder geduldig muß der Lehrer sein, dem man so viel unnütze Schreiberei zumuthet.

Aehnliche Schulprotokolle, wie die von Dr. Nebe vorgeschlagenen, sind in den nach Eckernförder Art eingerichteten Elementarschulen gebräuchlich. Ein Schema dazu hat Baumfelder (s. unten) mitgetheilt. Es enthält folgende Rubriken: 1) Lauf-Nummer. 2) Namen der Eltern und Pflegeältern. 3) Stadtviertel. 4) Namen der Kinder. 5) Zeit der Geburt. 6) Aufnahmezeit. 7) Schulversäumnisse in 4 Quartalen (in 13 Längen- und 4 Quercolumnen, so daß man die Versäumnisse jeder einzelnen Woche angegeben findet; halbe Striche von oben bezeichnen gefehlte Vormittage, halbe Striche von unten gefehlte Nachmittage, ganze Striche I ganze Schultage.) 8) Summe der Versäumnisse. 9) Bei der Aufnahme befunden im a) Lesen, b) Schreiben, c) Rechnen. 10) Fortschritte im a) Allgemeinen, b) Lesen, c) Schreiben. d) Rechnen. **) 11) Anlagen. 12) Fleiß. 13) Aufführung. 14) Bemerkungen.

(In andern Anstalten dieser Art sind jedoch nur

*) Auch Dr. Hergang (s. Zehn Jahre I. S. 344. ff.) und J. Fr. Ad. Krug sind der Meinung, daß ein eignes Fach der Tabelle für „körperliche Beschaffenheit" zu bestimmen sei. Der letztere führt in Beziehung auf den Körper auf: a) körperlicher Zustand (gesund, kräftig, zärtlich, schwächlich, krankhaft, im Wachsthume zurück, dürftig, abgezehrt, nervenschwach, mißwachsen, schlaff, abgestumpft ꝛc.); b) sinnliches Wahrnehmen (vorzüglich scharfes Gesicht, Gehör; übersichtig, schielend, kurzsichtig, blödsichtig, fast blind, anhaltende Augenschwäche; harthörig ꝛc.); c) Bewegungen und Gebärden (leicht, flüchtig, gelenkig, angenehm, gefällig; immer beweglich, unruhig mit Händen, Füßen; lachend, grinsend, Gesichter schneidend, langsam, unbeholfen, schwerfällig ꝛc.); d) Sprachfähigkeit und Werkzeuge (entwickelt, fein gebildet, roh, steif; reine, helle — heisere, kreischende, dumpfe ꝛc. Stimme; stammelnde, undeutliche, breite, platte ꝛc. Aussprache u. s. f.)

*) Andere Pädagogen (z. B. Dr. Hoffmann prakt. Handb. Abth. I. S. 266.) verstehen unter dem „Schulprotokolle" eine kurze Aufzeichnung der wöchentlichen Lectionen, nebst Bemerkungen über den Schulbesuch und das Betragen der Kinder, auch wohl mit Andeutung dessen was sich im Laufe der Woche in der Schule oder für dieselbe Gutes oder Schlimmes ereignet hat. Doch könnte man diese Einrichtung richtiger ein Schultagebuch nennen, Dinter nennt es „Lectionsbuch." s. Schulverbesserungsplan S. 94.

**) Hier finden wir keine Censur über Religionskenntnisse, vielleicht aus demselben achtenswerthen Grunde, wodurch sich das kön. baier'sche Ministerium bewogen fand, (23. Dec. 1840) zu verfügen, daß über Fortschritte im Religionsunterrichte keine Censur mehr in Anrechnung kommen solle, „weil die Religionslehre über jede Zifferbestimmung erhaben sei, und es bei dem Unterrichte derselben keineswegs blos auf Kenntnisse, sondern weit mehr noch auf die innere Gesinnung und den Erfolg des Unterrichtes ankomme." (vgl. Allg. Schulzeitung 1841. S. 16.) — Auch Niemeyer spricht sich gegen jenes Ziffersystem aus, besonders wenn die Sittlichkeit des Schülers dadurch bezeichnet werden soll. (s. dessen „Grundsätze ꝛc." II. S. 545 f.)

summarische Censurtabellen herkömmlich, welche 4 Rubriken: Name, Fleiß, Aufführung und Anmerkungen enthalten.)

Lehrreicher und praktischer für den Volksschullehrer selbst wird es sein, wenn wir nun Einiges über die Art und Weise sagen, in welcher derselbe die einzelnen Rubriken der Censurtabellen auszufüllen hat. Viele Lehrer begnügen sich damit, ihre Schüler in 4 Censurclassen zu ordnen und die Grade ihrer Würdigkeit mit recht gut, gut, ziemlich gut (mittelmäßig, gnüglich), schlecht zu bezeichnen. Der denkende Lehrer sieht jedoch, daß diese 4 Hauptcensuren nicht überall ausreichen und noch viele Modificationen zulassen. Deshalb ist es zweckmäßig, daß wir uns, solange wir genöthigt sind, in den halbjährlichen Censurlisten über jeden Lehrgegenstand jedem Kinde ein besonderes Zeugniß zu geben, dabei der Ziffern oder noch besser der lateinischen Buchstaben bedienen, weil dadurch nicht blos viel Zeit erspart wird, sondern sich auch die verschiedenen Censurgrade noch genauer versinnlichen lassen. Bei Anwendung der Ziffern könnte man sich statt der 4 Hauptcensuren der Zahlzeichen 1—4 bedienen; die dazwischen liegenden Stufen können in Bruchformen dargestellt werden, auf folgende Weise: $1\frac{1}{2}$ $\frac{2}{3}$, $\frac{3}{4}$. Noch anwendbarer sind die Buchstaben; hier würden sich die Censurzeichen in absteigender Ordnung so ausnehmen: aa) ausgezeichnet; ab) recht gut; ac) den Bessern beizuzählen; ba) gut; bb) meistens zur Zufriedenheit; bc) ziemlich gut; ca) mittelmäßig; cb) kaum mittelmäßig; cc) schlecht; d) ganz schlecht. *) Diese Zeichen würden die Stufe, auf welcher das Kind in dem einen und andern Lehrgegenstande steht, sehr genau darstellen, ob wir gleich nicht läugnen, daß sie in manchen Fällen nicht ausreichen. Daher verlangt Dinter (die vorzügl. Reg. S. 92.) die Censuren in bestimmten Worten ausgedrückt, z. B. im Lesen: richtig und mit ziemlichem Ausdrucke — angenehm, aber nicht accurat genug — unrichtig und in einem unangenehmen Tone; Schreiben: seine Aufsätze sind jetzt die besten in der Schule, auch ziemlich kalligraphisch; Rechnen: Angabe der Rechnungsart, bis zu welcher das Kind gekommen ist: Antworten: langsam, aber treffend, — vorschnell, daher oft verkehrt, — kaum einzelne Worte sind von ihm zu erpressen; Auswendiglernen: lernt schnell, vergißt aber leicht wieder, — lernt nicht gern und daher wenig auswendig ꝛc. —

Für die Rubriken: Anlagen, Urtheilskraft, Sitten, Gemüthsart — gnügen jene Ziffern und Buchstaben durchaus nicht; denn hier muß es sich der Lehrer angelegen sein lassen, über jedes Kind ein möglichst spezielles Urtheil abzugeben. Zur Bildung eines solchen gehört Beobachtung der Kinder nicht blos in, sondern auch außer der Schule, — freilich auch ein psychologischer Scharfblick, der nicht jedem Lehrer eigen ist, und eine gereifte Erfahrung, die wenigstens jüngern Lehrern noch abgeht. — Uebrigens versteht es sich von selbst, daß der Lehrer bei Entwerfung der Censuren sich der größten Unparteilichkeit befleißige, und sich aller unziemlichen Ausdrücke enthalte. Wir haben auch schon Censuren gelesen: „Fähigkeiten: hat das Pulver nicht erfunden; Urtheilskraft: eselsdumm; Schreiben: Schmierfriede" u. dgl. —

Mit Recht erinnert Dr. Hergang (a. a. O. S. 347 f.) daß die Censuren keineswegs den Zweck haben, dadurch den Schüler mit bitterm Tadel zu bestrafen, wohl gar zu beschimpfen; sie sollen blos den Eltern und Lehrern zu einer möglichst genauen Bezeichnung dessen dienen, was sich bereits an dem Kinde entwickelt oder als eine anhaltende Richtung gezeigt hat. — Wo mehre Lehrer in einer und derselben Classe wirken, sind die Tabellen jedenfalls von dem Classenlehrer, jedoch nach vorhergegangener Rücksprache mit dem Hilfslehrer, abzufassen.

Zur Anfertigung der jährlichen Censurtabellen leisten Sittenbücher sehr große Dienste. Sie können auch tabellarisch geordnet werden. Die Namen der Kinder stehen in der Reihenfolge der Classenordnung, oder bei zahlreichern Schulen in alphabetischer Ordnung, wodurch das Auffinden erleichtert wird. Für jedes Kind sind in der Quercolumne hinter seinem Namen 13 Quadrate, also auf ein Vierteljahr berechnet; in diese Quadrate werden jede Woche die Censuren des Kindes mit selbst gewählten Zeichen eingetragen. (Die von Wörle „encyklop. pädag. Lexicon." S. 112. s. v. „Billets" empfohlenen Sitten- und Fleißbillets möchten wir nicht billigen, da sie zu sehr an Spielerei grenzen). — Denselben Zweck haben die in den Schulen der wechselseitigen Schuleinrichtung gebräuchlichen Sittenprotokolle, über welche M. E. M. Müller (s. unten) sagt:

„Das tägliche Sittenprotokoll wird auf einer Schiefertafel geführt, enthält die Laufnummer der Schüler in der Decimalordnung und daneben in willkührlich angenommenen, aber nun stehend gewordenen Zeichen die tadelnden und lobenden Bemerkungen, welche der Gehilfe mit Wissen und Willen des Lehrers einträgt. Am Schlusse der Woche werden die Zeichen zusammengezogen, die beim Fleiße und der Aufführung sich entgegengesetzten aufgehoben *) und das Resultat nach 10 verschiedenen Censurgraden, welche von ganz vorzüglich gut bis sehr schlecht allmälig abfallen, unter den Rubriken des Fleißes und der Aufführung in das wöchentliche Sittenprotokoll eingetragen. Eine angehängte dritte Rubrik füllen etwaige Anmerkungen. — Dabei interessirt es ohne Zweifel den praktischen Schulmann, zum Vergleiche und der beliebigen Nachahmung halber die besondern Zeichen für die wöchentliche Censur hier zu finden, welche für die Altonaer Waisenkinder benutzt werden. Sie sind folgende:

⌐ kleine Unarten.
α Lärmen, vorlautes Wesen.
⊂ Unreinlichkeit.
ω Unordnung.
\ Unachtsamkeit und Unfleiß.
△ Neckerei.
⌒ Spott.
/ Streit.

*) In den Schulen nach Eckernförder Art hat man auch 10 Censurgrade: 1) g. v. g. = ganz vorzülich gut; 2) v. g. = vorzüglich gut; — 3) s. g. = sehr gut; 4) r. g. = recht gut; 5) g. = gut; 6) f. g. = fast gut; 7) z. g. = ziemlich gut; 8) m. = mäßig; 9) sch. = schlecht; 10) s. sch. = sehr schlecht. — Die von uns oben vorgeschlagenen Buchstaben sind noch anschaulicher. —

*) Dies Rechen-Exempel möchte doch trüglich sein

/ Unhöflichkeit.
0 Trotz.
O Lüge.
⊙ Untreue.
⟩ Neid.
⟨ Ungefälligkeit.
— Ungehorsam." —

Gegen ein Censurwesen dieser Art, mithin gegen die ganze Einrichtung der Sittenprotokolle erklärte sich H. F. F. Sickel in seiner Schrift „die Bedeutsamkeit der wechselseitigen Schuleinrichtung für unsere ungetheilten Volksschulen." (Erfurt, 1839.) S. 136 ff. u. S. 169, so wie neuerdings in seiner „pädagog. Literaturzeitung" (Eisleben, 1841). In letzter sagt er (S. 15 f.): „Nach unsrer Ueberzeugung bedarf es eines Sittenprotokolles nicht, wenn dem Lehrer wirklich das Beste seiner Schüler am Herzen liegt, und ist dies nicht der Fall, dann wird durch die Führung eines solchen Protokolles nichts gefördert. Was des Behaltens werth ist, d. h. was wirklich das frühere Urtheil über den einzelnen Schüler modifizirt, das behält der treue Lehrer, ohne zu der Feder seine Zuflucht zu nehmen, und was des Behaltens nicht werth ist, nun das werde vergessen, damit nicht der Geist der Kleinigkeitskrämerei und des Pedantismus das Richteramt über das strebsame kindliche Gemüth übe. — Gerade die schwächsten Lehrer, oder inhumane Gemüther, denen es eine Lust war, einem Schüler wehe zu thun, sehen wir am eifrigsten jede Kleinigkeit notiren und in jedem Vierteljahre lange Sündenregister zusammenschreiben und in der Censurconferenz mit unverhehlter Schadenfreude ablesen. — Daß ein solches Notiren auch aus lautern Quellen hervorgehen kann, — das verkennen wir nicht, allein was nützt eine solche Federrüstigkeit? — Du merkst mit einem Zeichen an, daß Hinz geplaudert und Kunz seinen Nachbar gestoßen hat. Das steht im Sittenbuche und hilft dir doch wenig, wenn du ein bestimmtes Urtheil fällen sollst. Die erschwerenden und mildernden Umstände hast du dir doch nicht angemerkt und so bist du denn trotz deines Sittenprotokolles und aller Zeichen in demselben wieder an dein Gedächtniß gewiesen, damit es dich zwischen den Zeilen lesen lasse und dir das Verständniß über deinen protokollarischen Fleiß eröffne." — Wir geben gern zu, daß Lehrer von Geist und Kraft eines solchen Hilfsprotokolles entbehren können und dennoch ein treffendes Urtheil in die halbjährlichen Censurlisten niederschreiben werden; aber für schwache Lehrer, die über eine große Schülerzahl ihr Urtheil abgeben sollen, bleiben jene wöchentlichen Protokolle ein fast unentbehrliches Vehikel. Freilich haben sie darauf zu sehen, daß sie immer nur das eintragen, wodurch wirklich der Schüler charakterisirt wird. Darum können wir es auch nicht billigen, wenn das Sittenbuch nur Striche und immer wieder Striche enthält, (vgl. A. Ritter: „Mittheilung meiner Ansichten über die Frage: wie kann der Lehrer die so gefährliche Klippe vermeiden, parteilich gegen seine Schüler zu werden?" Allg. Schulz. 1835. Nr. 48.) die am Schlusse der Woche summirt werden; das giebt ein sehr unzuverlässiges Resultat! — (vgl. auch A. Ludewig: „Die Schuldisciplin für Alle die an Schulen wirken ꝛc." Eisleben, 1840. S. 78 ff.)

Sollten wir nun auf die Frage antworten: wie oft und wann jene Censurtabellen zu entwerfen sind? so können wir uns nur für jährlich abzufassende, bei der jedesmaligen Osterprüfung vorzulegende Tabellen entscheiden. Wir wissen aus vieljähriger Erfahrung, daß da, wo es gewöhnlich ist, 2mal im Jahre Censurlisten einzureichen, die Michaeliscensur gewöhnlich der Ostercensur so ähnlich sieht, wie ein Ei dem andern; wozu also doppelte Arbeit, wenn einfache gnügt? (Im Kön. Sachsen und in den meisten Regierungsbezirken Preußens sind halbjährige Censurtabellen gewöhnlich. Im Großh. Hessen — s. Verordn. der Reg. zu Mainz vom 1. Febr. 1826. §. 18. — hat der Lehrer einmal im Jahre, und zwar in der letzten Woche des Juni, einen Bericht zu fertigen, worin auch über die sittliche Aufführung, Fortschritte ꝛc. der Kinder Nachricht zu geben ist. Auch in Hohenzollern-Hechingen — A. S. O. XI. §. 3. — hat der Lehrer nur jährlich einmal bei der Schulvisitation eine Schülerliste vorzulegen.)

Auch die Frage muß berührt werden: in wie vielen Exemplaren jene Censurtabellen angefertigt werden sollen? Wir halten ein einziges Exemplar für vollkommen hinreichend. Dieses werde bei der jährlichen öffentlichen Schulprüfung vor- und dann im Schularchive niedergelegt, wo es zu Jedermanns Einsicht aufbewahrt bleibe, und wo der Districtsschulinspector dasselbe ebenfalls bei jeder Schulrevision einsehen könne. Was darüber ist, das ist vom Uebel! — Daß man sich in Hechingen mit jener einfachen Vorlegung der Tabelle begnüge, erwähnten wir so eben. Nicht so anderwärts! In Hessen-Homburg ist ein Auszug aus dem Censurbuche quartaliter an den General-Schulinspector, in Sigmaringen sind die Schultabellen sogar alle 2 Monate an die Schulkommissariate einzureichen. — Im Kön. Sachsen sind die Classen- und Schultabellen nicht blos halbjährlich zu fertigen, sondern sogar in 3, sage drei Exemplaren, deren eins sich im Hauptbuche befinden muß; das andere wird dem Schulvorstande übergeben, das dritte an den Districtsschulinspector gesendet! — (s. Verordn. v. 9. Juni 1835. §§. 57. 62. u. 166.) Möchte man die Lehrer doch einer solchen Last überheben, und an die Worte Dr. Niemeyer's denken: „Ein jähriger Bericht über den Zustand der Schule, ihre Bedürfnisse und das Personal derselben, erhält den Zusammenhang zwischen ihr und den vorgesetzten Behörden. Was darüber hinausgeht, z. B. Tabellen über den Schulbesuch aller Einzelnen, hat für diese keinen Zweck und Nutzen, scheint mir zu den Lasten zu gehören, die man Predigern und Schullehrern ersparen könnte, weil sie blos die Registraturen verengen, ohne den geringsten Vortheil für die Schulen zu stiften, ja sehr oft, weil man weiß, daß sie Niemand beachtet, zu Unredlichkeiten und Täuschungen Anlaß geben." (Grundsätze der Erz. u. d. Unterr. Halle, 1825. Th. 2. S. 589). [vergl. auch (Dr. Hergang) Zehn Jahre Bd. I. S. 342 ff.]

Uebrigens gehört das Entwerfen aller Schultabellen zu den Amtspflichten des Lehrers; er hat dieselben also ex officio zu fertigen, und kann dafür keine Vergütung in Anspruch nehmen. Doch ist es billig, daß der Lehrer für den dabei nöthigen Papieraufwand eine Entschädigung aus der Schulkasse erhalte. Im Kön. Sachsen sind zu diesem Zwecke durchgängig gedruckte Schema's eingeführt, wofür der Aufwand ebenfalls

aus der Schulkasse bestritten wird. (s. Verordn. vom 9. Juni 1835. §. 101.) — Im Kön. Württemberg empfingen die evangelischen Schullehrer früher eine bestimmte Remuneration für Anfertigung der Schultabellen, und zwar für je 20 in 3 Schultabellen eingetragene Kinder 6 Kreuzer. (s. Erlaß des evang. Consist., betr. die Fertigung der Schultabellen, v. 12. Dec. 1801.) Den katholischen Schullehrern jedoch wurde eine derartige Belohnung durch Ministerial-Decret v. 14. Dec. 1821 verweigert. (s. Erl. des kath. Kirchenraths v. 15. Jan. 1822.) Durch das neue Schulgesetz (v. 29. Sptbr. 1836. Art. 39.) ist auch den evangelischen Lehrern jene Belohnung wieder entzogen worden; nur ein Ersatz für Auslagen ist ihnen zugebilligt.

Literatur.

G. L. Schulze und Dr. J. C. H. von Zobel vollständige Anweisung zu einer gesetz- und zweckmäßigen Einrichtung und Führung der von den Volksschullehrern in den kön. sächs. Landen zu haltenden und resp. einzureichenden Tabellen. (Nebst einem angehängten, die Schemata zu den beschriebenen Tabellen enthaltenden Bogen.) Leipzig, 1830. [Obgleich durch das Elementar-V. Schulgesetz v. Jahre 1835 sich Manches geändert hat, giebt doch dies Schriftchen immer noch viel Brauchbares.]

(Dinter) Die vorzüglichsten Regeln der Pädagogik, Methodik und Schulmeisterklugheit. Neustadt, 1822. S. 76 mit Tabellen auf S. 91 f.

(Dr. Hergang) Zehn Jahre aus meinem Schulleben. Sulzbach 1833. I. S. 341—349. und Beilage Nr. V.

Dr. Joh. Aug. Nebe der Schullehrerberuf nach dessen gesammtem Umfange in der Schule und Kirche. 2te Aufl. Eisenach 1827. S. 369—371.

Dr. Schwarz freimüthige Jahrbücher des allgem. deutsch. Volksschulwesens. Bd. III. Heft 1 S. 120 ff. Bd. IV. Heft 1 S. 120. ff. Bd. 17 Heft 2 S. 102 ff.

Wörlein bibliolog. Lehrb. der deutsch. Volksschulkunde Bd. II. S. 310.

J. Demeter Materialien für Schullehrer und Schulen. Mainz, 1821. I. S. 323 ff.

Dr. A. J. L. Hoffmann pract. Handb. der deutsch. Volksschulverfassung und des Schulrechts. Dresden, 1832. I. S. 263—267.

K. Kirsch die Aufsicht des Geistlichen über die Volksschule. Leipzig, 1840. S. 285—298 [giebt eine Zusammenstellung deutscher Schulgesetze über den besprochenen Gegenstand.]

Ueber die Schul- und Sittenprotocolle in denjenigen Anstalten, wo die wechselseitige Schuleinrichtung eingeführt ist, zugleich aber das Lectionstagebuch und die Hilfsprotocolle, (die wir hier übergangen haben, weil sie mit dem Wesen jener Schuleinrichtung selbst auf's Genaueste zusammenhängen,) ist nachzulesen:

M. E. M. Müller die Eckernförder Elementarschulen-Einrichtung ꝛc. Dresden, 1835. S. 38—43 und S. 49—53.

G. F. G. Baumfelder die Eckernförder Elementarschul-Einrichtung ꝛc. Dresden, 1835. S. 14 f. und 24 Schemata S. 67—70.

Classenversetzung. (Translocation). Unter Classenversetzung oder Translocation (vom lat. trans hinüber und locatio Setzung) versteht man bekanntlich das Aufrücken der Schüler in eine höhere Classe. Die Grundsätze, nach welchen dies geschehen soll, haben wir bereits in dem Artikel „Classen" dargestellt. (S. auch „Classenziel"). — Hier noch einiges Wenige darüber. Mehre Schulgesetze bestimmen, daß die Translocation durch den geistlichen Localinspector oder doch im Einverständnisse mit demselben geschehen solle (s. kön. sächs. Verordn. v. 9. Juni 1835. §. 65. Großherz. Baden'sche Schulordn. §. 18. Großherz. Hess. Edict v. 6. Juni 1832. Art. 22.) Wo der Geistliche die Schule so oft besucht, daß er die Kinder selbst sehr genau kennen lernt, und wo es vielleicht nöthig werde sollte, den Schullehrer gegen unzufriedene Eltern zu vertreten: dort möchte sich jene Einrichtung rechtfertigen lassen. Im Allgemeinen aber müssen wir uns für H. Gräfe's Ansicht erklären. Dieser sagt nämlich in seinem Schulrechte (Quedlinburg 1829. S. 69): „Bei den Versetzungen kommt es darauf an, die Kenntnisse und Fortschritte der Schüler im Ganzen und Einzelnen genau zu kennen, damit nur diejenigen promovirt werden, die wirklich tauglich und fähig sind, in der folgenden höhern Classe fortzukommen. Eine solche genaue Kenntniß kann der geistliche Aufseher durchaus nicht haben; er kennt die Einzelnen und ihre Leistungen viel zu wenig, als daß er sich eine Einmischung erlauben dürfte. Eine Prüfung in einem oder zwei Unterrichtsgegenständen, genügt hier nicht, und er kann aus den Ergebnissen derselben unmöglich ein vollgiltiges Urtheil ableiten. Dies kann und muß lediglich Sache der an der Schule angestellten Lehrer sein und bleiben. Diesen steht es zu, zu bestimmen, welche Schüler würdig sind, in eine höhere Classe gesetzt zu werden; ihr Urtheil kann hier nur allein giltig sein Sie können zwar in einzelnen Fällen auch vielleicht irren; dies kann aber kein Grund sein, ihnen jenes Recht zu verkümmern, denn sie werden möglichen Mißgriffen doch weit seltener ausgesetzt sein, als irgend ein Dritter, der die Schule nur selten besucht und daher nur eine sehr oberflächliche Kenntniß von ihr haben kann." —

An etlichen Orten, namentlich in größern Schulen sind halbjährliche Versetzungen: dies möchten wir kaum für Elementarclassen, geschweige für Mittelclassen zweckmäßig finden. In Baden ist nur jährliche Versetzung nach der Hauptprüfung gestattet; im Kön. Sachsen soll wenigstens da, wo einmalige Aufnahme und Entlassung im Jahre stattfindet, auch nur zu Ostern Translocation vorgenommen werden.

In vielclassigen Schulen mit mehrern Lehrern wird es nöthig sein, vor jeder Versetzung besondere Translocationsconferenzen zu halten, in welchen die betreffenden Classenlehrer natürlich die Hauptstimme haben. In zweifelhaften Fällen entscheidet der Schuldirector, der nach Befinden mit dem in Frage stehenden Kinde eine besondere Prüfung zu halten hat. Vgl. (Dr. (Hergang.) Zehn Jahre ꝛc. Bd. I. S. 452 f.

„Der Tag der Versetzung sei immer ein Feiertag für den Schulkreis. — Mit gespannter Erwartung werde ihm entgegengesehen. Er bringe Freude und Schmerz. Unverzüglich folge ihm der Anfang des neuen Cursus. Ein reges Leben ergreife Lehrende und Lernende. Viel zu wenig benutzen viele Schulen die Empfänglichkeit jugendlicher Gemüther für solche Eindrücke. Aber es neigt sich in ihnen auch Alles zum todten Mechanismus hin." Dr. Niemeyer. (Grundsätze ꝛc. II. S. 559.)

Classenziel. So nennt man den, durch den Lehrplan einer Schule zu bestimmenden Punkt, bis zu welchem jede Classe in jedem einzelnen Lehrfache gebracht werden soll. (S. Verordn. zum königl. sächs. Elem. Volksschul-Ges. §. 39. 1) „Um die durch Classenziele festgestellte innere Ordnung der Schule und die durch sie bewirkte Abstufung der einzelnen Classen aufrecht zu erhalten, muß

eine durchaus strenge und regelmäßige Versetzung Statt finden. Es darf daher kein Schüler aus einer Classe in eine höhere versetzt werden, ehe er nicht den ganzen Lehrcursus der Classe, in welcher er sich so eben befindet, vollendet und gehörig gefaßt, sich also die Vorkenntnisse und Geschicklichkeiten erworben hat, welche in der nächst höhern Classe vorausgesetzt und gefordert werden müssen." (Das. §. 40. — Vergl. auch die Art. „Classen" und „Classenversetzung.")

Wie nöthig es sei, für jede Classe die Erfordernisse zur Aufnahme in dieselbe genau zu bestimmen, und hiernach den Lehrcurs zu begränzen, der für jede planmäßig zu durchlaufen ist, — das liegt vor Augen und darüber sind alle Pädagogen einig. (Man sehe z. B. Dr. Nebe Schullehrerberuf. S. 329. Zerrenner Grundsätze der Schulerziehung ꝛc. S. 139 f.) —

Mit dem Classenziele ist zugleich die Zeit festzusetzen, binnen welcher dasselbe erreicht werden muß. Dies ist für den Lehrer dringend nöthig, schützt ihn leichter gegen unnützes Verweilen bei Nebenpartieen, und läßt ihn den ganzen Weg klarer überschauen. Wer hat nicht von academischen Dozenten gehört, die anfangs in die kleinlichsten Spezialitäten, beispielsweise der Weltgeschichte, eingehen, und gegen das Ende des Semesters dann so eilen, daß, wie man von einem erzählt, der ganze siebenjährige Krieg vorüber war, während ein Zuhörer niesete? — Vor solcher ungleichen Behandlung des Lehrstoffs bewahrt den Lehrer nur ein wohlgeordneter Lehrplan mit dem für jede Classe abgesteckten Ziele. (Mehr darüber s. in dem Art. „Lehrplan.")

Die Bestimmung des Classenzieles richtet sich zum Theil nach dem vorgesteckten allgemeinen Schulziele, zum Theil auch nach der größern oder geringern Anzahl der Classen selbst. — Für die gewöhnliche dreiclassige Volksschule scheinen immer noch Dinter's Ansichten ausreichend, die wir hier, mit eingestreuten Bemerkungen, geben wollen. (S. dessen „Schulverbesserungsplan" S. 18 — 20 und dessen „Minimum, oder so weit wenigstens sollte jedes Kind beim Austritte aus der Elementarschule gebracht sein.")

„Ein Kind, das aus der dritten Classe [Unterclasse] in die zweite [Mittelclasse] übergehen soll, muß 1) schon ziemlich fertig und richtig buchstabiren oder syllabiren, auch vorgesagte Worte, wenn sie nicht allzuschwer sind, in seine Bestandtheile auflösen (aus dem Kopfe buchstabiren) können." [Bei den jetzt so sehr verbesserten Lesemethoden kann „mechanische Lesefertigkeit" als Schulziel der Elementarclasse gesteckt werden; wenigstens müssen kleine Sätze, wie sie z. B. das erste Uebungsbuch vom geheimen Kirchenrath Dr. Schulze gegen das Ende hin bietet, richtig und ohne große Schwierigkeit gelesen werden. Die großen und kleinen Buchstaben muß das Kind schreiben und leichte Worte damit zusammensetzen können.] 2) „Es muß die Ziffern kennen und Zahlen bis zu 4 Ziffern richtig aussprechen." [Dieses Aussprechen viersilbiger Zahlen möchten wir nicht fordern. Denn das ist dann nur mechanisch Eingelerntes, ohne daß das Kind eine Vorstellung von der Zahlengröße haben kann.] 3) „Es muß bis auf 100 vorwärts zählen, von 20 wenigstens zurückzählen können," [wir meinen auch von 100 an zurück, was dem Kinde desto leichter fallen wird, je richtiger es den Zahlenwerth erkannt hat,] „und das Eins und Eins, so wie das Eins von Eins wenigstens bis auf 20" [bis auf 100] „geübt haben." 4) „Es muß durch biblische oder andere Denksprüche sein Gedächtniß schon etwas gestärkt haben. 5) Es muß von dem, was es auswendig gelernt hat, Rechenschaft geben können, und also zeigen, daß es durch dargebotene Anschauungen schon aus der Gedankenlosigkeit geweckt, und an einsteinen Jahren angemeßnes Antworten gewöhnt sei."

„Ein Kind, das aus der zweiten Classe in die erste [Oberclasse] übergehen soll, muß 1) schon fertig und richtig, auch mit Verstand lesen. 2) Es muß ein Lied im Gesangbuche nach dem Register und nach der Nummer aufsuchen können. 3) Es muß schon Zeilen nach Vorschriften schreiben. 4) Es muß mit Fertigkeit aus dem Kopfe buchstabiren, folglich auch leichte Sätze aus dem Kopfe aufschreiben können. 5) Es muß das Einmaleins, die Thaler- und Groschentabelle, wie auch addiren, subtrahiren und multipliciren gelernt haben. Schulen, die ganz stehen, wie sie stehen sollen, fordern vom Candidaten der Oberclasse noch entweder das Dividiren, oder das (auf jeden Fall leichtere) Addiren mit ungleich benannten Zahlen. 6) Es muß mit den Hauptbegebenheiten der biblischen Geschichte, besonders mit der Lebensgeschichte Jesu bekannt sein. 7) Es muß von den Pflichten seiner gegenwärtigen Verhältnisse, von Gottes Eigenschaften, von Schöpfung, Erhaltung, Fürsehung und seiner eignen Fortdauer im Tode einfache, aber richtige Begriffe haben. 8) Es muß schon einen Vorrath biblischer Sprüche und Liederverse, wie sie wöchentlich in der Schule gelernt werden, inne haben. 9) Es muß mit den allgemeinen Begriffen, Absicht, Ursache u. s. w., fünf Sinne, Seele, Geist u. s. w. bekannt sein. 10) Es muß einen leichten Vortrag des Lehrers fassen, und schon einige Fertigkeit im Antworten und Erzählen haben. 11) Mir scheint die Erlernung der 6 Hauptstücke eigentlich nur für die Oberclasse zu gehören. Indeß kann man allenfalls auch fordern, daß die Kinder vor dem Uebergang in die Oberclasse die ersten 3 Hauptstücke kennen sollen." [Wohl nur das 1ste Hauptstück ganz, den 1sten Artikel ganz, den 2ten ohne Luthers Erklärung und das Vaterunser auch ohne diese Erklärung.] —

Eine genaue Angabe des Classenzieles für jeden Lehrgegenstand findet man in K. Kirsch Entwurf eines Unterrichtsplanes für Volksschulen. Leipzig 1840. ⅔ Thlr.

Das Classenziel der Oberclasse ist zugleich das Ziel der gesammten Schulbildung, und wird durch die Aufgabe der Volksschule, „die allgemeine und insonderheit die religiöse Bildung der vaterländischen Jugend" zu fördern, bedingt. Doch erleidet dasselbe durch die Localverhältnisse einzelner Schulen mannigfaltige Abstufungen. Durch die Forderungen des Zeitgeistes ist neuerdings dieses Ziel ziemlich hoch gesteckt worden, ob sich gleich von einigen Seiten her bereits Stimmen gegen die vermeintliche Ueberbildung des Volkes erhoben haben. (S. den Art. „Schulziel.")

Classification der Schüler, s. Classen.

Diac. Kirsch.

Classische Erziehung oder Erziehung in Griechenland und Rom. In den freien Republiken des alten Griechenlands wurde jeder freie Bürger unter der Leitung besonderer Magistrate in der Gymnastik und der Musik geübt. Der Zweck der gymnastischen Uebungen war, seinen Körper zu stär-

ken, seinen Muth zu mehren und ihn für die Anstrengungen des Krieges vorzubereiten. Allen Nachrichten zufolge gehörten die griechischen Krieger zu den besten, die es jemals gegeben hat; daher muß dieser Theil ihrer Erziehung dem Zwecke, den man mit ihm zu erreichen beabsichtigte, vollkommen entsprochen haben. — Der Zweck des Unterrichts in der Musik war, nach Allem, was uns die alten Philosophen und Schriftsteller über diese Verhältnisse überliefert haben, das Gemüth zu erweichen, die Leidenschaften zu besänftigen, und die Menschen zu allen moralischen und socialen Pflichten des öffentlichen und Privatlebens geneigt zu machen. — Bei den alten Römern entsprachen die Uebungen auf dem Marsfelde dem Endzwecke der Uebungen der Griechen in Gymnastik, und sie scheinen die dabei zu erreichende Absicht eben so vollkommen erfüllt zu haben. Aber bei den Römern fehlte es an einer Institution, welche der musikalischen Bildung der Griechen entsprochen hätte. — Dessenungeachtet war die moralische Haltung der Römer sowohl im öffentlichen, wie im Privatleben, der der Griechen nicht nur gleich, sondern sogar um ein gutes Theil überlegen. Das Erste bezeugen vorzüglich Polybius und Dionys von Halikarnaß, zwei griechische Schriftsteller, die mit beiden Nationen sehr wohl bekannt sind; für das Zweite giebt der ganze Inhalt der römischen und griechischen Geschichte Zeugniß. Die Ruhe und Mäßigung, mit welcher Factionen beseitigt werden, giebt immer den besten Beleg für die moralische Haltung eines freien Volkes in öffentlichen Angelegenheiten. Bei den Griechen führten Factionen meistens zu Gewalt und Blutvergießen, während zu Rom, bis auf die Zeiten der Gracchen niemals Blut geflossen ist, und von dieser Zeit an kann man den Verfall der römischen Republik datiren. Daraus möchte man schließen, daß die musikalische Erziehung bei den Griechen die gehofften Wirkungen nicht hervorgebracht habe, weil ihnen die Römer, auch ohne dieselbe, in diesem Punkte überlegen waren. — Die Lehrer, welche die Jugend in der Musik und in den militairischen Uebungen unterrichteten, scheinen nicht besoldet gewesen zu sein, und zwar in Rom so wenig als in Athen. Der Staat verlangte, daß jeder freie Bürger sich selbst geschickt zur Vertheidigung im Kriege machen solle, und daß er daher die militairischen Uebungen machen müsse. Aber er überließ es ihm, sie bei solchen Lehrern zu lernen, wie er selbst sie aufzutreiben vermochte, und that seinerseits dafür nichts weiter, als daß er einen Platz zu den dazu nöthigen Uebungen hergab. — In den frühern Zeiten der Griechen und Römer scheint der übrige Theil der Erziehung in der Erlernung des Lesens, des Schreibens und der Arithmetik der damaligen Zeit bestanden zu haben. Die reichere Jugend empfing den Unterricht darin gewöhnlich von besonderen Pädagogen im Hause selbst; die ärmeren in Schulen von Lehrern, die ihren Unterricht um Lohn ertheilten. Die Sorge für Erlangung dieses Unterrichts war den Eltern und Erziehern überlassen, ohne daß sich der Staat dabei irgend eine Aufsicht anmaßte. — Bei fortgeschrittener Cultur kam Philosophie und Rhetorik in Mode, und die reicheren und wohlhabenderen Bürger schickten ihre Kinder in die Schulen der Philosophen und Rhetoriker, damit sie in diesen Modewissenschaften Unterricht erhielten. Aber auch die Schulen wurden nicht von dem Staate unterhalten, sondern blos geduldet. — Anfangs war indessen dieser Unterricht noch so wenig gesucht, daß die ersten Lehrer, die von dem Unterrichte in diesen Wissenschaften Profession machten, Zeno von Elea, Protagoras, Gorgias, Hippias und viele andere, keine fortgehende Beschäftigung an einem Orte finden konnten, sondern von Stadt zu Stadt zu reisen gezwungen waren. Als aber der Eifer dafür stieg, wurden für beide Disciplinen zuerst in Athen, sodann auch in einigen anderen Städten Griechenlands stehende Unterrichtsanstalten eröffnet. Der Staat that indessen immer weiter nichts dafür, als daß er Locale für den Unterricht anwies, so die Academie dem Plato, das Lyceum dem Aristoteles, den Portikus dem Stifter der Stoa, Zeno. Epikur bediente sich seines Gartens als Schule. — In dieser Weise scheint es so ziemlich bis auf die Zeiten des Marcus Antoninus gegangen zu sein. Wenigstens ist dieser philosophische Kaiser der erste, von dem uns Lucian erzählt, daß er einem philosophischen Lehrer einen Gehalt ertheilte, der höchstwahrscheinlich mit dem Tode des Kaisers wieder aufgehört hat. — Der Besuch solcher Schulen wurde niemals zur Bedingung der Ausübung irgend eines Gewerbes, eines Geschäftes oder einer Kunst gemacht, und wenn nicht die Ueberzeugung ihres Nutzens denselben Schüler zuführte, so nöthigte das Gesetz Niemanden zu ihrem Besuche, und berücksichtigte auch Niemanden besonders deshalb, weil er sie besucht hatte. Die Lehrer hatten keinerlei Disciplinargewalt über die Schüler, und genossen nur das Ansehen, welches größere Tugend und Geschicklichkeit jedesmal denen, die mit ihrer Erziehung betraut sind, über junge Leute zu geben niemals verfehlt. — Zu Rom machte, zwar nicht für alle Bürger, aber doch für eine Anzahl von Familien das Studium der Civilgesetzgebung einen wichtigen Theil der Erziehung aus. Doch hatten die jungen Leute, welche Kenntniß des Civilrechts zu erlangen wünschten, keine öffentlichen Schulen, die sie besuchen konnten, sondern sie mußten den Unterricht und den Umgang derjenigen ihrer Freunde und Bekannten suchen, welche für Kenner derselben galten. — Merkwürdig ist dabei, daß, obwohl die Gesetze der 12 Tafeln den griechischen Gesetzen größtentheils nachgebildet waren, sich die Gesetzkunde doch niemals in einer der griechischen Republiken bis zu einer besondern Wissenschaft heraufgebildet zu haben scheint. — In Rom wurde sie sehr früh zur Wissenschaft, und umgab die Bürger, welche sich darin auszeichneten, sehr bald mit Glanz und Ansehen. In den Republiken des alten Griechenlands, besonders in Athen bildete das Volk den gewöhnlichen Gerichtshof, und entschied meist nach Geschrei, Leidenschaft und Parteigeist. Die Schande eines unrechten Urtheils konnte nicht schwer auf ein Individuum fallen, wenn der Gerichtshof aus 500, 1000, 1500 und mehr Mitgliedern bestand. — Zu Rom bestanden dagegen die hauptsächlichsten Gerichtshöfe entweder aus einem einzigen Richter, oder nur aus einer sehr geringen Anzahl von Richtern, deren Character durch ungerechte Entscheidungen um so mehr befleckt werden mußte, als ihre Verhandlungen öffentlich waren. Bei zweifelhaften Fällen suchten diese Gerichtshöfe, um jeden Vorwurf zu vermeiden, sich nach den Entscheidungen, welche ihre Vorgänger in gleichen oder ähnlichen Fällen gege-

ben hatten, zu richten. Diese Beachtung der Praxis und der früheren Fälle und Entscheidungen, brachten sehr bald die römischen Gesetze in jenes reguläre und geordnete System, in welchem sie uns überliefert worden sind, und die nämliche Brachtung hat in jedem Lande den gleichen Einfluß auf die Gesetzgebung ausgeübt, in welchem sie stattfand. — Die Ueberlegenheit des Characters der Römer über den der Griechen, die Polybius und Dionys von Halikarnaß so häufig herausheben, ist wahrscheinlich vielmehr der bessern Einrichtung ihrer Gerichtshöfe als irgend einer andern Ursache zuzuschreiben. Die Römer zeichneten sich vorzüglich durch ihre hohe Achtung vor dem Eide aus. Aber mußten nicht Leute, die gewohnt waren einen Eid vor einem sorgsamen und wohlunterrichteten Gerichtshofe abzulegen, der Natur der Sache nach mehr auf das achten, was sie zu beschwören hatten, als Leute, welche das Nämliche vor einer ziel- und maßlosen Versammlung des Demos zu thun hatten? — Die Geschicklichkeit der Griechen und Römer in allen öffentlichen Kriegs- und Friedensangelegenheiten war gewiß der unsern verhältnißmäßig gleich. Dennoch that der Staat so gut wie nichts in beiden Beziehungen. Allein es fanden sich dessenungeachtet Lehrer, um die wohlhabenden Classen des Volkes unter diesen Nationen in jeder Kunst und Wissenschaft zu unterrichten, in welchen ihr gesellschaftlicher Zustand die Unterweisung nothwendig oder nützlich machte. Die Nachfrage nach solchem Unterrichte erzeugte, wie sie dies überall thun wird, das Talent denselben zu ertheilen, und der Wetteifer, den eine unbeschränkte Mitbewerbung jedesmal, wo sie eintritt, hervorruft, hat dieses Talent zu einer sehr großen Höhe erhoben. — In Bezug auf die Aufmerksamkeit, welche sie erregten, in Bezug auf die Herrschaft, welche sie über die Meinungen und Grundsätze ihrer Zuhörer erlangten, in der Fähigkeit dem Betragen und der Haltung dieser Zuhörer einen gewissen Halt und Character zu geben, scheinen die alten Philosophen ungleich höher als irgend einer unserer modernen Lehrer gestanden zu haben. — Zu unseren Zeiten ist der Fleiß der öffentlichen Lehrer stets mehr oder weniger durch die Umstände gestört, welche sie mehr oder weniger unabhängig machen von ihren Erfolgen und von ihrem Rufe. — Ihre Besoldungen setzen jeden Privatlehrer, der mit ihnen in Mitbewerbung treten wollte, gleichsam in die Lage eines Geschäftsmannes, welcher ohne einer Begünstigung zu genießen, mit Privilegirten in Concurrenz treten will. Wenn er den nämlichen Preis machen will wie diese, so kann er nicht dabei bestehen, weil ihm die Privilegien und Begünstigungen fehlen; stellt er die Preise höher, so findet er so wenig Kunden, daß sich seine Verhältnisse nicht besser stellen. — Wie die Sachen jetzt stehen, so sind die Privilegien der Grade gewöhnlich entweder unerläßlich, oder doch wenigstens mehr oder weniger nützlich. Um sie zu erhalten muß man indessen die Lectionen der öffentlichen Lehrer besucht haben, der sorgfältigste Unterricht eines Privatlehrers reicht dazu nicht hin. Daher kommt es, daß bei unsern modernen Universitäten die Privatlehrer nur zu der untersten Classe der Gelehrten gezählt werden. Ein Mann von wirklichen Fähigkeiten kann kaum eine erniedrigendere und weniger angesehene Beschäftigung finden. Daher scheint die Errichtung öffentlicher Schulen und Universitäten eher schädlich als nützlich gewirkt zu haben, indem sie die Thätigkeit und Sorgfalt der öffentlichen Lehrer zerstört, und es zumeist unmöglich macht, gute Privatlehrer zu bekommen. — Wenn man keine solche Anstalten errichtet hätte, so würde es demnach keine Kunst und Wissenschaft geben, die man nicht zu erlernen wünschte, und deren Kenntniß die socialen Zustände nicht entweder nothwendig, oder nützlich, oder angenehm machten. Ein Privatlehrer könnte nie seine Rechnung dabei finden, bei irgend einer als unnützlich anerkannten Wissenschaft ein veraltetes und abgedroschenes System derselben zu predigen, oder eine Wissenschaft zu lehren, die nichts als pedantischen Kram und Sophistereien enthielte. Solche Systeme und Wissenschaften können nur in den Unterrichtscorporationen gelehrt werden, deren Gedeihen und Einnahmen ganz unabhängig von ihrem Rufe und von ihrem Fleiße sind. — Die alten Institutionen der alten Griechen und Römer erreichten ihren Zweck in jeder Hinsicht besser. — Die Einrichtungen zu Belebung des kriegerischen Geistes waren viel einfacher, und darum viel wirksamer. Waren sie einmal eingerichtet, so machte sich Alles gleichsam von selbst, und es wurde wenig oder gar keine Aufmerksamkeit von Seiten der Regierung mehr erfordert, um sie in voller Kraft aufrecht zu erhalten. Bei uns hingegen wird die beständigste und mühevollste Aufsicht der Regierung in Anspruch genommen, um die militärischen Uebungen nur einigermaßen in Ordnung zu erhalten, und sie nicht ganz zu vernachlässigen und außer Gebrauch kommen zu lassen. Der Einfluß der Institutionen des Alterthums war viel allgemeiner. Durch ihn wurde die ganze Masse des Volkes in dem Gebrauche der Waffen unterwiesen, während mittelst unsrer militärischen Einrichtungen nur ein sehr geringer Theil desselben die Waffenführung erlernt. — Aber einem Manne, der sich weder vertheidigen noch rächen kann, geht offenbar eines der wesentlichsten Merkmale des Mannes ab. Er ist im Bezug auf seinen Geist und Muth eben so verstümmelt, wie Jemand, dem ein wesentliches Glied fehlt, oder der es verloren hat, im Bezug auf seinen Körper; offenbar ist jener der Unglücklichere unter beiden, weil geistiges Glück und Unglück nothwendig mehr von der Gesundheit oder Krankheit, von dem vollkommenen oder verstümmelten Zustande des Geistes, als von dem des Körpers abhängen muß. Ungefähr dasselbe läßt sich von der großen Ignoranz und Stupidität sagen, welche in unseren modernen Staaten so häufig noch auf den untern Classen des Volkes lastet. Ein Mann ohne den eigenthümlichen Gebrauch der vernünftigen Eigenschaften eines Menschen, ist womöglich noch verächtlicher als ein Schwächling, und scheint in einem noch viel wesentlicheren Theile des Characters der menschlichen Natur verbildet, oder verstümmelt zu sein. — Selbst wenn der Staat gar keinen Nutzen von der besseren Bildung der untersten Stände bezöge, würde sie seine Aufmerksamkeit im höchsten Grade verdienen; aber er zieht gar mancherlei Nutzen davon. Dessenungeachtet steht auch in diesem Puncte unser Unterricht der Erziehung der Alten nach. — Unser Unterricht hört mit der Schule auf, im Alterthume setzten das öffentliche Leben und das sich Bewußtwerden der Bürger im Staate die Erziehung fort. Kein Wunder daher, daß sie zu einer Classicität führte, an welche

bei unseren socialen Zuständen, trotz alles Unterrichts nimmermehr zu denken ist. — Zur classischen Bildung, so viel wir auch davon reden, fehlen uns nur einige Kleinigkeiten, die aber freilich von der Art sind, daß wir ohne sie schwerlich zu derselben gelangen werden, es sind dies: die alte persönliche Freiheit, die Oeffentlichkeit alles Verfahrens und die Theilnahme Aller an den öffentlichen Angelegenheiten durch frei zu erwählende Stellvertreter.

Collectaneen (Lateinisch Collectanea, Excerpta, auch wohl, aber weniger passend, Adversaria, Griechisch Analecta genannt) von colligere zusammenlesen, sammeln, also Sammlungen. Diese verschiedenen Benennungen deuten schon recht gut den Begriff an, den man sich von Collectaneen zu machen hat. Es sind nämlich aus verschiedenen Schriften zusammengelesene Bemerkungen oder Auszüge.

Wichtiger ist jedoch die Frage nach ihrem Zwecke, woraus sich zugleich ihr großer Werth ergeben wird. Man lieset heut zu Tage Viel, wohl zu Viel, wenigstens weit mehr als vor 50 und 100 Jahren, daher auch weit mehr geschrieben wird: denn wo keine Leser sind, da werden sich auch bald die Schreiber verlieren. Nun kann sich zwar Jeder selbst im Lesen beschränken, ja er muß es sogar: denn wo wollte man die Zeit hernehmen, auch nur $\frac{1}{10}$, ja $\frac{1}{100}$ von dem zu lesen, was nur 1 Leipziger Oster-Messe Neues bringt! Ueberdies ist ja das Lesen, auch wenn es nicht blos zur Unterhaltung oder, wie man wohl öfter hört, zum Zeitvertreibe geschieht, doch immer mehr eine leidentliche (passiv) als thätige (activ) Beschäftigung. Der Mensch ist aber zum Thun (Handeln, Wirken), nicht blos zum Genießen auf Erden. Doch davon wird in dem Artikel „lesen" weiter gesprochen werden können und müssen, daher es hier an dieser Bemerkung genügen mag. Allein lesen will und muß und soll sogar Jeder, der auf den Namen eines Gebildeten Anspruch machen will, folglich soll auch der Lehrer, sei er nun Kirchen- oder Schullehrer, lesen, theils zu seiner Erholung, theils aber und auch vornehmlich zu seiner Fortbildung, die ohne dieses nicht leicht möglich sein möchte.

Aber was soll er lesen? Diese Frage gehört wieder in den Artikel „lesen". Allein wie soll er lesen? Davon schlägt wenigstens ein Theil der Beantwortung in unsern Artikel ein, daher nun sogleich das Nöthigste darüber gesagt werden soll. Ganz kurz könnte man antworten: „Er soll lesen mit der Feder in der Hand!" Allein diese Antwort möchte wohl gar zu kurz scheinen und sie wird daher einiger Erläuterung bedürfen.

Zwar kann sich Jeder leicht denken, daß man damit sagen wolle: Er soll nicht blos lesen, wobei er sich größtentheils nur leidentlich verhalten würde, sondern er soll auch zugleich schreiben, so daß er selbst thätig wird. Aber warum das? Warum soll das Lesen allein nicht genügen? Kann dadurch der Hauptzweck „Fortbildung" nicht ganz erreicht werden? Ich glaube mit Nein antworten zu müssen; denn wenn auch das Lesen immer die Hauptsache sein und bleiben wird, weil eben dadurch neue An- und Einsichten gewonnen werden; so ist doch männiglich zur Genüge bekannt, daß man nicht alles Neue, so anziehend es auch vielleicht sein mag, stets im Gedächtnisse behält, obgleich der Eine mehr, der Andere weniger. Es wird daher bei Jedem nicht selten der Fall eintreten, daß er sich wohl erinnert, über diesen oder jenen Gegenstand eine neue und ihn auch sehr ansprechende und vortheilhaft scheinende Darstellung irgendwo gelesen zu haben; allein er kann sich nicht mehr deutlich besinnen weder auf die Sache selbst noch auf den Ort, wo sie stand. Wie lebhaft muß dann der Wunsch in ihm werden, sich künftig solche wichtige Dinge schriftlich aufzubewahren, um sie im Nothfalle sogleich bei der Hand zu haben. Denn kaufen kann man sich doch nicht jedes Buch, worin man dies oder jenes Anziehende findet, und am wenigsten kann dies der Schullehrer, da bekanntlich die Einkünfte der Meisten unter ihnen so gering sind, daß sie sich schon recht glücklich schätzen müssen, wenn sie nur die Hauptschriften sich anschaffen können. Dazu kommt noch der Umstand, daß man das Aufschreiben mit Recht als Wiederholung betrachten kann, wodurch allein schon man dem Gedächtnisse zu Hilfe kommt, ohne noch das in Anschlag zu bringen, daß bei dem Schreiben, als einem langsameren und wiederholten Lesen, die Vorstellungen genauer und reiflicher erwogen werden können, als bei dem vielleicht flüchtigen einmaligen Lesen. Daher auch die Erscheinung uns gar nicht befremden darf, daß Viele Vieles lesen und nur Wenige Nutzen davon haben.

Nachdem wir uns nun wohl von den Vortheilen selbst überzeugen können, die das Lesen mit der Feder in der Hand vor dem flüchtigen und oberflächlichen Lesen haben kann und wird; so entsteht die nicht minder wichtige Frage über den Inhalt der Auszüge oder was soll man sammeln? Die kürzeste Antwort wäre wohl: das Wichtigste; allein es möchte nur den Meisten damit wenig gedient sein und daher dieser Begriff einer nähern Bestimmung bedürfen, obgleich eine ganz genaue deßwegen nicht möglich sein wird, weil „wichtig" ein bezüglicher (relativ) Begriff ist, d. h. weil dem Einen Etwas wichtig, ja sehr wichtig sein kann, was dem Andern es wenig oder gar nicht ist. Der beste Rath wird also wohl der sein: ein Jeder merke sich das auf, was für ihn gerade besonders anziehend oder neu oder passend scheint, und was von bewährten und anerkannten Meistern vom Fache (denn die blose Neuheit ist bei weitem noch nicht ein zureichender Empfehlungsgrund!) empfohlen, aber vielleicht so beschaffen ist, daß man es nicht augenblicklich anwenden kann, so daß man leicht in die Gefahr kommen könnte, es wieder zu vergessen. Nun hat man auch Zeit noch andere Stimmen darüber zu hören und es dann bei schicklichen Gelegenheiten in Anwendung zu bringen.

Endlich aber fragt es sich auch noch: Wie soll man ein solches Collectaneen-Buch anlegen? Denn es lassen sich auch hierbei verschiedene Wege einschlagen, von denen jedoch immer einer vorzüglicher sein wird als der andere, daher wir sie kürzlichst mit einander betrachten wollen. Dabei müssen wir nie vergessen, daß der Hauptzweck ist, eine solche Einrichtung zu treffen, daß man leicht und schnell jeden beliebigen Gegenstand zu jeder Zeit auffinden kann. Zu diesem Ende bedarf man unumgänglich eines umfassenden Registers, und zwar nach dem ABC, weil ein solches schnellere Dienste leistet als ein blos nach

dem Stoffe oder Fächern geordnetes. Am bequemsten ist es, dazu irgend ein gedrucktes Wörterbuch zu wählen, vielleicht ein altes, was man in Auctionen um einige Groschen bekommt (z. B. Hübners von Zincken herausgegebenes Natur- und Kunstlexikon, welches über 2350 gespaltene Seiten enthält) und ziemlich breite Ränder, auch so festes Papier hat, daß man gut darauf schreiben kann, um etwa solche Artikel, welche darin nicht aufgeführet ständen, am gehörigen Orte beischreiben zu können. Wie man sich nun dieses Registerbuches bediene, soll sogleich beschrieben werden, wenn wir von dem Collectaneen-Buche gesprochen haben.

Man kann sich nämlich nach Belieben entweder nur 1 solches Buch, worein man Alles ohne Unterschied einträgt, oder deren mehre nach den verschiedenen Fächern des Wissens anlegen, z. B. für Religionskunde, Rechenkunst, Musik ꝛc. Mir scheint es am gerathensten, nur eines zu haben, weil man so nicht nur eher vor Verwechselung gesichert ist, sondern auch nicht in die Verlegenheit kommt, bisweilen nur mit Mühe entscheiden zu können, wohin man einen Gegenstand, der 2 oder wohl gar mehr Fächern anzugehören scheint, ordnen soll. Hat man nun nur 1 Collectaneen-Buch, so bedarf es in obgedachtem Registerbuche nur der Seitenzahl des Collectaneen-Buches, welche man etwa mit C neben dem Artikelworte beischreibt, z. B. ich hätte im Collectaneen-Buche S. 24 Etwas über den Gebrauch der Ruthe aufgezeichnet, so setze ich im Registerbuche neben dem Worte Ruthe nur C 24. Hätte ich aber verschiedene Bücher, so würde dieser Artikel in das für Erziehung bestimmte Collectaneen-Buch gehören und ich müßte im Registerbuche statt C etwa den Buchstaben E wählen.

Was nun die Collectaneen-Bücher betrifft, so kann man damit auf mehrfache Art verfahren: a) in Ansehung der Form (entweder Stels oder 4tels Bogen oder Folio) doch wenigstens immer mit fingerbreiten Rändern, um darauf nicht nur die Seitenzahl, sondern auch eine kleine Nachweisung anbringen zu können; größere Zusätze und Fortsetzungen hingegen werden besser auf neue Seiten geschrieben und eben auf dem Rande und im Registerbuche darauf hingewiesen. b) in Ansehung der Blätter, die man entweder zusammen heftet oder sie einzeln und lose über einander leget, dann aber in einen Umschlag (Kapsel) bringt. Ich befolge das letztere Verfahren, ohne es gerade als das Beste anpreisen zu wollen, denn es hat zwar den Nachtheil, daß ein solches loses Blatt leicht verloren gehen kann, allein bei gehöriger Vorsicht geschieht es selten (mir wenigstens sind von mehr als 10000 Seiten in 8° in 40 Jahren kaum 10 Blätter abhanden gekommen). Dagegen hat es das Angenehme, daß, wenn man an einem andern Orte oder außer dem Hause Jemandem eine Bemerkung daraus mittheilen will, man nicht das ganze vielleicht ziemlich dicke Buch hinzugeben braucht, wobei man noch der Gefahr ausgesetzt ist, das Ganze zu verlieren oder es doch länger zu entbehren, als einem lieb ist, weil man vielleicht gerade gern Etwas eintragen oder nachlesen möchte, während es in andern Händen ist, ja vielleicht will man nicht gern Alles mittheilen. Auch selbst beim Einschreiben behandelt sich ein dickes Buch bekanntlich schwieriger, besonders die inneren Ränder; und auch beim Nachschlagen sind die losen Blätter leichter aufgefunden.

Aus diesem Allen ergiebt sich wohl, daß die Collectanea ein für jeden gebildeten und in seiner Bildung eifrig fortschreitenden Lehrer gar sehr beachtenswerther Gegenstand sind. Will Jemand mehr darüber lesen; so muß ich auf den Allgemeinen Anzeiger der Deutschen verweisen, wo ich im Jahre 1839 Nr. 128 in anderer Beziehung mich darüber ausgesprochen habe und wo Nr. 146 einen Nachtrag dazu von anderer Hand enthält, die auch einige ältere literarische Nachweisungen giebt. M. Prätor.

Collegialische Verhältnisse. Der Mensch steht nicht allein im Leben, ja er kann und soll nicht allein stehen, denn er braucht Andere und Andere brauchen wieder ihn. So ist's und so will es auch Gott haben, und nur Einsiedler nebst ihren Verehrern können diese Wahrheit bezweifeln. Auch die Lehrer, sowohl in Kirchen als in Schulen, stehen nicht allein auf ihren Stellen, wenigstens der größte Theil derselben nicht; denn die meisten haben bald Einen bald mehre Mitarbeiter in ihren Aemtern, die sich unter einander Collegen (Collegae) und Amtsgenossen oder Amtsbrüder nennen, und daher wird man auch die Verhältnisse, welche aus solchen Verbindungen entstehen, collegialische heißen. Diese collegialischen Verhältnisse können aber von zweierlei Art sein, in so fern nämlich 2 oder mehr Personen a) ganz denselben Beruf betreiben oder b) doch einen sehr ähnlichen (verwandten). Zu jenen würden wir zählen entweder Geistliche und Geistliche oder Schullehrer und Schullehrer, zu diesen Geistliche und Schullehrer, denn wir müssen uns hier ganz natürlich nur auf Solche beschränken und von allen andern Arten von Beamten absehen. — Ein anderer Unterschied in diesen Verhältnissen entsteht dadurch, daß diese Beamten entweder an Range gleich stehen (coordinirt bei- oder nebengeordnet) oder mehr oder weniger untergeordnet (subordinirt) sind. — Schon diese Verschiedenheiten lassen im Voraus vermuthen, daß sich dadurch viele und mancherlei Verhältnisse bilden müssen, welche die davon betroffenen Personen bald angenehm bald aber auch wohl unangenehm berühren werden, wovon wir nun nothwendig auch einige Worte sprechen müssen.

Wir wollen zuvörderst A. von denen reden, wo völlige oder doch ziemliche Gleichheit im Berufe und Range Statt findet, weil wir annehmen dürfen, daß sich unter Solchen die Verhältnisse am leichtesten und gleichsam von selbst gestalten werden. Männer, welche dasselbe Geschäft betreiben, seien es nun Lehrer in Kirchen oder in Schulen, sind unstreitig vorzugsweise aufgefordert zu gegenseitiger Freundschaft, da es schon in der Natur liegt, daß gleiche Beschäftigungen Menschen zu einander hinziehen, wie wir dies ja täglich durch die Erfahrung bestätigt sehen unter Handwerkern, Landbauern, Jägern, Fuhrleuten, Soldaten ꝛc. Jeder von ihnen hält sich immer am liebsten zu seines Gleichen, geht mit ihnen vorzüglich um, steht ihnen vorzüglich bei, kurz er zeigt seine Anhänglichkeit an seinen Stand. Da nun selbst diese, in der Regel weniger, oft noch sehr wenig gebildeten, zum Theil sogar noch ziemlich rohen Menschen, sich doch unwillkührlich zu

einander hingezogen fühlen und sich nöthigenfalles zu gegenseitiger Hilfsleistung sogleich bereit finden lassen: so darf man auch gleiche freundliche Zuneigung und Dienstbereitwilligkeit mit Recht auch von denen erwarten, die nicht blos Rang und Stand, sondern auch Bildung und Beruf im bürgerlichen Leben höher gestellt hat. Indeß wird diese so ganz natürlich scheinende Erwartung doch nicht immer erfüllt, sondern wir treffen nicht selten statt Zuneigung nicht nur Abneigung, sondern sogar Zwietracht und Feindschaft unter ihnen. Woher nun diese auffallende Erscheinung. Die Ursachen können mehrfach sein, daher wir hier nur die gewöhnlichsten anführen wollen, weil sie am nächsten liegen und daher auch am häufigsten vorkommen; die Eine ist geistiges Uebergewicht des Einen, der besser predigt oder geschickter unterrichtet und daher mehr Zuhörer oder mehr Schüler bekommt, dadurch aber nicht nur mehr Ehre und Achtung, sondern auch dadurch mehr irdische Vortheile an Einkünften u. dergl. erlangt. Wie leicht erregt dies Neid und Haß? Oder das Uebergewicht des Einen beruhet auf schlechteren Gründen, auf absichtlichem Streben nach Gunst durch niedrige Schmeichelei oder durch strafbare Nachsicht u. dergl., was noch mehr und sogar scheinbar mit noch mehr Fug und Recht, dieselben Wirkungen haben muß. — Aber bisweilen können auch die Männer selbst ohne Schuld sein und die Reibungen entstehen durch Weiber und Kinder, besonders wenn, wie das oft der Fall ist, die Familien nahe beisammen, ja wohl gar in demselben Hause wohnen. Dann giebt es leider tägliche, ja stündliche, viele und mancherlei Veranlassungen zu, vielleicht an sich zwar nur kleinen und unbedeutenden unangenehmen Berührungen, aus denen aber, besonders bei reizbaren Gemüthern, nur zu leicht große Streitigkeiten, ja oft lange dauernde Zerwürfnisse entstehen, welche das ganze Leben verbittern können.

Wenn nun schon zwischen Beamteten, welche einander gleich stehen, wie wir so eben gesehen, leicht unangenehme collegialische Verhältnisse entstehen, wie viel weniger werden wir uns wundern dürfen, dergl. auch B. unter denen zu finden, welche einander mehr oder weniger über- oder untergeordnet stehen? Zwar könnte man glauben, daß eben die sogenannte Subordination das beste Mittel sei, ähnliche Uebelstände leicht zu beseitigen; allein die Erfahrung stimmt nicht bei, worüber sich auch der Menschenkenner eben nicht wundern wird. Menschen nämlich bleiben Menschen, mögen sie auch stehen so hoch oder so niedrig, als es die Verhältnisse wollen. Und wenn auch unter dieser Classe vielleicht manche Ursache von Unannehmlichkeiten wegfällt, z. B. das enge Beisammenwohnen, so treten dagegen wieder andere an ihre Stelle, die nicht minder gefährlich werden können für die collegialischen Verhältnisse. Wir wollen nur Eine herausheben, die auch dort schon mächtig sich zeigte, und es hier gerade noch mehr sein muß, nämlich das geistige Uebergewicht. Vorhanden sein soll es hier, wo schon ein bürgerliches angeordnet ist, aber es soll mit diesem in Eines zusammen fallen. Wenn dies der Fall ist; so kann es der Grund werden zu dem schönsten und glücklichsten Verhältnisse unter den amtlich collegialischen, vorausgesetzt, daß der Vorgesetzte, welcher es besitzt, zugleich erfüllet ist mit wahrer christlichen Weisheit, die in ihm jene christliche Liebe erzeuget, welche Paulus so herrlich schildert 1. Cor. 13, 4—7.

Leider aber ist dies nicht immer der Fall, weil man bei Besetzungen der Stellen in der Regel nur auf den Kopf, aber nicht auf das Herz siehet und glaubt, der Gescheideste (gescheid mit d. sächs. Schulzeitung 38, 77.) müsse auch immer der Geschickteste sein, was zwar recht oft wahr sein mag, aber nur nicht bei solchen Aemtern, wo es auf geistige und besonders auf sittliche Einwirkung abgesehen ist. Wer auf Herzen wirken will und soll, muß selbst Herz und zwar ein Herz voll Liebe haben. Wenn nun dieses erste und größte Erforderniß dem Oberhaupte fehlt, wie will es da, trotz aller übrigen Geschicklichkeit vortheilhaft einwirken? Wie oft wird ein solcher Oberer sein Uebergewicht zur drückenden Last machen, unter welcher die Untergebenen seufzen und ihr Amt nicht mit Freuden verwalten, worauf dann aber auch kein Segen ruhet. Wenn nun aber gar der Fall eintritt, daß das geistige Uebergewicht nicht da ist, wo es sein sollte, sondern vielmehr bei einem Untergeordneten? Und ist etwa dieser Fall so gar selten? Schon aus dem vorhin angegebenen Grunde, daß man bei Besetzungen der Aemter fast immer nur die Köpfe berücksichtigt, lässet sich annehmen, daß dieser Fall bisweilen vorkommen könne, aber die Erfahrung lehrt, daß er wirklich und leider oft genug vorkomme. Wenn sich aber der Anstellende etwa mit der Hoffnung trösten wollte, daß, wenn auch nicht Gott dem den Verstand gebe, dem er das Amt bescheret, so doch das Subordinations-Verhältniß diesen kleinen Uebelstand wohl ausgleichen werde, so wird er sich in 10 Fällen gegen 1 irren: denn der Geist lässet sich nicht dämpfen, ja er soll nicht gedämpft werden (1. Thess. 5, 19) und wir sollen das Licht nicht unter den Scheffel stecken, sondern auf den Leuchter stellen (Math. 5, 15) und es leuchten lassen vor den Leuten. Wenn nun ein solches Licht hervor bricht mit seinen glänzenden Strahlen, wie natürlich entsteht dann in dem Oberen, selbst wenn er nicht bösartig ist, doch eine unangenehme Empfindung, ein Mißbehagen, eine Abneigung, die sich nach und nach wohl auch zum Grolle gestaltet, der hier und da eine Gelegenheit benutzt, den Untern fühlen zu lassen, daß er unten stehe und auch nun wiederum bei diesem böses Blut erzeuget. Wie weit schlimmer aber wird erst dann das Verhältniß, wenn der Obere ein herz- und liebloser Mann ist, der sein Ansehen, es komme, wie es wolle, durch jedes ihm zu Gebote stehende Mittel (und wie viele hat er deren in seinen Händen!) zu behaupten sucht! Ist nun unglücklicher Weise auch der Untere gleichen Characters, so können die daraus folgenden collegialischen Verhältnisse nicht anders als höchst unglücklich und bedauerlich sein zum großen Schaden, nicht blos der beiden Einzelnen, sondern auch für ihre Familien, ja für die ganze Gemeine oder Schule.

Gern betrachtet man so traurige Bilder nicht, und wir würden unsern Lesern sie lieber ganz erspart haben, wenn nicht die Natur des Gegenstandes, von dem wir hier sprechen mußten, sie nothwendig herbeiführte, wofern wir nicht den Vorwurf der Unvollständigkeit und Mangelhaftigkeit auf uns laden wollten. Und leider sind auch die unglücklichen collegialischen Ver-

hältnisse gar nicht so selten, daß wir sie gleichsam im Vorbeigehen nur hätten erwähnen dürfen mit ein paar Worten. Es kommt nämlich die Classe B (mit Unterordnung) noch öfter als die Classe A (mit Nebenordnung) vor, und jene nicht blos in Städten unter der Geistlichkeit (Ministeria ecclesiastica, Superintendentis etc.) und unter den Schullehrern (Collegia scholastica mit Rector oder Director), sondern auch auf dem Lande zwischen Geistlichen und Schullehrern, wo in der Regel Jener der Inspector ist. Daß nun solche Verbindungen, die zwar oft nur aus 2—3, nicht selten aber auch aus 4—6—10—20 und mehr Mitgliedern bestehen, sehr leicht Reibungen herbeiführen, liegt in der Natur der Sache; denn je zusammengesetzter die Maschine ist, desto leichter entsteht eine nachtheilige hindernde Reibung unter den vielen in einander eingreifenden und einander gegenseitig bedingenden Rädern und Rädchen. Was aber bei einer todten Maschine, die blos durch einen geschickten Mechanismus in Bewegung gesetzt wird, schon der Fall ist, das muß noch viel eher und leichter geschehen bei einer Maschine, deren Räder und Federn lebendige und verständige Wesen sind, deren jedes noch überdies mit einem freien Willen begabt ist. Hier muß, wer Welt und Menschen kennt, schon a priori (durch bloßes Nachdenken geleitet) mancherlei Hemmnisse vermuthen, und er wird diese Vermuthung nur zu bald a posteriori (durch die Erfahrung) bestätigt finden.

Wir brauchen uns daher auch hier nicht einzulassen auf eine weitläufige Aufzählung der Ursachen solcher Hemmnisse und Störungen, um so weniger, da wir schon oben bereits die Haupt-Ursachen derselben, welche in der menschlichen Natur gegründet sind, angegeben haben, nämlich die Selbstliebe, die Ehrbegierde, den Stolz ꝛc. Es sind dies zwar an und für sich gar nicht tadelnswerthe Triebe unsrer Seele, denn sonst würde sie der weise und gütige Schöpfer ihr nicht eingepflanzt haben. Aber sie arten nur gar zu leicht in unbewachten Augenblicken aus und werden zu den entgegengesetzten Fehlern der Selbstsucht, der Ehrsucht, des Hochmuths ꝛc. Wozu aber solche Leidenschaften den Menschen verleiten können, davon stellt uns ja die Geschichte die schauderhaftesten Beispiele auf. Auch kann es hier nicht unsere Absicht sein, uns über die sogenannte und so viel besprochene Emancipation der Schule von der Kirche zu äußern, obgleich sie mit unserm Gegenstande in natürlicher Verwandtschaft steht, da diese einen eigenen Artikel verdient.

Es muß vielmehr, ehe wir diesen Artikel schließen, nothwendig noch die Frage aufgeworfen und beantwortet werden: Was ist zu thun, um glückliche collegialische Verhältnisse herbeizuführen und unglückliche zu verhüten? Die Antwort wird freilich leichter sein als die Verwirklichung, denn jene ist blos Sache des Verstandes, diese aber des Herzens, des Willens und der so manchfaltigen Umstände, die wir nicht immer in unsrer Gewalt haben. — Wir treten bei Beantwortung obiger wichtigen Fragen in das Verhältniß des Arztes, der über die Heilung eines gefährlichen Kranken sein Urtheil abgeben soll. Er wird vor allen Dingen die Grund-Ursachen der Krankheit zu erforschen suchen, weil er ohne dieses Verfahren kein rationeller d. h. nach vernünftigen Gründen handelnder Arzt, sondern eher ein blinder Quacksalber sein würde. Wir haben aber schon oben als Grund-Ursache sämmtlicher Störungen in den glücklichen collegialischen Verhältnissen angegeben, die Selbstliebe und die Ehrbegierde, und es werden sich alle diese verschiedenen Erscheinungen, welche solche gestörte Verhältnisse darbieten, aus obigen beiden Haupttrieben der menschlichen Seele herleiten lassen, denn auch Stolz und Neid, die oft dabei eine große Rolle spielen, entspringen doch wieder aus jenen beiden Quellen. Diese also muß der Arzt, welcher hier helfen will, verstopfen, oder vielmehr dämmen und ableiten: denn abgesehen davon, daß wir sie schon um deßwillen nicht verstopfen sollen, weil sie ihren Ursprung dem Schöpfer selbst verdanken, der auch sie zu unserm Glücke bestimmt hat, so müssen wir vielmehr sie so zu leiten suchen, daß eben seine Absichten dadurch erfüllt werden. Ohne jene Triebe würde so manche große und herrliche That ungethan geblieben sein, und es muß nun unsre Sorge bleiben, daß wir ihnen nicht übermäßige Nahrung geben, damit sie nicht ausarten und dann, gleich zu gut genährten unbändigen Rossen, Zaum und Zügel verachten, und sich selbst und uns zugleich ins Verderben hinabreißen, oder wie ein ungedämmter Strom Alles um sich her überschwemmen und zerstören. Daher wird es heilige Pflicht für jeden Einzelnen, stets ein wachsames Auge auf sich selbst zu richten und, eingedenk des weisen Spruches: **Principiis obsta, sero medicina paratur!** den ersten Regungen des Neides, des Hasses, der Ehrsucht ꝛc. zu widerstehen. Und das kann und wird christlichen Lehrern, von denen ja hier vorzüglich die Rede ist, um so eher gelingen, da die Religion, welche sie ihren Zuhörern fast täglich vortragen, sie nicht nur dazu auffordert, sondern ihnen auch die kräftigsten Waffen zum Kampfe und Kräfte zum Siege darreichet. Und da ein solcher Kampf mit dem Fleisch, wie ihn der heilige Paulus nennet, schon eines jeden Christen Pflicht ist; so müssen Lehrer der christlichen Religion sich doppelt dazu aufgefordert und verpflichtet fühlen, damit er nicht, wie die heilige Schrift sagt, selbst in dem verwerflich werde, worüber er Andre tadelt. Vorzüglich aber können zu Erhaltung eines guten collegialischen Verhältnisses beitragen die Vorsteher solcher Collegien, heißen sie nun Decane oder Superintendenten, Rectoren oder Directoren oder anders; denn auch hier bewährt sich noch immer das alte Sprichwort: **Qualis rex, talis grex!** und die Beispiele sind nicht ganz selten, wo mit dem Wechsel des Oberhauptes auch das ganze Collegium von einem gänzlich verschiedenen Geiste beseelt erschien!

M. Prätor in Budissin.

Combinationsproceß (Combinationsgesetz), von dem lateinischen Worte combinare: verknüpfen, verbinden, vereinigen, ist wohl der wichtigste Grundproceß in der menschlichen Seele, ohne welchen sie nur Verwirrung und Unklarheit in sich erzeugen würde. Er könnte auch Anziehungsgesetz heißen, denn die Anziehung des Gleichartigen, Aehnlichen, Verwandten, die als allgemeines Naturgesetz auch Seele und Leib beherrscht, ist das Wesen dieses Processes. Durch ihn kommen nicht nur die anerkannten Verbindungen zwischen Subject und Prädicat in den Urtheilen, sondern auch sehr vieles Andre zu Stande,

was man zeither fälschlicher Weise aus besondern angebornen Kräften, aus dem Verstande, der Urtheilskraft, der schaffenden Einbildungskraft ꝛc. erklären zu müssen gemeint hat, Kräfte, welche in der angenommenen Art gar nicht existiren (s. Allgemein). Es ist einleuchtend, daß diejenigen Combinationen (Verknüpfungen), welche die Außenwelt der wahrnehmenden Seele darbietet, sich auch als Combinationen und nicht als Zerspaltungen in der Seele abspiegeln; man denke z. B. an die verschiedenen Wahrnehmungen, die in einem blühenden Baume, in einem umfänglichen Gebäude, in einer grünenden Wiese ꝛc. zusammen für die Auffassung sich darstellen. Wo kommen aber diejenigen zusammengesetzten Seelengebilde her, für welche die Außenwelt gar keine Urbilder hat, wie Begriffe, Urtheile, Schlüsse, Ideen (die Außenwelt hat blos Dinge und Aeußerungen, Thätigkeiten, Eigenschaften derselben, deren Abbilder in der Seele Anschauungen oder Sinnenwahrnehmungen heißen)? Sind sie angeboren? Warum kommen sie denn in zahllosen Menschen nicht zum Vorschein? Und ist dann die Annahme eines Begriffsvermögens, einer Urtheils- und Vernunftkraft ꝛc. nicht überflüssig?

Um das Combinationsgesetz in bestimmte Worte zu fassen, kann man sagen: Alle Thätigkeiten (Angelegtheiten, Gebilde) der menschlichen Seele streben um so mehr sich mit einander zu vereinigen, je mehr sie einander gleich sind. Die blos ähnlichen also sind diesem Gesetze um so weniger unterworfen, je weiter sie von der Gleichheit abstehn, um so mehr, je näher sie dieser kommen. Man denke sich dieses Gesetz hinweg und sehe zu, welche Verwirrung dann in der Seele entstehn müßte. Ohne Plan und Ordnung sendet nämlich die Außenwelt die mannigfaltigsten Eindrücke der kindlichen Seele zu: jetzt einen rothen Lichtreiz, dann einen gelben, jetzt einen weißen, dann einen schwarzen, jetzt einen grünen, dann einen blauen, oder auch diese alle auf einmal und mit noch hundert andern vermischt. Da bietet sich dem zum erstenmal aufblickenden Auge das Eckige, dort das Runde dar, hier das Lange, dort das Breite, hier das Hohe, dort das Tiefe, hier das Glatte, dort das Rauhe. ꝛc. Wer sorgt dafür, daß diese Eindrücke sich nicht vermengen, daß sie als gesonderte in der Seele fortdauern, und namentlich bei der Wiederholung nicht auf falsche Spuren (Ueberreste der frühern Vermögenerregungen) auftreffen? Nur das Combinationsgesetz in der Seele; denn wie den Gesichtssinn, so überschüttet die Außenwelt auch den Gehörsinn und alle übrige Sinne mit einem ungeordneten Allerlei von Reizen. Keinem dieser Reize giebt die Außenwelt eine Marschroute mit, damit er bei der rechten Behörde in der Seele anlange, an die richtigen Angelegtheiten (s. d. Wort) sich anschließe. Die Schallreize, die in dem Worte Stein liegen, müßten die Vorstellung Brot reproduziren, wenn sie mit dieser zusammenträfen. Dies thun sie aber nicht; sie verknüpfen sich nur mit der Vorstellung Stein und wecken diese hierdurch zum Bewußtsein. Die Schallreize des Wortes lapis vermögen dies nicht, wenn ich kein Latein verstehe, d. h. nicht die Vorstellung Stein mit ihnen beim Lateinlernen in Verbindung setzte. Ist dies dagegen geschehen, so erwecken sie mir nie die Vorstellung Brot, sondern ich muß das Wort panis hören, wenn ich ans Brot denken soll (s. Ausgleichungsproceß). Man nehme die Anziehung des Gleichartigen hinweg, und alle diese blitzschnellen Erfolge sind entweder gänzlich, oder doch so gehemmt, wie dies bekanntlich in manchen Seelenkrankheiten der Fall ist, wo die äußern Eindrücke oft das Falsche, gewöhnlich die eine oder die andre fixe Idee wecken, weil das Gleichartige durch irgend eine Ursache am Zusammenfließen verhindert ist. Man sagt dann gewöhnlich, die Erinnerungskraft sei gestört; es muß aber heißen: der Combinationsproceß ist gestört, und die Störung der Erinnerungen ist hiervon eine nothwendige Folge.

Wie also die Erinnerungen auf dem Combinationsgesetz beruhen, aus keiner besondern angebornen Erinnerungskraft hervorgehen (s. Erinnerung), so gilt dies auch von der Aufmerksamkeit, der Einbildungsthätigkeit, der Begriff-, Urtheil- und Schlußbildung. Ueber die ersteren sehe man die Artikk. Aufmerken und Einbildungskraft, über die letztern die Artikk. Abstractionsproceß, Begriff, analytisches Urtheil, Urtheil, Schluß, Verstand, Vernunft ꝛc. Die Entstehung der Begriffe, Urtheile und Schlüsse verdankt die Seele der Anziehung des Gleichartigen. Aus den verschiedenen Wahrnehmungen combinirt diese die gleichen Elemente, und so ist mit Hilfe des Ausgleichungsprocesses (s. diesen und Abstractionsproceß) der Begriff fertig, der, obschon er sich nicht aus den ungleichen Elementen losreißt, doch als gesonderter Bewußtseinsact in und an denselben fortdauert. Was wir denken nennen, ist zunächst das Verbunden- und Zusammenbewußtwerden eines Begriffes mit Anschauungen (= Wahrnehmungen), aus denen er entstanden ist, mit denen er also Elemente gemein hat. Es bleibt der gleiche Denkact, mag nun die Anziehung von der Anschauung auf den Begriff, oder vom Begriff auf die Anschauung aus- und übergehn; je nachdem diese oder jener zuerst bewußt war, und je lebhafter der Anziehungsproceß in einer Seele waltet, desto mehr wird und muß ihr Anschauen von dieser Thätigkeit begleitet sein. Was wir denken nennen, kann aber auch ein Verbunden- und Zusammenbewußtwerden der verwandten Bestandtheile zweier oder mehrer Urtheile sein. Hierdurch entstehn Schlüsse (s. Schluß), und wie dort das Denken ein Urtheilen war, so ist es hier ein Schließen, dessen Combinationen des Gleichartigen mehr oder weniger umfassend und tiefgreifend sein können. In beiden Fällen ist das Denkgesetz, welches diese Vorgänge regiert, das Combinationsgesetz, mithin ein Naturgesetz (psychologisches Denkgesetz), welches sich von den blos logischen Denkgesetzen wesentlich unterscheidet (s. Denkgesetze). Daß somit zugleich die Urtheils- und Schlußkraft, die man zeither als eine besondre angeborne betrachtete, wegfällt und an ihre Stelle der Combinationsproceß tritt, leuchtet von selbst ein; doch sehe man Genaueres hierüber in den Artikk. Urtheilskraft und Schlußkraft. In wiefern durch diese reelle Zusammenbildung des Gleichartigen (Synthesis) eine logische Zergliederung (Analysis) bewirkt werde, zeigen die Artikk. Analysis und analytisches Urtheil.

Da in der menschlichen Seele Anfangs lauter solche Gebilde entstehn, welche aus ungleichartigen Elementen zusammengesetzt sind, weil die erste Entwickelung durch

die Außenwelt erfolgt, welche nichts Einfaches für die Sinnenwahrnehmung hat (selbst die sogenannten Elemente machen hiervon keine Ausnahme, s. Einfachheit und Elemente); da folglich das vollkommen Gleiche erst durch das innere Leben und Weben der Seele allmälig erzeugt werden kann, so müssen natürlich die klaren Begriffe und Urtheile später zu Stande kommen, als die dunkeln und halbklaren, und der Combinationsproceß schafft daher Anfangs Combinationen, die zwar die Urtheilsform an sich tragen, aber als eigentliche Urtheile deshalb nicht gelten können, weil sie keine wahre Erkenntniß des beurtheilten Gegenstandes geben. Die Witzcombination wie die Gleichnißcombination, welche der Entstehung nach der Begriff- und Urtheilbildung immer vorausgehn, sind Urtheile, welche keinen Gegenstand nach seinem wahren Wesen aufklären, und wer daher die zahlreichsten Witze und Gleichnisse über die Dinge zu bilden wüßte, sonst aber nichts weiter über sie aussagen könnte, würde Niemandem als ein Mann von eigentlichen Kenntnissen gelten. Man sehe das Nähere über diese 4 Combinationen in dem Art. bildlich, so wie über die dunkeln und halbklaren Begriffe den Art. Abstractionsproceß.

Uebrigens ist die Anziehung des Gleichartigen nicht etwa blos im Gebiete des Vorstellens, sondern auch des Begehrens und Fühlens wirksam. Gleichartige Begehrungen fließen eben so zusammen, wie gleichartige Gefühle, und so wachsen hierdurch die Anfangs einfachen Begehrungen allmälig zu vielräumigen Gebilden an, welche nach Maasgabe ihrer Stärke die Benennungen: Neigung, Hang und Leidenschaft bekommen. Auch die beweglichen Elemente (s. diesen Art.) gehorchen dieser Anziehung, woraus die rein innere Verstärkung der Seelengebilde und deren Verknüpfung unter einander sich erklärt (s. Bewußtsein). Die Gefühle werden aus gleichem Grunde immer mächtiger und klarer, je mehre nach ihrer Gleichartigkeit sich combiniren, ja selbst Gefühle von entgegengesetzten Gefühlstönen können zusammentreten und einander so weit verstärken, als sie noch Aehnliches repräsentiren (das Genauere s. in dem Art. Gefühl). Daß die völlig gleichen Elemente in den Begehrungen und Gefühlen durch ihr Zusammenfließen Begehrungs- und Gefühlsbegriffe geben, ist eben so in der Ordnung, als solches bei den Vorstellungen geschieht (s. Abstractionsproceß, ästhetische Begriffe und Urtheile, und Gruppen- und Reihenbegriffe).

Sehr wichtig ist die Frage: ist das Combinationsgesetz etwas Besonderes neben den angebornen und den von diesen abgeleiteten Vermögen, oder nur eine Eigenschaft derselben, ihr eigenthümliches Leben und Weben? Offenbar das Letztere (s. Bildungselemente und Bildungsvermögen). Sie ziehen an und halten fest, was zu ihnen paßt, und lediglich hierdurch sind sie combinirende Vermögen und diese ihre Thätigkeit macht den Combinationsproceß aus. Trifft diese Anziehung die von außen eintretenden Reize, so erscheinen sie (doch gilt dies nur von den Urvermögen) als Reizaneignungsvermögen, was den Reizaneignungsproceß giebt; trifft sie die beweglichen Elemente, so nennen wir die Thätigkeit der Vermögen den Ausgleichungsproceß; lassen die Vermögen, weil sie die auf sie einwirkenden Reize theils nicht vollständig aneignen, theils die angeeigneten nicht allesammt ununterbrochen festhalten (s. Antrieb), solche wieder entschwinden, so haben wir in diesem Vorgange den Reizentschwindungsproceß, der sich als die negative Seite des Combinationsprocesses betrachten läßt (s. die Artikk. über die genannten Proz.) Die Anziehung des Gleichen muß natürlich eine Abwehr des Ungleichen zur Folge haben, und so erscheinen die Vermögen sogar als Abstoßungsvermögen, eine Abstoßung, die vornehmlich die Folgevermögen äußern, wo sie das ihnen Gleiche anziehn, das Ungleiche fern halten (s. Bildungsvermögen und besonders Combinationsverhältnisse). [Von welcher Wichtigkeit die Anziehung des Gleichartigen (der Combinationsproceß) sein müsse, wo er als Reizaneignungsproceß wirkt, sehe man in dem Art. über diesen letztern Proceß und vergleiche noch Angeboren.] Endlich fällt der Urvermögenerzeugungsproceß noch wenigstens insofern mit dem Anziehungsproceß zusammen, als die neu erzeugten Urvermögen sich vorwiegend demjenigen anschließen, was die meiste Anziehungskraft äußert, nämlich den stärksten Gebilden in der menschlichen Seele (s. Erzeugung neuer Urvermögen). Ueber die hier blos angedeutete Verzweigung des Combinationsgesetzes Genaueres in dem Art. Entwickelungsgesetze.

Alles Wachsen des Menschen in geistiger wie leiblicher Hinsicht ist durch den Anziehungsproceß bedingt. Ohne ihn gäbe es keine Entstehung der einzelnen Seelengebilde, keine Verstärkung derselben aus dem unbewußten Sein zum Bewußtsein (s. Bewußtsein), kein Uebergehn des Dunkelbewußten ins Klarbewußte; kein Verstehen und Verstandenwerden des zum Bewußtsein Gelangten, kein Umbilden und Idealisiren des Verstandenen, kurz: keine vervollkommnende Entwickelung der Seele. Und ist das Wachsen und Stärkerwerden des Leibes nicht ebenfalls eine Folge des Combinationsgesetzes? Ist die Assimilation des Nahrungssaftes etwas Anderes, als das Angezogen- und Angeeignetwerden desselben durch die bereits vorhandenen Kräfte? Könnte z. B. der Finger ernährt und nach Verletzungen geheilt werden, wenn er die mittelst der Verdauung u. s. w. zubereiteten Kräfte nicht an sich zöge? Muß diese Anziehung nicht fortgehend Statt finden, wenn auch das eigentliche Wachsthum des Körpers bereits aufgehört hat, wie man aus dem Erhaltenwerden und namentlich aus dem fortwährenden Wachsen der Haare, des Bartes und der Nägel ersieht? Auffallend kann es allerdings auf den ersten Anblick erscheinen, daß das Anziehungsgesetz endlich zu einer Abnahme der leiblichen Kräfte und zum Tode des Leibes führt, da man nicht begreift, warum nicht das Ganze fortwachsen soll, wenn einzelne Theile noch wachsen können, und da für das Schwächerwerden der Anziehungskraft sich kein Grund in ihr selbst auffinden zu lassen, außerhalb ihrer aber auch keiner zu liegen scheint. Allein dieses Räthsel erklärt sich dennoch sehr einfach aus demselben Gesetze (s. Bildungstrieb, Leib und Tod), indem die einander stufenmäßig bedingenden Producte desselben am Ende diesen Ausgang nehmen müssen.

Daß endlich bei den außerordentlich verschiedenen Eindrücken, wodurch die psychischen Urvermögen zur Ausbildung gelangen, doch noch so viel Klarheit und Helligkeit des Bewußtseins zu Stande kommen kann, würde völlig unerklärbar sein, wenn es keinen Combi-

nationsproceß gäbe. Allerdings finden sich nicht wenige Menschen, die der Verworrenheit und Unklarheit genug besitzen und sie bis zum Tode behalten. Aber diese haben auch, entweder von Geburt oder in Folge verkehrter Erziehung, sehr schlaff combinirende Vermögen, weil dieselben überhaupt unkräftig, matt sind, wogegen die klaren und reichen Geister diesen ihren Vorzug der kräftigen Anziehung verdanken, die in Folge der Unkräftigkeit der Vermögen sehr stark in ihnen waltet. Wo die Unkräftigkeit des Psychischen sehr bedeutend ist, tritt sie häufig sogar im Körperlichen mit hervor, was namentlich von den Kretinen (s. den Artik.) gilt, und dem Körper manches sonst Gesunden sieht man es deutlich an, daß unter seiner Schwammigkeit kein straffer Geist wohne. Kann nicht schon das weibliche Geschlecht in dieser Beziehung gewissermaßen als Beispiel gelten? Leib und Seele werden ja, obgleich sie aus verschiedenen Kräften bestehn (s. Angeboren), doch nach gleichen Gesetzen regiert und entwickelt, und was sich etwa aus den Gesetzen nicht erklärt, begreift sich aus der Beschaffenheit der Kräfte.

Man vergleiche über den Combinationsproceß Beneke's Lehrbuch der Psychologie S. 36, so wie Dessen Psychologische Skizzen, Bd. II. S. 61 u. S. 532 und 533, wie überhaupt dieser Proceß an einer Menge Stellen dieses Bandes zur Grundlage von scharfsinnigen Erklärungen psychischer Erscheinungen gemacht ist.

D — r.

Combinationsverhältnisse = Anziehungs- und Abstoßungsverhältnisse. Es ist eine zuerst von Beneke genau beobachtete Erscheinung, daß gewisse Vorgänge in unserer Seele sich gegenseitig anziehn, andere sich abstoßen. Schon bei ganz kleinen Kindern bemerkt man häufig ein Hinstreben zu gewissen Personen und Sachen, ein Wegstreben von andern, was Beides ein Vorgang rein in der Seele, nicht, wie es aussieht, ein halb in der Außenwelt liegender ist; denn nur eingetreten in die Seele ist das eine Glied dieser Erscheinung aus der Außenwelt; die gegenseitige Anziehung oder Abstoßung zwischen zwei Personen, zwischen Person und Sache, kann nicht Statt finden, wenn das Aeußere uns nicht zuvor mittelst der Sinnenauffassung innerlich geworden, nicht als Seelenact einem Seelenacte gegenüber getreten ist, und es kämpft daher nur ein Seelengebilde mit dem andern, wenn jenes Wegstreben sich äußert, wie ein Seelengebilde das andre anzieht, wenn das zur Erscheinung kommt, was wir Zuneigung nennen. So wandern zwar nicht die äußern Gegenstände selbst in die Seele hinein, wohl aber bilden sie sich in derselben durch ihre Eindrücke ab, und jedes solches Abbild beharrt als eine besondere Kraft in der Seele. — Nicht blos auf dem Gebiete des Begehrens indeß finden sich solche Anziehungs- und Abstoßungsverhältnisse, sondern auch Vorstellungen, Gedanken, Gedankenmassen zeigen diese Erscheinung. „Dieser Knabe hat keine Lust zum Rechnen, wozu er doch viel Anlage hat" — heißt psychologisch ausgedrückt: die Zahlvorstellungen werden von andern, z. B. Ton-Vorstellungen, die bereits vorwiegend in ihm entwickelt sind, abgestoßen, weil diese das ihnen Gleichartige mächtig anziehn, folglich das Ungleichartige zurückdrängen; darum treibt er lieber Musik und verabsäumt das Rechnen. So wären also dergleichen Erscheinungen nicht angeboren? Durchaus nicht. Das Angeborne begünstigte vielleicht Beides: das Rechnen und die Tonkunst. Aber die zufällige frühere Beschäftigung mit Tönen verschaffte diesen ein Uebergewicht über die Zahlvorstellungen, die eben so leicht die stärkern werden konnten, wenn sie zuerst Begünstigung gefunden hätten, woraus dann die entgegengesetzte Neigung entstanden sein würde. Das Angeborne ist nur dann von entscheidendem Einfluß, wenn ein Seelensystem sehr bedeutend von andern hinsichtlich seiner Kräftigkeit, Lebendigkeit und Reizempfänglichkeit absticht (s. Angeboren), und ein Mozart würde allerdings in der Maler- oder Bildhauerkunst das schwerlich geleistet haben, was ihm die Tonkunst verdankt, denn sein Gehörsystem überwog die übrigen Vermögenssysteme schon von Geburt. Man ist daher offenbar viel zu freigebig mit den Behauptungen: angebornes Talent, angebornes Genie, angeborne Neigung u. s. w., indem man die frühesten ansteckenden Einflüsse übersieht, welche Vorzüge und Fehler begründen können, ehe man darauf achtet (s. Ansteckung). Schreiber dieses hat einen Sohn, welcher noch nicht drei Jahre ist, aber bereits fest und sicher auf seiner Trommel Tact hält. Warum? Weil dafür gesorgt worden ist, daß er vorwiegend tactmäßige Eindrücke auf den Gehörsinn bekam, welche dieses Resultat ganz einfach erklären. Geht es in dieser Richtung fort, wird sie geflissentlich zur überwiegenden gemacht, so wird der Knabe einst, so Gott will, ein Musiker werden; wird etwas Anderes stärker begründet, so werden jene Angelegtheiten zurücktreten und man wird ihm dann wahrscheinlich ein angebornes Talent zum Sprachstudium, Zeichnen ꝛc. beilegen, während das Eine wie das Andre vom Angebornen eben so weit entfernt sein wird, als es vom Apfelkern die Aepfel sind, welche der funfzehnjährige Apfelbaum trägt.

In dem Art. Combinationsproceß ist nachgewiesen, was der Grund dieser Anziehung und Abstoßung sei, womit noch die Artikel: Widerstrebung, Antrieb, Beweggrund, Antipathie, Ansteckung und andre zu vergleichen sind. Hier sei blos noch erinnert, daß die Abstoßung eine doppelte sein kann: eine negative und eine positive. Indem nämlich die Seelenthätigkeiten (und jede einzelne Seelenthätigkeit ist eine einzelne Kraft — s. Bildungsvermögen), so weit sie gleichartig sind, zusammenfließen, schließen sie die ungleichartigen aus, halten sie fern, und dies giebt die negative Abstoßung. So werden z. B. die Schallreize, die in dem Worte spica (die Aehre) liegen, von der Vorstellung Aehre abgehalten in Jedem, der kein Latein versteht; es reproduzirt sich gar nichts dem Worte Entsprechendes in ihm und der Schallreiz kann daher, wenn er gleichwohl in der Seele haftet, nur von einem noch unerfüllten, reizfreien Urvermögen aufgefangen werden, d. h. ein vereinzeltes, abgeschlossenes psychisches Dasein empfangen. Dem Lateiner fließt dagegen spica und Aehrevorstellung sogleich zusammen, wie es das Gesetz der Anziehung des Gleichartigen mit sich bringt. Ganz anders verhält es sich mit denjenigen Abstoßungen, die wir gewöhnlich „Widerstrebungen", „Verabscheuungen" nennen. Hier stößt allemal ein einzelnes Stärkegebilde ein einzelnes Schwächegebilde, das ganz gleicher oder doch sehr ähnlicher Art ist und mit jenem zugleich zum Bewußtsein (Angeregtsein) kam, von sich.

Stärke und Schwäche suchen sich nämlich in solchen Fällen gegen einander auszugleichen; das Stärkegebilde soll seine Elemente so weit an das verwandte Schwächegebilde abgeben, als dessen Armuth an Kraftelementen es bedingt, weil das Anziehungsgesetz es hier ja mit gleichartigen Elementen zu thun hat, die nur in Hinsicht der Stärke und Schwäche differiren (man denke an die Gebilde Hochachtung und Verachtung, wovon das erstere Stärke, das letztere Schwäche, Herabstimmung ist, und die beide in meiner Seele dann neben einander bewußt = angeregt werden, wenn mich, den Hochgeachteten, Jemand verachtet, wobei es gleich ist, ob die Hochachtung eine blos eingebildete oder eine wirkliche ist). Da aber der Anziehungsproceß in den Kraftelementen stärker walten muß als in den Schwächeelementen, so kann die Ausgleichung wohl bis zu einem gewissen Grade, aber nicht vollständig zu Stande kommen; das Starke wehrt sich vielmehr gegen das Schwache um so mehr, jemehr die Combination des Starken durch das Schwache in Thätigkeit gesetzt wird, und das Resultat dieses Kampfes muß folglich eine Abstoßung des Schwachen, ein Sieg des Starken über dasselbe sein. (Näheres in dem Artik. Widerstrebung). Alle Widerstrebung kommt aus der Stärke, die Jemand hat, und äußert sich nur, wenn Schwächungen, Herabstimmungen damit zusammentreten. Wer so geschwächt auf seinem Krankenlager liegt, daß er keinen Finger bewegen kann, wird sich die Schläge, womit man auf ihn eindringt, ohne Widerstreben gefallen lassen, wogegen er sich widerstrebend wehren wird, wenn er so weit noch Kraft in sich fühlt. Hier haben wir also keine blos negative, sondern eine positive Abstoßung, d. h. eine solche, die in einer bestimmten, einzelnen Gegenkraft, oder in mehren wurzelt, wenn mehre Stärke- und Schwächegebilde zugleich zusammenerregt werden. —

Was folgt nun aus diesen Anziehungs- und Abstoßungsverhältnissen für den Lehrer und Erzieher?

Da die Erziehung wie der Unterricht unmöglich gelingen kann, wenn sich Abstoßungsverhältnisse da bilden, wo die Anziehung walten sollte, so kommt Alles darauf an, jene zu erkennen und zu beseitigen und diese zu begründen. Je höher der Erzieher (und Lehrer) in seiner psychischen Entwickelung über dem Kinde steht, desto weniger können natürlich die beiden ungleichen Naturen sich anziehn, und so muß der Höherstehende die schwere Kunst besitzen und ausüben, sich zu dem Tieferstehenden hinabzustimmen. Gelingt solches, so ist auch der ganze Erziehungserfolg gesichert. Das Kind fühlt sich wohl in der Nähe seines Führers; es streckt sich gleichsam immer höher zu ihm hinan und erstarkt an seiner intellectuellen und moralischen Kraftüberlegenheit. Gelingt es nicht, weil der Führer sich entweder nicht hinlänglich oder, was bei ungeschickten Erziehern häufig vorkommt, zu tief unter das Kind hinabsetzt, so empfindet das Kind ein Mißbehagen darüber; statt der Anziehung tritt eine Abstoßung ein und das Kind wird verdorben. Die weniger hochgebildeten Erzieher sind daher für kleine Kinder oft die besten, weil sie diesen theils an sich näher stehn, theils sich ihnen zu accommodiren weniger Selbstverleugnung bedürfen. Aus demselben Grunde erziehen auch ältere Geschwister die jüngern oft leichter und besser als die Eltern selbst, falls jene nur bereits fehlerlos entwickelt sind. Kein Wunder also, daß ein und derselbe Mensch ein trefflicher Erzieher sein kann für ältere Kinder und ein schlechter für jüngere; ein trefflicher für fähige Kinder und ein schlechter für mittelmäßig oder gering Begabte; ein trefflicher für die weitere Fortbildung gut erzogener, und ein schlechter für rohe und verwilderte oder für verbildete Kinder.

Sehr häufig machen die Lehrer die Erfahrung, daß ein Schüler für einen oder etliche Gegenstände Unlust und Widerwillen zu bezeigen anfängt, während er die übrigen mit ganzer Seele erfaßt und auch in jenen ehemals fleißig war. „Ich will dir deine Trägheit und Widerspenstigkeit schon vertreiben!" heißt es dann gewöhnlich; „denn wer das und das lernen kann, kann auch jenes sich aneignen; du willst blos nicht." Und nun werden Zwangsmittel über Zwangsmittel angewendet, bis vielleicht alle Lernlust zerstört ist. Wie unverständig! Wirkt denn die Seele anders, als sie kann? Ist es Sünde, wenn das Stärkere in ihr auch eine stärkere Anziehungskraft für das ihm Einstimmige erweiset, das Nichtverwandte daher abstößt? Wäre es nicht vielmehr Pflicht, das Schwächere durch steigernde Einwirkungen zu heben, wenn es nicht besser gegen das Starkgewordene ganz aufgegeben werden darf? „Ja," meint man, „wer in Einem Gegenstande sich nachläßig zu beweisen anfängt, kann es bald auch in Bezug auf die übrigen thun; darum muß man bei Zeiten dagegen einschreiten." O ihr Seelenkenner! O ihr Pedanten! Wohl sollt ihr dagegen einschreiten, so viel es möglich ist. Meint ihr dies aber damit zweckmäßig zu thun, daß ihr zu der negativen Abstoßung, die bereits da ist, noch eine zweite, eine positive hinzufüget, indem ihr Strafmittel anwendet? Strafen stimmen ja herab, erzeugen unmittelbar Schwächungen in der Seele, und nichts als Schwächungen. Ist Stärke daneben da, so wird diese freilich dagegen reagiren, wird die Schwächung abstoßen. Wißt ihr denn aber, ob diese Krafterregung dem Gegenstande zu Gute kommen wird, den das Kind lernen soll, und der doch nur von besonderer, noch freier Kraft (unausgebildeten Vermögen) aufgefaßt werden kann? Die reagirende Kraft sind zunächst immer ausgebildete Vermögen (s. Angeboren und Antrieb), an welche die noch unentwickelten sich anschließen, da sie nicht in der Luft schweben können. So leicht nun die der Strafe widerstrebenden Kräfte den Gegenstand, den ihr gelernt wissen wollt, gleichsam mit in's Schlepptau nehmen, d. h. ein Hinstreben der freien Urvermögen zu demselben vermitteln können, so leicht können sie dies auch nicht thun, können alles Widerstreben mit gegen die Vorstellung von euch kehren, und ihr habt Nichts erreicht, als einen doppelten Abscheu: einen gegen den Lerngegenstand und einen gegen euch selbst. Gesetzt aber auch, ihr erreichtet euern Zweck für den Augenblick: ist das einmalige Hinstreben zum Lerngegenstande hinreichend? Wird es morgen von selbst kommen, wenn nicht neue Strafe eintritt oder wenigstens droht? Kann der Haß, der durch das erzwungene Lernen sich gegen euch festsetzen kann, sich nicht von dem Augeblick an auf den Gegenstand werfen, sobald eure zwingende Nähe aufhört?

So unsicher steht es also mit der Wirksamkeit der Strafen und muß es stehn, da alle Vervollkommnung der Seele wesentlich auf Anziehung beruht. Unmit-

telbar wirken die Strafen nie wohlthätig, können es nicht; nur mittelbar, durch die widerstrebenden Kräfte, die sie aufregen, werden sie heilsam, aber wie viel kommt dabei auf Zufälligkeiten an! Man sehe das Genauere in dem Artikel Strafe und vergleiche Belohnungen und Strafen. Das können freilich diejenigen nicht einsehen, die noch an der alten psychologischen Vermögentheorie und an dem Hirngespinnst von absoluter Willensfreiheit hängen (s. Freiheit). Aber es steht fest: wo solche Abstoßungsverhältnisse sich gebildet haben, die den natürlichen Werthen und Verhältnissen der Dinge zuwider laufen (s. Antrieb und Sittlichkeit — das für die psychische Entwickelung Werthlose und Verderbliche soll abgestoßen werden), da sind die Bildungsverhältnisse (s. den Artik.) schleunig so umzugestalten, daß sie der normalen Anziehung freies Feld lassen, und wo der Erzieher oder Lehrer dieser Forderung nicht zu genügen vermag, wo seine Persönlichkeit selber die Abstoßung verursacht und nährt, da ist das Kind um jeden Preis seiner Leitung zu entziehen und seelenkundigern Führern anzuvertrauen. Möchte man nur erst, wie auch Beneke dringend, und mit Recht, wünscht, auf die Anziehungs- und Abstoßungsverhältnisse, die in jedem Menschen auf eigenthümliche Weise vorkommen, aufmerksamer werden; möchte man die überaus lehrreichen Seiten, die sie dem Beobachter darbieten, richtig auffassen und fruchtbar machen lernen! Welche Gewalt würde man hierdurch über die Seelenentwickelungen erlangen; welche traurige Fehlgriffe, deren man unwissend sich schuldig macht, könnte man sich ersparen! Aber man hat noch keine Ahnung davon, daß die geistige Natur des Menschen eben so festen Gesetzen unterliegt, als seine leibliche; wir gleichen in dieser Beziehung noch den alten Astronomen und Physikern, die über den Planetenlauf, über die Natur der Gewitter ꝛc. die wunderlichsten Vorstellungen hatten und von Gesetzmäßigkeit wenig ahnten. Die alte Nacht der Irrthümer und Vorurtheile ist hier geschwunden; sie wird und muß auch in der Erziehung früher oder später ihre Endschaft erreichen. D—r.

Comenius (Johann Amos), ein verdienstvoller Verbesserer des Schulwesens seiner Zeit. Er ward geboren am 18. März 1592 im Dorfe Comna in Mähren und nahm den Namen Comenius von diesem seinem Geburtsorte an; sein wahrer Name ist unbekannt. Seine Eltern gehörten zu der Gemeinde der mährischen Brüder, welche damals viele Verfolgungen auszustehen hatten. Comenius studirte in Herborn, wohin seine Eltern ihn auf sein Andringen schickten und wo er die lateinische und griechische Sprache, die Anfangswissenschaften, die Philosophie und Theologie studirte. Sein Lehrtrieb setzte ihn frühe in Lehrthätigkeit. Er wurde, 22 Jahr alt, Rector zu Prerau in seinem Vaterlande und fing alsbald eine Realschule an. Zwei Jahre nachher ward er zugleich Prediger daselbst. Bald darnach erhielt er dieselben beiden Aemter im Städtchen Fulneck, das seit 1480 der Hauptsitz der Böhmischen Brüder und der zu ihnen geflüchteten Waldenser war. Hier unterrichtete er die Jugend im Lateinischen und Griechischen nach einer neuen glücklichen Lehrart; aber hier traf ihn auch das erste Mißgeschick.

Der dreißigjährige Krieg hatte sich auch in jene Gegenden gezogen. Die Spanier plünderten nach der Schlacht am weißen Berge im Jahre 1621 Fulneck, und unser Amos verlor dabei seine Bücher, seine Manuscripte, seine ganze Habe. Drei Jahre hernach, als ein kaiserlicher Befehl alle nichtkatholische Prediger aus Böhmen und Mähren vertrieb, flüchtete er zu einem Edelmanne, Namens von Slauppat, im Böhmischen Gebirge, und ertheilte den Söhnen desselben Unterricht. Aber auch da war er nicht mehr sicher. Er ging im Jahre 1621 im 35. Jahre seines Alters nach Lissa in Polen *), wo er bald darauf Vorsteher der Schule und Bischof der Mährischen Brüder wurde. Hier nun erwachte seine Idee von einer gänzlichen Umgestaltung des Jugendunterrichts zu einem klaren und lebhaften Bewußtsein. Jetzt schrieb er jenes Hauptwerk in der Geschichte der Pädagogik, seine Janua linguarum reserata, das, wie der Titel sagt, zur Erlernung aller Sprachen die Thüre aufschließen sollte: es heißt: Janua linguarum reserata aurea, s. seminarium linguarum et scientiarum omnium, h. e. Compendiosa, latinam et quamlibet aliam linguam una cum scientiarum artiumque omnium fundamentis perdiscendi methodus sub titulis centum, periodis mille comprehensa, ab J. Am. Comenio latine composita et ab eodem in Bohemicum, ab aliis vero in Germanicum, Anglicum et Graecum idioma translata.

Dieses Werk hat den Comenius hauptsächlich berühmt gemacht und in Zeit von 26 Jahren Uebersetzungen in 12 europäische Sprachen, außerdem in's Arabische, Türkische, Persische und Mongolische, die im Manuscripte schon seit 1642 im Oriente circulirten, erlebt. In der Böhmischen Sprache wird es für classisch gehalten. Der Verf. tritt darin als Schöpfer einer für seine Zeit neuen Methode, die Sprachen zu lehren, auf. Er entdeckte und zeigte die sinnliche Lehrart, wodurch die Sprachen als Schlüssel zu nützlichen Sachkenntnissen der Jugend auf eine ihr angenehme Weise beigebracht werden, und das langweilige Erlernen einer trocknen Nomenclatur erspart wird. Sein Ruf ward dadurch so ausgebreitet, daß er überall verlangt wurde. Zuerst begehrte ihn England.

Ein Parlamentschluß lud im J. 1631 den wackern Mann ein; er folgte sogleich dem Rufe, und wurde zu London mit großen Ehrenbezeugungen empfangen. Seine Ideen wären auch wohl zur Ausführung gekommen, leider! aber brachen jetzt in Irland Unruhen aus, und die ganze Sache unterblieb; so daß England, obgleich durch die Grundsätze seines Bakon für die Methodik eines Comenius gestimmt, und nun sogar liberal genug, von einem Ausländer sich Einrichtungen für seine Nationalbildung geben zu lassen, dennoch bis heute kein völlig geordnetes Schulwesen aufzuweisen hat. Amos Comenius kehrte also unverrichteter

*) Nach Lissa flüchtete C. mit mehrern Glaubensgenossen. Auf dem Grenzgebirge fiel er auf die Knie, mit dem Angesichte nach dem verlassenen Lande, und betete, daß doch Gott nicht gar mit seinem Werke von diesen Ländern weichen möchte. Diese und andere Züge seines frommen Sinnes findet man rührend erzählt in J. G. Müllers Selbstbek. merkw. Männer 2. Bd. — C. hat mancherlei Beschuldigungen erfahren und viele Neider gehabt, dennoch bleibt sein Enthusiasmus für das Gute lobenswerth.

Sache aufs feste Land zurück und ging vorerst nach Schweden.

Der Kanzler Oxenstierna hatte damals schon sein warmes Interesse für Schuleinrichtungen durch den Pädagogen Ratich bethätigt; Comenius war ihm daher willkommen; er besprach sich viel mit ihm, setzte ihm eine Pension aus, bis er seine neue Lehrmethode vollständig ausgearbeitet habe, wornach alles in seiner rechten Folge und zwar leichter und geschwinder gelehrt werden sollte; auch willigte der Kanzler darein, daß Comenius sich während dieser Arbeit in Elbing aufhielt. Nach drei Jahren kam das Werk zu Stande unter dem Titel: Opus pansophicum (ein Werk, um Alles zu lernen). Der Verf. brachte es selbst nach Schweden, wo es dreien Gelehrten vorgelegt wurde. Sie fanden die Sache ausführbar, wünschten aber einige Veränderungen, ehe es dem Drucke übergeben wurde. Comenius begab sich nach Elbing zurück, um diese Ueberarbeitung vorzunehmen.

Als er im J. 1638 nach Schweden von den Landständen berufen wurde, hinderte ihn der Krieg, selbst dahin zu gehen; er versprach aber seinen Rath. Mittlerweile ging er wieder nach Lissa. Der Fürst Ragotzy von Siebenbürgen, ebenfalls von dem neuen Eifer für Schulanstalten durchdrungen, rief unsern Mann zu sich, daß er besonders das Collegium zu Patak einrichten sollte. Comenius ging hin im J. 1648 und arbeitete daselbst vier Jahre, während welcher Zeit er auch seinen orbis pictus schrieb. Der vollständige Titel dieses allgebrauchten Buches, das man in unsern Tagen häufig nachzuahmen sucht, ist folgender:

J. A. Comenii orbis sensualium picti pars I. et II. h. e. Omnium principalium in mundo rerum et in vita actionum, pictura et nomenclatura. Der sichtbaren Welt, 1ster u. 2ter Th., d. i. aller vornehmsten Weltdinge und menschlichen Handlungen Abbildung und Benahmung (mit 302 Holzschnitten).

Dieses Buch hat eine Menge Auflagen erhalten. Seine Ideen der allgemeinen Methodik trägt Comenius in folgendem Werke vor: Didactica magna, universale omnes docendi artificium exhibens etc. Darin wird in einem weitläuftigen Titel gesagt, daß dem ganzen Unterrichtswesen der Christenheit in der Stadt und auf dem Lande und für die beiden Geschlechter geholfen werden solle, und zwar aufs vortrefflichste, so daß die Lehrer weniger lehren, und doch die Schüler mehr lernen, und endlich das Unwesen in den Schulen, ja selbst die Streitigkeiten in der Kirche aufhören und dergl. mehr. Seine schola materni gremii legt den Müttern an das Herz, wie sie ihre Kinder in den ersten 6 Jahren erziehen sollen.

Von Patak ging er nach Lissa zurück, wo er einige Jahre in seinem bischöflichen Amte ruhig zubrachte. Aber das Jahr 1656 war sehr traurig für ihn. Es entstanden daselbst Unruhen zwischen den Mährischen Protestanten und Polnischen Katholiken, nicht ganz ohne des Comenius Schuld. Die Stadt wurde von den letztern in Brand gesteckt, und die Flammen verzehrten sein Haus, seine Bibliothek und seinen unersetzlichen Schatz — seine Manuscripte, woran er zehn Jahre gearbeitet hatte. Nun irrte er verlassen umher, kam nach Frankfurt a. d. Oder, nach Brandenburg, nach Hamburg, und fand endlich zu Amsterdam eine Ruhestätte. Denn hier ernährte er sich anfangs durch Unterricht in der lateinischen Sprache, und erhielt auch eine Pension von Ludewig de Geer, der in Schweden sein Gönner geworden war, und von einigen andern Freunden. Hier arbeitete er nun nochmals seine Methodenbücher aus, die vom Jahre 1657 an gedruckt wurden.

Indessen erlitt er noch viele Verfolgungen seines Glaubens halber. Denn er war ein Mann von tiefem religiösen Gemüthe, das der Eitelkeit der Welt sich längst entzogen hatte, zugleich aber von einer schwärmerischen Phantasie, welche seinem nach Außen wirkenden Triebe ein goldnes Zeitalter des Christenthums versprach, und hiermit verfiel er in die Träumereien des Chiliasmus oder eines tausendjährigen Reichs, das er im J. 1672 erwartete. Die damaligen Zeiten begünstigten solchen Trostglauben der frommen Seelen. Indessen wurden doch seine Wünsche und Prophezeihungen im Politischen mehrmals getäuscht. Es scheint, daß mit denselben seine Idee von einer neuen Bildung der Menschheit durch umgeformten Unterricht zusammenhing, und es läßt sich ein solcher reiner Enthusiasmus, durch ein Einzelnes das Ganze der Menschheit in eine bessere Gestalt umzuschaffen, durch eine Lehrmethode die ganze Humanität zu gewinnen, nicht anders erklären, als durch einen schwärmerischen Hang, der das unendliche Werden der Entwickelung in Einen Punkt zusammenführen und alsbald die Erde zu einem Himmel machen will. Der fromme Comenius wurde nun von den Orthodoxen (wie sich damals gern so mancher geist- und gemüthlose Theolog in seinem Dünkel nennen ließ) und andern bis in sein Alter verfolgt. Er starb 80 Jahre alt, im J. 1671 zu Amsterdam, nach einem schicksalvollen Leben.

Die große Idee, welche sich durch dieses Leben bewegte, war die Beglückung des ganzen Menschengeschlechts durch Erziehung, und in der Erziehung durch methodischen Unterricht von dem Frühesten an. Er sprach diese Idee mit Besonnenheit und Klarheit aus, so weit es von seiner Zeit zu erwarten war. Der damalige schlechte Unterricht regte ihn auf, daß er überall sich dem Schlendrian widersetzte, und am hellsten schwebte ihm der Gedanke vor: das wahre Lernen geht von dem Anschaulichen aus, es verbindet hierdurch aufs engste die Sachkenntnisse mit den Sprachkenntnissen und gehört zur wahren Erziehung; es beginnt naturgemäß mit den ersten Elementen, selbst in dem Laut der Buchstaben, und schreitet mit der Naturentwickelung in sicherem Gange fort. Zum Grunde lag ihm dabei die Hauptidee, die er nur nicht in derselben Klarheit durchdacht hatte, daß alles Lernen von der Religion ausgehen und zu derselben zurückführen müsse. Auch blieben ihm in der Ausführung seines methodischen Ganges noch große Mängel, da er die tieferen Elemente der Lehrgegenstände und die Gesetze der menschlichen Entwickelung noch lange bei weitem nicht genug kannte. Sein berühmter orbis pictus liegt als klare Urkunde von allem diesem vor. Dennoch haben seine Ideen bis auf den heutigen Tag einen bleibenden Erfolg gehabt, ja, was Comenius hierin zuerst, nämlich in der Form einer modernen Zeit, ausgesprochen, sichert

ihm seine Stelle in dem Tempel des Ruhms unter den Bildnern der Menschheit.

Noch werde hier in Bezug auf seinen weltberühmten Orbis pictus bemerkt, daß nach seinem Plane die ganze Universitas rerum ipsa in 100 Rubriken auf 13 Folioblättern mit 8000 lateinischen Wörtern umschlossen werden sollte. Der Orbis pictus fängt mit den Buchstaben an, die durch Thierlaute versinnlicht werden, worauf die Lehre von Gott folgt, und endigt mit — dem Taschenspieler! Man tadelte hauptsächlich das selbstgemachte Latein, das der künftige Lateiner erst wieder verlernen müsse, man ging aber zu weit, nicht bedenkend, daß doch einmal Latein für moderne Dinge gefordert wurde.

Einen unruhigen Gegner fand Comenius an einem Deutschen, Namens Joach. Becher (1635 zu Steyer geboren), der als talentvoller Jüngling ein Autodidaktos war, sich auf Alles legte, alles Wissen verbessern und die ganze Welt durch seine Ideen umändern wollte. Durch Zahlen wollte er eine Universalsprache angeben, durch eine neue Lehrweise wollte er alles Lernen abkürzen und erleichtern. So schrieb er in zehn Tagen seine Methodus didactica, worin er besonders durch Ableitung von den Wurzeln die Sprachkenntnisse beizubringen, und mit den Sachkenntnissen zu verbinden vorschlug. Hieran schloß er sein Novum organum philologicum, das auf dem philosophischen Wege zur Sprache führen sollte; hierzu gab er noch Anhänge und weitere Ankündigungen seiner methodischen Ideen heraus, mit Verwerfung alles bisherigen, und so auch des orbis pictus. Auch versprach Becher einen Weg zu eröffnen, worauf man in Einem Jahre so viel mechanisch erlernen könne, daß man das Geld für alles weitere Studiren gewönne. Ueberhaupt entdeckte er überall Goldgruben. Als Mathematiker, Physiker und Arzt suchte er in den Geheimnissen der Natur, schrieb viel in der Chemie (auch über den Magnetismus), und glaubte in ökonomischen Kunstmitteln und Werkzeugen, so wie Comenius in der Methodik, das Heil für die Welt gefunden zu haben. (S. Gundling Hist. d. Gel. S. 366 fgg. und S. 494 fgg.) Ein so eitler Mann war unser Comenius gewiß nicht. Wir sehen aber, wie drangvolle Zeiten, die mit neuen Dingen schwanger sind, dergleichen Schwärmereien erzeugen!

Concentriren heißt, sich um ein Centrum, einen Mittelpunct, versammeln, wovon das Gegentheil das Isolirt- oder Vereinzeltsein ist. Wird das Einzelne mit Einzelnem so verbunden, daß kein Drittes ihnen als Mittelpunct gemein ist, so nennt man dies combiniren, ein Geschehen, welches, wenn es wiederholt und fortgesetzt wird, eben zur Concentrirung führt. Daß geistige Flüssigkeiten concentrirte genannt werden, sobald sie von dem sogenannten Phlegma befreit worden sind, gehört nicht weiter hieher.

Kann die Concentration auch in der Seele Statt finden? Sehr wohl; und aus ihr allein erklären sich eine Menge Erscheinungen, die sonst rein unbegreiflich sein würden. Es versteht sich von selbst, daß hierbei an keine räumliche Anhäufung gedacht werden kann, denn in der Seele ist Tausenderlei da, ohne daß ein Pünctlein Raumes dazu erforderlich wäre. Vielmehr bedeutet Concentriren hier nichts anders, als das Verknüpftwerden vieler einzelner Seelenelemente und Seelengebilde mit einem bestimmten andern, von welchem aus dann jene zum Bewußtsein, zur Wirksamkeit erhoben werden können, während das Uebrige, was in der Seele vorhanden ist, an diesem Erregtwerden keinen Antheil nimmt, weil es mit dem betreffenden Puncte keinen durch vorhergegangene Concentration gestifteten Zusammenhang hat. Wodurch dieser Zusammenhang selbst bewirkt werde, ist in den Artikeln: Associationsgesetze, Bewegliche Elemente, Ausgleichungsproceß, Bewußtsein, Combinationsproceß, Abstractionsproceß und andern ins Licht gesetzt. Wären freilich nicht alle Wahrnehmungen, Begehrungen, Gefühle, Begriffe, Urtheile u. s. w., kurz alle Seelengebilde ursprünglich einzeln in unserm Innern, so könnte natürlich von einer ihnen nachfolgenden Combination und Concentration keine Rede sein; aber sie sind einzeln und können sich auf die verschiedenste Weise combiniren und concentriren, wie es theils die in der Seele sich abspiegelnden äußern Dinge, theils der Combinationsproceß, theils die subjectiv zufälligen Zusammenerregungen mit sich bringen.

So weit die Anziehung des Gleichartigen in der Seele (der Combinationsproceß) reicht, so weit concentrirt sich auch das Einzelne von selbst, und es entstehen hierdurch die klaren Wahrnehmungen, die Begriffe, die Urtheile, Schlüsse ꝛc. (man sehe: Anschauung, Abstractionsproceß, Combinationsproceß, Begriff ꝛc.) In wie weit der Erzieher dabei nachhelfen könne und solle, sehe man in den Artikeln: Begriff, Aufklärung, und Belehrung erzeugt keine Triebe. In dem letztern Artikel ist nachgewiesen, daß die Antriebe (s. Antrieb) einer Leuchte, einer Regulirung bedürfen, wenn sie nicht als blinde Seelenthätigkeiten sich erweisen und auf Abwege gerathen sollen. Diese Leuchte nun ist gegeben in gewissen Begriffen, Urtheilen, Gruppenvorstellungen, welche, wenn sie in Satzform ausgesprochen werden, den Namen Grundsätze, und zwar, weil sie die Praxis des Menschen betreffen, praktische Grundsätze, praktische Normen, bekommen (s. Grundsatz). Eine solche praktische Norm ist z. B. der schöne Bibelspruch: Dein Lebelang habe Gott vor Augen und im Herzen ꝛc. Denn die Vorstellung von Gott vermag, wie die Vorstellung unsrer Menschenwürde, Pflicht ꝛc. das menschliche Thun und Lassen mächtig zu beherrschen und zu reguliren, wenn sie wirklich ein klares, kräftiges Gebilde in der Seele und statt dessen nicht blos ein leeres Wort da ist. Warum wirkt sie aber, der Erfahrung zufolge, gleichwohl bei aller Stärke oft nicht? Weil sie dann vereinzelt unter den Antrieben dasteht, mit ihnen nicht durch frühere, öftere Zusammenbewußtwerdung in Verknüpfung gekommen ist, keine Concentration der Antriebe um sie herum Statt gefunden hat. Mit Vorstellungen kann sie vielleicht in der engsten, vielfachsten Verbindung stehn, und es kann daher Jemand, auf seinem Sopha ruhig sitzend und seinen Vorstellungen freien Lauf lassend, Gott klar vor Augen haben und seine innigste Freude im Nachdenken über ihn finden; nur im Herzen, d. h. im Mittelpuncte seiner innern Antriebe hat er ihn nicht. Denn sobald er ins handelnde Leben hinaus muß, wo die Vorstellungen zurück- und die Antriebe in den Vordergrund der Seele treten, da trägt er kein Bedenken, in die Sünde zu willigen und zu thun wider Gottes

Gebot, weil die Vorstellung von Gott mit diesen Antrieben in keiner Verbindung steht und daher ins Unbewußtsein sinkt. Das Unbewußte ist aber für die Praxis so gut wie gar nicht da, denn nur das Bewußte ist regsam und vermag Anderm seine Erregtheit mitzutheilen (s. Bewußtsein). Daß viele Frömmler im Leben sehr unfromm, heimtückisch, verleumderisch, wohl gar grausam sind und Scheiterhaufen aufbauen würden, wenn sie die Macht dazu hätten, beruht (von den blinden Werkzeugen in der boshaften Hand Andrer sprechen wir nicht) ganz auf demselben Grunde. Sie haben die Vorstellungen von Gott, Pflicht ꝛc. meist so gut, wie andere Leute; aber sie concentriren um sie herum nur ihre dürren, starren Glaubensformeln, nicht die Antriebe zum Handeln, das auf ihre Mitmenschen sich bezieht; was Wunder also, wenn der Gedanke an Gott ꝛc. sie beim Handeln verläßt und die Antriebe sich ungehemmt so unsittlich äußern, als sie es durch die falschen Werthschätzungen der Dinge in solchen Menschen geworden sind (s. Antrieb)? Der wahrhaft Fromme kann nie ein Buchstabendiener werden, das gestatten die in ihm mit der Vorstellung von Gott und Christus combinirten Antriebe nicht; wohl aber kann Jemand, wie die Erfahrung lehrt, beiderlei Combinationen, die Combination der Grundsätze mit den bloßen Vorstellungen und die mit den Antrieben, in sich herstellen, und es ist dann oft lustig mit anzusehen, wie solche Amphibien, indem sie mit andern Weltkindern, von ihrer bessern Natur gedrängt, sich harmlos freuen, plötzlich die Glaubenseiferer und Scheinheiligen spielen, weil zufällig die entgegengesetzte Natur in ihnen zur Anregung kam — sie hatten sich nämlich vorher nicht besonnen, daß Freunde der Erbsünde auf aparte Weise fromm sein müssen, was natürlich auch eine aparte Gottwohlgefälligkeit nach sich hat.

Von selbst ergiebt sich aus dem Gesagten eine sehr wichtige Erziehungs- und Unterrichtsregel. Willst du, daß dein Zögling vor innerer Zerrissenheit, vor Inconsequenzen aller Art im Denken und Handeln bewahrt bleibe, so sorge dafür, daß alle Gebilde seiner Seele sich so unter einander verschmelzen, wie ihre Zusammenstimmung es bedingt, daß sie als ganze Massen um gewisse regelnde Mittelpuncte sich lagern, von welchen aus sie dann dirigirt und harmonisch wirksam werden können. Ein Unterricht, der nicht concentrirt, sondern Alles zersplittert läßt, eine Erziehung, die sich auf die Chimäre von Einem Willen, Einem Verstande stützt, entbehren beide der unerläßlichsten ersten Tugend. Es würden weniger Menschen die ärgsten Gegensätze in sich vereinigen, als es der Erfahrung zufolge Statt findet: Wahrheit und Irrthum, Sittlichkeit und Laster, Wohlgefallen am Schönen und Häßlichen — wenn man das einzeln Entstehende zu combiniren, das Widersprechende hierdurch in Abstoßungsverhältnisse zu setzen verstünde (s. Combinationsverhältnisse). Man werde also nicht müde, im Unterrichte Wiederholungen anzustellen, zusammenfassende Ueber- und Rückblicke zu vermitteln, das mittelbar Gewisse an das Urgewisse (s. Beweisen) anzureihen und dadurch zu befestigen. Man lasse in der Erziehung keine Gelegenheit vorbeigehen, das Thun des Zöglings auf klare Grundsätze zurückzuführen, ihn seine Abweichungen davon inne werden zu lassen, und so dem anfänglichen Hange zum gedankenlosen Thun ernstlich zu steuern. So wird das Einstimmige durch sein Zusammenfließen sich verstärken, das Störende abzuwehren Macht bekommen und um so mehr aus sich selbst anziehend, normirend und aufklärend wirken, je mehr im Fortgange dieser Richtung seine Selbstständigkeit wächst (s. Durchbildung). D—r.

Concret (von concrescere, zusammenwachsen) ist eigentlich so viel als zusammengewachsen, vereinigt, verbunden und somit das Gegentheil des Abstracten, s. abstract, wo auch die weitere Erklärung des Concreten zu finden ist. Ganz falsch erklären manche Lehrbücher der Logik diejenigen Begriffe für concrete, welche mit andern im Bewußtsein zusammengewachsen erscheinen, weil sie mit ihnen zugleich zum Bewußtsein kommen, z. B. Thier und vernunftlos, und eben so falsch ist die Behauptung, daß im natürlichen Bewußtsein alle Begriffe deshalb concret seien, weil sie immer in einer gewissen Verbindung mit andern gedacht werden, zu abstracten dagegen dadurch würden, daß man sie außer dieser Verbindung denke mittelst derjenigen Geistesthätigkeit, welche Abstrahiren genannt wird (s. abstract). Man verwechselt hier offenbar die Begriffe mit den Vorstellungen (= Anschauungen, Wahrnehmungen). Die Begriffe sind ursprünglich nie concret, sondern nur die (äußern und innern) Vorstellungen (s. Anschauungen und Abstractionsproceß). Als etwas Concretes lassen sich die Begriffe nur insofern betrachten, als sie die Grundlage für andere höhere Begriffe ausmachen, die aus ihnen durch den Abstractionsproceß entstehen, als sie, mit andern Worten, Grundgebilde für gewisse Folgegebilde (Grundvermögen für Folgevermögen) sind (s. abstract und Bildungsvermögen). Die Grundgebilde nämlich sind das Wirkliche im Verhältniß zu den Folgegebilden, deren Entstehung aus jenen so lange blos möglich ist, bis auch sie entstanden und so wirklich geworden sind. Daher kann man das Concrete überhaupt als das Wirkliche bezeichnen, das also ein doppeltes, ein psychisches und ein außerpsychisches sein wird, indem die Außendinge außerpsychische Wirklichkeiten, die Abbilder davon in der Seele psychische Wirklichkeiten sind, und das durch den Abstractionsproceß aus den letztern Hervorgebildete das Abstracte ausmacht. Insofern diese Folgegebilde wieder etwas Wirkliches in der Seele sind, lassen auch sie sich zum Concreten rechnen, und so leuchtet ein, daß der Begriff des Concreten nur richtig verstanden werden kann, wenn man seine Relativität nicht außer Acht läßt.

„Schreite im Unterrichte vom Concreten zum Abstracten" — heißt daher: gehe jederzeit von dem aus, was das Kind schon hat, schon vollkommen versteht, denn jedes Neue, was das Kind lernen soll, ist ein Product aus Factoren, die wenigstens zur Hälfte schon in der Seele liegen müssen. Die Anregung, welche der Unterricht giebt, ist nur der äußere Factor, der Nichts ausrichtet, wenn er sich mit dem innern nicht verbinden kann, weil derselbe entweder noch nicht da ist, oder aus Ungeschicklichkeit des Lehrers nicht angeregt wird. Man sehe das Nähere hierüber in dem Art. Didaktische Grundsätze, und vergleiche noch Besonderes, Aufklärung und: Belehrung erzeugt keine Triebe. Der Lehrer gleicht in diesem

Puncte ganz dem praktischen Arzte. Wie es für diesen nicht genug ist, die physischen Gesetze zu kennen, die im körperlichen Organismus wirken, sondern wie er einer genauen Einsicht in den eigentlichen Sitz der Krankheit bedarf und diesen oft aus den widersprechendsten Symptomen herausfinden muß, so reicht auch für den Lehrer die bloße Kenntniß der psychologischen Gesetze nicht aus, sondern auch er muß jedesmal denjenigen Punct in der Seele erkennen und treffen, dessen Anregung allein das gewünschte Product giebt. Hierzu gehört eben so ein scharfer, geübter Blick, als in der ärztlichen Praxis, und es hat lange gewährt, ehe man wenigstens die concreten Anfangspuncte in den einzelnen Unterrichtsfächern aufgefunden hat. Jetzt weiß man: nicht die Buchstabennamen sind das Concrete für Anfang des Lesenlernens, sondern die einzelnen Laute; nicht die Ziffern sind der concrete Anfangspunct im Rechnen, sondern die reinen Zahlenbegriffe; nicht mit Sylben und Wörtern darf man den Sprachunterricht beginnen, sondern der einfache Satz ist das wahre Concrete für den Anfang. Noch herrscht indeß unter den Pädagogen hinsichtlich mehrer Fächer Ungewißheit über den wahren Anfangspunct, und namentlich gilt dies in Bezug auf den Religionsunterricht (man sehe die vorher angezogenen Artikel und Lehrgang). Sehr viel wird für die Sicherheit im Fortschreiten vom Concreten zum Abstracten gewonnen sein, sobald man sich allgemein überzeugt haben wird: Es sind durch alle Einwirkungen auf die Seele des Zöglings (Schülers) nur zweierlei Erfolge möglich: eine Synthesis und eine Analysis, d. h. eine Zusammenbildung und eine Auseinanderbildung, welche letztere wiederum nur durch eine Zusammenbildung bewirkt werden kann (s. Analysis und analytische Lehrmethode). Zerlegt man diese beiden Haupterfolge wieder, so zeigen sich abermals drei positive Entwickelungen und ihnen entsprechend drei negative. Es wird nämlich 1) Etwas entweder neu erzeugt, oder verstärkt oder verknüpft; 2) Etwas entweder vernichtet, oder geschwächt, oder aufgelöst; immer aber ist es die Zusammenbildung, die diese positiven und negativen Vorgänge vermittelt. Die Ausführung dieser Andeutungen sehe man in den Artikeln: Didaktische Grundsätze und Erziehung. D—r.

Conferenzen der Lehrer. Unter Lehrer-Conferenzen versteht man bekanntlich die Zusammenkünfte der Lehrer an einer bestimmten Anstalt, welche zum Zweck haben, sich über den Lauf der Schulangelegenheiten zu berathen und insbesondere sich über pädagogisch-didaktische Grundsätze zu besprechen. Es giebt dergleichen größere Vereine und Conferenzen, an denen die Schullehrer eines ganzen Kirchspiels oder einer ganzen Provinz Theil nehmen, um gegenseitig ihre Fortbildung zu befördern und sich immer tüchtiger zu machen, mit dem größtmöglichsten Segen in ihren Schulen zu arbeiten. Mehre solcher Vereine giebt es in Preußen, in Sachsen, Württemberg und andern Ländern. Die wohleingerichteten haben Statuten.

S. die von der Königl. Preuß. Reg. approbirten Statuten des Rheinfelder Schullehrervereins im Regierungsbezirke Danzig. Allg. Schul-Zeit. Abth. 1. Nr. 46. 47. 1831. — Verordnung, die Ordnung in Abhaltung der Schulconferenzen in Sigmaringen betr. Allg. Schul-Z. 1838. Nr. 103. — Die Lehrerconferenzen des Inspectionsbezirkes Neustadt a. d. H. in der Pfalz. A. Schul.-Z. 1839. Nr. 117. Die bei dieser Gelegenheit angeführten Aufgaben sind größtentheils sehr zweckmäßig. — Rheinisch-westphälisches Conferenz- und Correspondenzblatt: S. Rhein. Bl. f. Erz. u. 21. Bds. 3. H. 1840. 1) Die allgemeinen Bedingungen des Gedeihens der Lehrervereine. 2) Art der Einrichtung allgemeiner Lehrerconferenzen. V. A. D. Langenberg und Rehm. 3) Die Langenberger Lehrerconferenzen. — Pädagogische Versammlungen der Seminarlehrer in der Provinz Sachsen. A. Schul.-Z. 1840. Nr. 161.

Man denke an weitere oder engere Vereine und Conferenzen der Schullehrer, — das, was ihr Gegenstand ist oder sein soll, läßt sich immer unter drei Hauptgesichtspuncte bringen. Entweder ist Dasjenige Gegenstand der Conferenz, was das eigentliche Wissen der Lehrer fördert, oder Dasjenige, wodurch die zweckmäßigsten Methoden beim Unterrichte überhaupt und bei den einzelnen Zweigen desselben insbesondere ermittelt werden, oder endlich Das, was die Schulzucht angeht und die Schulmeisterklugheit betrifft.

Was das eigentliche Wissen der Lehrer betrifft, welch' ein weites Feld eröffnet sich für die Conferenzen! Kein bescheidener Lehrer, sei er in einem Seminar oder auf einer Universität gebildet worden, wird meinen, die ganze Schullehrerwissenschaft in des Wortes weitestem Sinne erfaßt zu haben, vielmehr erkennen, daß sein Wissen, wie das jedes Menschen, Stückwerk sei. Und wer das erkennt, der wird auch die Aufgabe seines Lebens zu lösen streben, nämlich, nach einem immer größeren Schatze der Erkenntniß zu trachten. Um nun das religiöse Wissen zu vervollkommnen, werden in den Conferenzen einzelne Religionslehren schärfer erforscht, werden Ausarbeitungen über sie geliefert und vorgelesen, werden durch gemeinschaftliches Gespräch Zweifel gehoben, Irrthümer berichtigt, wird die Ueberzeugung von besonderen Wahrheiten des Evangeliums fester begründet. Ob nun gleich das Wachsthum in der Erkenntniß des Christenthums für einen christlichen Lehrer die Hauptsache sein muß, so dürfen doch auch die übrigen Unterrichtsgegenstände nicht vernachlässigt werden, damit der Lehrer, besonders der angehende oder schwächere, immer bewanderter werde in allen Zweigen des Unterrichts, in welchen er seine Kinder unterweisen soll. Und wie weit zurück findet man manche Lehrer in den sogenannten gemeinnützigen Kenntnissen; ja, gerade manche der durch Universitätsstudien gebildeten Lehrer — wie sind diese darin am meisten zurück! — Da giebt es denn in der Natur-, in der Länder- und Völkerkunde, im Rechnen und in andern Unterrichtsgegenständen noch viel nachzuholen. Können und sollen nun auch die Conferenzen nicht eigentliche Unterrichtsstunden werden, so können doch in ihnen manche Lücken ausgefüllt, so manche Irrthümer berichtigt, so manche Kenntnisse vervollkommnet, — wenigstens über viele Gegenstände des Unterrichts wichtige Fragen gestellt und lehrreiche Unterredungen angeknüpft werden.

Ein eben so reicher Stoff zu Conferenzen bietet sich in Ansehung der zweckmäßigsten Methoden dar, welche bei einzelnen Zweigen des Unterrichts zu ermitteln sind. Nur bei einem richtigen methodischen Verfahren kann in der Schule etwas Tüchtiges und Aus-

gezeichnetes geleistet werden. Wie sehr aber mangelt es noch daran! Manche Schulen, selbst sogenannte allgemeine Stadt- oder Bürgerschulen haben weder einen tüchtigen und den Fortschritten und Bedürfnissen der Zeit entsprechenden Schulplan, noch einen in allen einzelnen Theilen entsprechenden Stundenplan; höchstens findet man einen nothdürftigen Lectionsplan. Welche Zwecke durch jeden einzelnen Unterrichtsgegenstand erreicht, bis wie weit die Zöglinge jeder Classe und Abtheilung gebracht werden sollen; wie lange man über einen Lehrcursus zuzubringen, wie man den Lehrstoff auf die einzelnen Stunden eines Schuljahres zu vertheilen habe, — darüber und über manches Andere, hierher gehörende, wird man heute noch in wenigen Schulen eine befriedigende Rechenschaft erhalten. Und doch, wie viel kommt darauf an, wenn mit wirklichem Nutzen gearbeitet werden soll!

Eben so hängt das segensreiche Wirken in den einzelnen Unterrichtsfächern von einem zweckmäßigen methodischen Verfahren in denselben ab. Manche Lehrer erlangen allerdings durch mehrjährige Uebung eine gewisse Routine und arbeiten in vieler Hinsicht mit ihrem guten Talente nicht ohne glücklichen Erfolg! Aber sie würden weit mehr leisten, wenn ihre Unterrichtsweise immer an bestimmte Regeln gebunden wäre, wenn in ihrer Schule mehr Plan und Ordnung herrschte.

Hier müssen die allgemeinen Conferenzen kräftig einwirken, damit bei jedem Lehrer einer Anstalt ein methodisches Verfahren wirksam werde. Ein guter Director an der Spitze oder ein wackrer Schulinspector als Leiter kann mancherlei Veranstaltungen treffen, daß der Geist einer guten Methode unter den Lehrern herrschend werde. Die Lehrer, welche ein Collegium bilden, müssen sich gesprächsweise ihre durch Erfahrung erprobten Methoden mittheilen, einander wo möglich in den Lehrstunden besuchen und dann unverholen, aber bescheiden, die bemerkten Fehler oder Mängel in der Methode einander mittheilen. Der Director einer Anstalt sollte freilich mit der besten Methode, wie sie der Fortschritt der Zeit in jedem Unterrichtsfache gegeben hat, so vertraut sein, daß er überall das Zweckmäßige herausfinden, das Unzweckmäßige entdecken und so den rechten Weg überall zeigen könnte. Schade, daß dergleichen Directoren noch immer eine Rarität sind. Ein Diesterweg, Dreßler, Harnisch und einige andere, ihnen ähnliche Koryphäen werden nicht alle Tage geboren. Es gehört wirklich viel dazu, ein ganz tüchtiger und bewährter Director zu sein. Mancher der sogenannten Directoren mag wohl ein guter Lehrer sein, allein er ist ein schlechter Director. Exempla sunt in promptu, sed odiosa. —

Einen nicht weniger reichen Stoff der Unterhaltung und Belehrung wird den Conferenzen die Disciplin oder die Schulzucht und die Schulmeisterklugheit darbieten. Man unterhält sich über den wichtigen Artikel „Belohnung und Bestrafung," über die Art und Weise, wie dergleichen zu ertheilen, über die Klippen, welche dabei zu vermeiden sind. Man spricht über einzelne, das Gedeihen der Schulen fördernde Einrichtungen, über besondere lehrreiche Erfahrungen, welche man gemacht hat. Man theilt einander sein Verfahren in besonderen schwierigen Fällen mit. Man reicht sich vertraulich diese oder jene Schrift, diese oder jene Abhandlung, worin dergleichen besprochene Gegenstände gut auseinander gesetzt sind. Man nimmt überhaupt Veranlassung, über Schullehrerklugheit und über Alles, was auf sie sich bezieht, in Sickelscher Weise zu reden und das Beste zu ermitteln. Auch dabei muß der Director oder Schulinspector umsichtig und wirksam sich zeigen. Gut ist, wenn jede Schulanstalt eine sogenannte Schulbibliothek hat oder eine Sammlung der besten Schriften aus dem Fache der Pädagogik und Didaktik, welche ohne Aufhören erweitert und jederzeit mit dem Neuesten und Besten der Literatur versehen wird. Auch der größere Lehrerverein darf wohl den Punct der pädagogischen Literatur nicht unbeachtet lassen. Es giebt ja mancherlei Wege, auf denen sich die Mitglieder solcher Vereine zur Kenntniß der besten Schriften ihres Fachs bringen, auch Mittheilungen befördern können.

Noch stehe hier die Bemerkung eines mir unbekannten pädagogischen Schriftstellers, die Conferenzen betreffend.

„Ein Haupterforderniß der Conferenzen, wenn sie Nutzen stiften sollen, liegt wohl darin, daß die Lehrer an einer Schule sämmtlich brave und gewissenhafte Männer sind, und Rechthaberei, Egoismus, Neid ꝛc. von ihrem Vereine ausgeschlossen bleiben; daß Alle, jedes Privatinteresse aus den Augen setzend, nur in Einem Sinne und nach Einem Ziele hinarbeiten, ohne ihre Ideen und Meinungen als unfehlbar ihren übrigen Collegen aufdringen zu wollen, oder wohl gar aus bloßer Lust des Widerspruchs Dinge zu verfechten, die sie selbst nicht für wahr halten; dagegen aber streng auf Das zu dringen, was sie für gut, wahr und recht nach ihrer festen Ueberzeugung erkannt haben, weil das leidige Eingehen in Anderer Meinung aus Schwäche der guten Sache nur schaden kann und muß. Wird dieses Alles bei den Conferenzen nicht berücksichtigt, so sind sie nur eine leere Form, die des wahren Geistes und Lebens entbehren, und oft mehr Verdruß und Nachtheil herbeiführen, als wenn gar keine gehalten werden. Daß übrigens auf die Sachkenntniß, Rechtlichkeit und richtigen Takt desjenigen, der bei solchen Conferenzen den Vorsitz hat, das Meiste ankomme, um die verschiedenen Meinungen der einzelnen Mitglieder des Lehrercollegiums in eine gewisse Harmonie zu bringen, und das möglichst beste Resultat daraus zu ziehen, springt in die Augen."

Der Dekan, M. Eisenbach in Nürnberg hat eine beachtenswerthe Abhandlung „Ueber die zweckmäßigste Einrichtung der Schullehrer-Conferenzen unter den jetzt bestehenden Verhältnissen" geliefert in den „Blättern aus Süddeutschland für das Volks-Erziehungs- und Unterrichtswesen." 3. Jahrg. 1. H. 1839. Desgleichen findet sich in Nehm's, Schullehrers in Werl, Schrift: „Darlegung einiger Uebelstände, welche den Volksschullehrerstand im Allgemeinen noch drücken," (Essen, bei Bädeker. 1839) ein Plan für die Schullehrer-Conferenz im Soester Lehrerverein.

Confucius. Chinesische Pädagogik. Unter den weisen Männern, welche in China, dem Reiche der Mitte und der Gerechtigkeit, um die religiöse und sittliche Cultur des Landes sich große Verdienste erworben haben, stehet oben im Confucius, welcher dem Familienleben und besonders den Verhältnissen der Eltern und Lehrer zu den Kindern und zur Jugend eine ganz besondere Aufmerksamkeit widmete. Er wurde 551 v. Ch. geboren, unter der Herrschaft des Kaisers

Ling-wang, im Königreiche Lu. Confucius war der Sohn eines angesehenen Mandarinen, und soll sich schon im Knabenalter durch Wißbegierde und ein gesetztes Wesen ausgezeichnet haben. Doch widmete er sich erst im 15ten Lebensjahre den ernsteren Studien, und später mit vielem Eifer dem Unterrichte der Jugend. Er selbst giebt seine eigene kurze Biographie (Lün-Yü, 1. B. 1. Kap. und Kommentar von Schott S. 102) in folgenden Worten: „In meinem fünfzehnten Jahre wurde die Neigung zu ernsteren Studien in mir rege, und im dreißigsten wurde sie befestigt, im fünfzigsten verstand ich die vom Himmel stammenden ewigen Gesetze; im sechszigsten empfing mein Ohr jedes Ding ohne Schwierigkeit; im siebzigsten übertraten die Neigungen meines Herzens nicht mehr das Gesetz!"

Er starb im 73sten Jahre, und soll lange Zeit, man sagt, drei Jahre, von seinen Schülern betrauert worden sein. Er theilte seine Schüler in vier Classen, wovon die erste ihren Geist durch Nachdenken und ihr Herz durch Erwerbung von Tugenden bilden, die zweite Recht sprechen und Beredtsamkeit üben, die dritte die Verwaltung studiren und die vierte sich die Moral besonders aneignen sollte. Er lehrte seinen Schülern stets die vier Dinge: Gelehrsamkeit, anständiges Betragen, Treue und Aufrichtigkeit, lauter praktische Tugenden des Geschäftsmannes, und sagte selbst: mein größtes Verdienst ist, daß ich mit Vergnügen der Weisheit nachstrebe, und die Menschheit unverdrossen belehre. *) Der letzte Zweck der Lehren des Confucius war, daß die Menschen die uranfängliche Reinheit, die sie zuerst vom Himmel erhalten hätten, wieder erlangen sollten, und deshalb widmete er sich auch mit dem größten Eifer der Jugendbildung, um die Menschheit diesem Ziele der Vollendung nahe zu führen.

Die ganze Philosophie des Confucius besteht eigentlich nur in praktischen Vorschriften, Gnomen und Sprüchen, die, in abgerissener Kürze, Beschränkung und Mäßigkeit vorzugsweise in den sinnlichen Genüssen anempfehlen, und die für ein Volk, wie die Chinesen sind, gewiß auch von der größten pädagogischen Wichtigkeit waren. Da das Familienleben und die Kindererziehung einen wesentlichen Theil in dem chinesischen Staatsorganismus ausmachte, und man ihre Literatur **) vorzugsweise eine pädagogische nennen könnte, so kann es hier keineswegs auf nur einige Vollständigkeit, sondern höchstens darauf ankommen, über die einzelnen Zweige der Jugenderziehung und des Unterrichts einzelne Aussprüche der Weisen anzuführen. Denn unter allen herrscht, wenn sie auch etwa der Form nach verschieden sind, große Einförmigkeit, um so mehr, da den Chinesen unter allen asiatischen Völkern, die an sich schon einen Gegensatz gegen die europäischen, mehr veränderlichen und wechselnden, bilden, der Charakter der Stetigkeit und des Beharrens beim Alten im höchsten Maaße eigen ist.

Selbst die Poesie der Chinesen ist didaktisch. Auch viele von ihren Sprichwörtern verrathen den pädagogischen Sinn des Volks. Solche sind z. B.: „Wer die größten Leiden ertragen kann, der verdient auch über andere zu herrschen. — Kaum beginnt das Füllen zu traben, so ist ihm die Straße schon zu eng. — Das Böse lernt sich leicht, das Gute schwer. — Die Vernunft ist für den Weisen, das Gesetz für den Unweisen. — Eine Unterhaltung mit einem Weisen ist mehr werth als ein Studium von zehn Jahren."

Confucius lehrte: „Nur auf feste Grundsätze gründen sich wahre kindliche Liebe und brüderliche Achtung, die Quellen aller Tugend. Erst muß ein guter Grund, der in Tugend und Charakterstärke besteht, gelegt werden, ehe man das Gemälde, d. h. Höflichkeit und Sittenfeinheit, ausführt. Der Jüngling befleißige sich im elterlichen Hause kindlicher Ehrfurcht; er sei klug und bieder, voll parteiloser Menschenliebe und vertraut mit allem Guten." — Man scheint schon zur Zeit des Confucius über der äußern Form das innere Wesen vergessen zu haben.

Bei der Geburt eines Sohnes wurden Bogen und Pfeile, und bei der eines Mädchens Spindel und Garn vor der Thüre der Eltern aufgehangen. Diesen Gebrauch finden wir begründet und ausführlich dargestellt in seinem Gedichte des Schi-King, die Symbole genannt, das Fr. Rückert meisterhaft in den deutschen Genius umgeschaffen hat.

Confucius ist nicht blos wichtig durch die didaktische Einwirkung seiner Lehren und Schriften auf das praktische Leben, sondern auch durch die Sammlung, die er von den alten Reichsschriften veranstaltete, und unter andern auch durch seine poetische Chrestomathie. Von mehr als 3000 Gedichten, welche im Lande gesungen sein sollen, hob er nämlich 311 für eine Sammlung des Schi-King in der Absicht aus, der Jugend ein angenehmes und lehrreiches Buch zusammenzustellen, Gesang und Musik standen während des ganzen Verlaufs der chinesischen Geschichte in der innigsten Verbindung.

Unter den verschiedenen Sammlungen ist pädagogisch am wichtigsten und merkwürdigsten der Kia-p'hao-tsiouan-tsi (der häusliche Schatz ꝛc.), wo unter den hundert Vorschriften, die neben manchem Gewöhnlichen und Alltäglichen doch auch Vieles enthalten, was von einem tiefen Blicke in das Leben und seine Verhältnisse und von einer großen Erfahrung zeugt, etwa folgende herauszuheben sein möchten. „Die Kinder müssen mit Tagesanbruch in die Schule. Zuerst begrüßen sie den heiligen Confucius, dann ihre Lehrer. Dasselbe geschieht auch des Abends, wenn sie die Schule verlassen, wo sie aus einem alten oder neuen Geschichtsbuche schöne und moralische Stellen lesen sollen, mit Vermeidung alles Unanständigen. Ist die Schule zu zahlreich, so mache man Abtheilungen beim Nachhausegehen, indem man zuerst die entläßt, welche am weitesten von der Schule entfernt wohnen, oder auch, indem man die jüngsten zuerst wegschickt. Auf dem Wege dürfen die Kinder nicht spielen. Beim Nachhausekommen sollen sie zuerst die Hausgötter, dann die Ahnen und gleich nachher ihren Vater und ihre Mutter, ihre Onkel und Tanten begrüßen. Ist ein Fremder zugegen, so müssen sich die Kinder nach der Begrüßung der Hausgötter und der Ahnenbilder ehrfurchtsvoll vor ihm neigen, und ihn bei seinem Titel nennen. In seiner Gegenwart müssen sie eben so über-

*) Lün-Yü II. Die Chinesen sollen auch sagen: Die höchste Tugend sei, sich dem Unterrichte der Jugend zu widmen. — Der Schöpfer des Universums werde es vergelten. Du Halde II. S. 317.

**) S. D. Cramers „Gesch. der Erz. u. des Unterr." Elberf. 1838. 1r. Bd. S. 23, Anmerk. 39.

mäßige Dreistigkeit, als allzugroße Furchtsamkeit im Sprechen vermeiden."

„Der Schüler lese jeden Abend bei Lichte, mit Ausnahme des Sommers, wenn es heiß ist; er liebe seine Bücher und wahre sie vor allem Schaden. Beim Lesen müssen Auge, Geist und Ohr nur auf den einen Gegenstand gerichtet sein, und der Schüler darf nicht eine Sache mit dem Munde lesen, während er im Geiste mit etwas Anderem beschäftigt ist. Man lese mit leiser Stimme, um seine Lunge nicht anzugreifen und zu ermüden."

Die Schönschreibekunst steht bei den Chinesen fast in demselben Range, wie die Dichtkunst; ja sie gilt für das Vollendungsziel derselben, ähnlich wie bei den Neupersern. Die chinesische Schrift wird im eigentlichen Sinne gemalt, und man bedient sich dazu nicht der Feder, sondern des Pinsels; die vier kostbaren Juwelen, wie die Chinesen sagen, eines Gelehrten oder Dichters sind daher: Dinte, Papier, Schreibzeug und Pinsel. Auch die Regeln für das Schreiben sind daher vielfach, besonders aber wird hervorgehoben; daß man sich während des Schreibens die Finger nicht beflecken und eine gerade Haltung beobachten solle.

„Die Schüler sollen sich innerlich über die aufgegebenen Stücke prüfen und sich gegenseitig zum guten Beispiel dienen. Alles, was sie hören, soll dazu dienen, sie zur Nachahmung oder zur Vermeidung anzutreiben, was der Lehrer überall hervorheben soll. Ist der Sinn einer Lection nicht klar genug, so bitte man den Lehrer um genauere Erklärung, und begnüge sich nicht mit Zweifeln und verwirrten Begriffen. Der Schüler unterscheide beim Lesen genau die verschiedene Betonung und verschiedene Redesätze. Man sehe vor allen Dingen auf Reinlichkeit, lasse nicht Dinte oder Staub auf seinem Schreibzeuge sich anhäufen und hüte sich, daß der Pinsel nicht in der Dinte schlafe, sondern man wasche denselben Abends, und bewahre auch seine übrigen Bücher vor Verletzung, ꝛc. Das Buch sollen die Schüler drei Zoll vom Körper entfernt halten; auch dürfen sie blos die vorgeschriebenen Bücher nebst Papier und Schreibzeug mit in die Schule bringen. Jedes Buch zum Vergnügen ist ein Hinderniß für die ernsten Studien, und muß wie überflüssiges Geld und jegliche Art von Spiel von derselben verbannt werden. Die Schüler sollen Artigkeit in Wort und Handlung beweisen, und weder im Sprechen, noch in der Aufführung, Sprache und Sitten gewöhnlicher Menschen nachahmen. Eben so muß jeder auf seinem Sitze eine anständige Stellung beobachten, darf die Füße nicht übereinander schlagen, und sich weder rechts noch links anlehnen. Auf der Straße darf er nicht werfen und nicht hüpfen oder springen, sondern muß in ruhiger Gleichförmigkeit einhergehen. Wenn die Schüler zusammengehen, sollen sie sich nichts in's Ohr sagen, sich nicht an den Kleidern ziehen, und sich nicht mit den Füßen stoßen. Auch dürfen sie nicht Arm in Arm gehen, und nicht rechts und links blicken. Begegnet ein junger Mensch einem Obern oder einem von seiner Familie, so gebe er sich eine regelmäßige Haltung, neige seinen Kopf, falte die Hände auf der Brust und mache eine tiefe Verbeugung. Wird er gefragt, so gebe er eine bescheidene und leichte Antwort, und gehe dann weiter. Geht ein Jüngling mit einem seines Alters, so überlasse er ihm die rechte, d. h. die Ehrenseite. Neben seinem Obern oder seinen Eltern gehe er aber nicht her, sondern folge ihnen. Die Gespräche seien artig und wahr; er murmele nicht einfältig und verworren, lüge nicht, spreche leise und ohne sich zu erhitzen, vermeide das Streiten und Schreien, lobe sich nicht und treibe keine Possen. Die Verbeugung muß leicht, langsam, tief und rund, nicht kurz, steif, unsicher oder schnell sein. Kleidung, Kopf- und Fußbedeckung müssen einfach und reinlich sein. In der Schule sitzen alle nach dem Alter, und stehen alle auf, wenn ein Fremder dieselbe besucht.

Die Schüler sollen nicht unnütze Dinge lernen, wie Karten- und Würfel-, Ball- und Schachspiel, eben so wenig Blas- und Saiteninstrumente und Singen. Alle Beschäftigungen der Art sind unnütz, hindern nicht blos die guten Studien, sondern flößen auch Neigung zur Zerstreuung und zum Vergnügen ein. Unzüchtige Erzählungen, zügellose Lustspiele, Romane und Gesänge zerstreuen die Thätigkeiten der Seele; auch schicken sich Beschäftigungen mit Dichtkunst nicht für Leute, die sich den Wissenschaften gern ergeben. Denn jene sind die Erzeugnisse einer erregten Stimmung und ein Spiel des Geistes. Ein Jüngling wird beim Versmachen immer seine Studien vernachlässigen müssen. Vor allen Dingen muß man die Jugend vom Spiele um Geld abhalten, denn dies ermüdet den Geist, erregt Leidenschaft, verursacht Zeitverschwendung und hat die schlechtesten Folgen. Enthält man sich dieses Spiels nicht in der Jugend, so folgt daraus für's reifere Alter Auflösung der Familie und Verlust des Eigenthums.

Ist ein Schüler zu einem Gastmahle zugelassen, so muß er erst ergebenst um Erlaubniß bitten, sich setzen zu dürfen. Beim Sitzen darf er weder rechts noch links sehen, seinen Nachbar nicht mit dem Ellenbogen stoßen, nicht zu laut und nicht zu viel sprechen. Wenn er trinkt, beobachte er immer die Gesellschaft, um seine Bewegungen und seine Haltung nach derselben zu regeln. Er esse nicht mit vollem Munde, trinke nicht in langen Zügen und verschütte nichts. Denn alle diese Dinge sind Vergehungen gegen den Anstand.

Die faulen Schüler sollen erst einige Male ermahnt werden, dann auf ihrem Platze knieen, hernach vor der Thür, und endlich, wenn alles dieses nicht hilft, körperlich gestraft werden, aber nicht gleich nach dem Essen. Wer in der Jugend nichts lernt, dessen Herz verschlechtert sich und die edleren Keime bleiben unfruchtbar. Ein solcher geräth im reiferen Alter in Unglück und zieht sich als Feind der Gesetze öffentliche Bestrafung zu. Wie selten dagegen wird einer, der Lesen gelernt und die Gerechtigkeit erkannt hat, zu schlechten Handlungen verleitet! Deshalb sollen selbst die Landleute ihre Kinder jährlich vom zehnten Monate bis zum dritten Monate des nächsten Jahres in die Schule schicken. Die Lehrer müssen vollkommen weise sein, und dürfen sich blos mit der Unterweisung ihrer Schüler beschäftigen und unausgesetzt ihre Pflicht erfüllen. Denn nur so werden sie sich die Ehrfurcht „der Häuser des Morgenlandes" erwerben. Aber manche Lehrer beschäftigen sich zugleich mit der medizinischen Praxis, mit Wahrsagereien, Astrologie, mit der Abfassung öffentlicher Bittschriften und mit Mäklergeschäften. Solche ziehen sich nebst vielen andern Nachtheilen die Verachtung der Eltern und Kinder zu.

Die Lust zum Lernen ist die Basis des Studirens und führt, wenn sie bleibend ist, nothwendig zur Weisheit. Gesellt sich hierzu noch der Trieb, die Weisen des Alterthums nachzuahmen, dann ist dies die höchste Stufe. Das wahre Geheimniß des Lernens besteht im Halten eines Tagebuchs, welches man alle zehn oder zwanzig Tage wieder durchgehen soll. Die Schüler sollen nicht von einem Abschnitte eines Buches zu einem andern übergehen, ehe sie sich den ersten gehörig eingeprägt haben, und nicht mehre Bände zugleich vor den Augen haben. Ein Wasserkessel, heißt es, den du lange dem Feuer aussetzest, gelangt zum Sieden, stellst du aber, bevor die Flüssigkeit zum Sieden gelangt ist, einen andern an die Stelle, so wird kein Tropfen von jenem sieden. So machen es die Menschen, welche nur im Allgemeinen nach Kenntnissen trachten, und sie bringen trotz des großen Aufwandes von Hitze nichts zur Reife. Die größten Hindernisse für die Studien sind die tägliche Abnahme des Gedächtnisses und die tägliche Zunahme der Geschäfte. Des Morgens von 3 bis 5 Uhr fange der Schüler seine Arbeiten an, denn die Morgenzeit ist eine viel bessere Arbeitszeit als der übrige Tag und der Abend. Den Schülern wird der größte Fleiß und die größte Ausdauer zur Pflicht gemacht. Saget nicht, heißt es, was ich heute nicht lerne, lerne ich morgen, was dies Jahr nicht, in einem andern Jahre; denn wenn die Tage und die Monate verflossen sind, dann steht das nicht mehr in eurer Gewalt. Der Ausspruch: „arbeite immer" drückt die alleinige Bedingung der guten Studien aus; aber die Worte: „warte bis auf morgen" verhindern alles Fortschreiten im Leben, wie in der Wissenschaft. Der Zweck des Studirens ist eine genaue Kenntniß der Vernunftprincipien und ein darnach geregeltes Leben. Man muß sich demnach jede Vorschrift genau einprägen, und sich in seinen Geschäften darnach richten.

Wenn man vom Studiren, das man sich durch Abwechselung erleichtern soll, ermüdet ist, so muß man den Körper bewegen, und die Schultern bald hoch, bald niedrig, bald rechts, bald links, bald vorwärts, bald rückwärts bewegen, um die Lebensgeister wieder zu erfrischen. Diese medizinische Gymnastik heißt Lo-lou-chouang-louan, d. h. die doppelte Bewegung der Schnelligkeit. Jeder lese, so zahlreich und so dringend auch seine häuslichen Geschäfte sind, jeden Tag vier oder fünf Abschnitte, die in neuerm Styl geschrieben sind, um immer eine gewisse literarische Eleganz vor seinem Geiste und seinen Augen zu haben. Man merke aber wohl, daß nicht die Anzahl der Bücher, sondern die gute Auswahl und das Studium derselben die Hauptsache ist!"

Was den eben erwähnten neuen Styl und die Eleganz des Ausdrucks betrifft, so ist zu bemerken, daß man im Chinesischen einen alten und einen neuen Styl unterscheidet, welche beide zwar gemeinschaftliche Grundzüge haben, wovon aber jener (Kuuēn) vorzugsweise die Sprache der alten klassischen Literatur ist, während dieser (Kouan-koā), als Sprache der Behörden, sich mehr zusammengesetzter Ausdrücke bedient, um Zweideutigkeit des Ausdrucks und des Verständnisses möglichst zu verhüten. Unter literarischer Eleganz mag wohl besonders der Gebrauch und die Handhabung der häufigen Bilder und poetischen Ausdrücke zu verstehen sein, die eben so, wie die Komplimente im äußerlichen Leben oft zur Anwendung kamen. Um dies durch ein aus dem Gebiete der Pädagogik entlehntes Beispiel zu erläutern, so bedeuten die Worte: ein junger Mensch sei unter dem Fenster, soviel als: er studire. Zwei Personen desselben Fensters heißt: sie sind Mitschüler. Hierin liegt auch der Grund, daß der Ausdruck Fenster gleichbedeutend mit einem Studirenden ist. (S. „Hdb. der allgem. Gesch. der Poesie von Rosenkranz." Halle bei Anton. 1. Th. S. 20.)

Nächst dem Confucius galt sein Schüler Mencius (Mengtsee) für den größten Philosophen China's. Derselbe hebt als Fehler der Jugend, die oft begangen werden, sonderbarer Weise folgende drei hervor: daß die Kinder, wenn ihre Eltern lasterhaft sind, nicht den Muth haben, dieselben durch Liebe allmählig zur Tugend zurückzuführen; ferner, daß sie ihre Eltern nicht in Armuth unterstützen, und endlich, daß sie durch Nichtverheirathung es versäumen, durch eine große Nachkommenschaft den kindlichen Gehorsam in der Familie zu vergrößern und zu bewirken, daß den verstorbenen Vorfahren jährlich mehrmals die gebührenden religiösen Ceremonien gewidmet werden.

Am angenehmsten und eindringlichsten, namentlich in Hinsicht auf Methode, sind die Vorschriften, welche Tschuhi giebt. Ihn nennen die Chinesen den Fürsten des Wissens. Er sagt, das Ziel aller Erziehung ist die Tugend, und nach ihr muß der Schüler streben, wie der, welcher den Bogen spannt, nichts so fürchten muß, als das Ziel zu verfehlen. Der Lehrer muß der Jugend durch das Beispiel der alten Weisen ein hohes Ziel vorstecken, und sich als einen Bildner betrachten, der die rohe Masse formen soll. „Die Unterweisungen und Ermahnungen müssen sein wie Frühlingsregen und Frühlingsluft für das Bedürfniß der Pflanzen. Das Ende der täglichen Lectionen geschehe mit einer kurzen, inhaltsreichen Geschichte."

Zum Schluß folge noch der Ausspruch eines von Ellis citirten chinesischen Weisen, der in folgenden Worten zur Ausbildung der Töchter ermahnet: „Selbst Affen unterrichtet man im Gaukelspiel; Hunde lehrt man Mühlen treten; Mäuse richtet man ab, so daß sie in Walzen laufen und endlich werden Papageien unterwiesen, Verse zu recitiren. Wenn es demnach ausgemacht ist, daß selbst Vögel und wilde Thiere durch Unterricht zum Begreifen menschlicher Dinge gebracht werden können, um wie viel mehr müssen nicht junge Mädchen dazu fähig sein, da sie doch wenigstens an und für sich schon menschliche Geschöpfe sind." S. Dr. Cramer's „Gesch. der Erz. und des Unterrichts ꝛc." Elberfeld, 1838. S. 1—17.

Constructions-Methode — geographische, von Agren. Was zuvörderst die Benennung dieser Methode betrifft, so ist sie nicht ganz passend, denn erbauend oder aufbauend (construere heißt ja aufbauen) ist sie nicht, sondern eher zeichnend oder darstellend. Das haben auch die bewährten Beurtheiler derselben, von denen wir bald mehr hören werden, namentlich Ritter, Auerbach und die Regierung selbst, bemerket und ihr daher lieber den richtigeren Namen: geographische Formlehre gegeben. Man könnte zwar sagen: „In verbis simus faciles etc. Warum sollen wir's mit den Worten so gar genau nehmen?" Allein man wird doch zugeben, daß ein passender Name besser ist als ein unpas-

sender, besonders aber dann, wann es sich um eine neue Sache handelt, damit man nicht schon durch den Namen zu einer falschen oder doch wenigstens schiefen Vorstellung von derselben verleitet, sondern vielmehr schon dadurch auf die richtige hingewiesen werde. Doch hat Fröbel den Verf. dadurch entschuldiget, daß er willens ist, ein allgemeines Lehrbuch (Encyklopädie) zu liefern und dabei mit der Erdbeschreibung zu beginnen.

Der Gegenstand selbst ist, genau genommen, nur eine Abtheilung des ganzen geographischen Unterrichtes und hätte daher auch wohl unter diesem Titel erst abgehandelt werden können; allein als eine neue Erscheinung auf diesem Gebiete verdiente er wohl eine besondere Behandlung, und das um so mehr als seit 40 Jahren schon viel über geographischen Unterricht verhandelt und dieses Fach so bearbeitet worden ist, daß eine Uebersicht desselben an sich schon viel Raum fordern würde. Wir wollen daher zuerst das Geschichtliche kürzlich erwähnen, dann eine vollständige Darstellung des neuen Verfahrens geben und endlich das Urtheil der achtbarsten und spruchfähigsten Männer darüber anführen.

Erfinder dieser neuen Methode ist Herr Sven Ågren*), ein Schwede und Professor an der Kriegs-Akademie zu Karlberg bei Stockholm. Nachdem Ågren seine Methode durch die Erfahrung im Unterrichte an obiger Anstalt geprüft und bewährt gefunden; wollte er sie auch gern weiter verbreiten, um in größeren Kreisen damit nützen zu können. Zu diesem Ende wendete er sich an die Kön. Preuß. Regierung, da diese schon längst sich den Ruhm erworben, Alles, was für Erziehung und Unterricht wohlthätig zu werden verspricht, mit besonderer Liebe zu befördern. Er irrte sich auch in dieser Voraussetzung keineswegs, denn sie gab einem, allgemein als bewährten und spruchfähigen Meister in diesem Fache anerkannten Manne, dem Prof. Karl Ritter in Berlin, den Auftrag, diese Methode zu prüfen und das Ergebniß der Regierung vorzulegen, um danach beurtheilen zu können, ob man dem Erfinder das Privilegium, um welches er für die Herausgabe seiner Lehrmittel nachgesucht, ohne Bedenken ertheilen könne. Mit gewohnter Sorgfalt unterzog sich Ritter diesem ehrenvollen Auftrage und berichtete sehr günstig: „Daß er keinen Augenblick anstehe, dieser Methode den Vorzug vor allen bisherigen Kompendien der Elementar-Geographie einzuräumen.“ Ågren erhielt also von der Kön. Preuß. Regierung die Gewährung seiner Bitte um ein Privilegium, und übertrug nun einem anerkannten Meister im Karten-Zeichnen, dem Prof. Berghaus in Berlin, die Anfertigung der Karten.

Da man aber heut zu Tage schon oft die unangenehme Erfahrung gemacht, daß Erfindungen, die mit großem Lärm weit und breit ausposaunet worden, sich hinterher entweder gar nicht oder doch nicht in dem Umfange bewährten, als man versprochen und gehoffet, so ging man bei dieser sehr vorsichtig zu Werke. Denn nicht genug, daß, wie gesagt, die Regierung schon die ersten Schritte mit der sorgfältigsten Vorsicht gethan; so befolgte man auch bei der weitern Verhandlung über diese Angelegenheit denselben bedachtsamen Gang, und namentlich that dies der im Fache der Erziehung und des Unterrichts eben so geschätzte als verdiente Direktor Dr. Diesterweg in Berlin, der schon im 2. Heft des 7. Bds. seiner weit und breit gern gelesenen Rheinischen Blätter für Erziehung und Unterricht andeutend von Ågrens neuer Methode gesprochen und zugleich versprochen hatte, Alles zu thun, um das pädagogische Publikum gründlich und genügend darüber belehren zu können. Dieses Versprechen nun erfüllte er auch im 8. B. 1. Heft jener Zeitschrift v. S. 58 an bis 90, woraus wir hier das Wissenswertheste in möglichster Kürze, ohne jedoch Wesentliches zu übersehen, im Auszuge geben, da solche Zeitschriften wohl von Vielen gelesen, aber nicht behalten werden, auch für die Meisten zum Nachlesen nicht leicht zu haben sind.

Um jedoch nicht parteiisch zu erscheinen, oder sich zu irren, was bei neuen Erscheinungen auch dem Geübtesten leicht widerfahren kann; so machte sich Diesterweg nicht nur, wie natürlich, selbst mit jenen Lehrmitteln bekannt, sondern wohnte auch einer mündlichen Erläuterung des praktischen Verfahrens von Seiten Ågren's während seines Aufenthaltes in Berlin als aufmerksamer Zuhörer bei. Ueberdies beobachtete er nachher auch das Verfahren des Oberlehrers Walter bei seinem geographischen Unterrichte nach Å. Methode in dem Friedrich-Wilhelm-Gymnasium und die Ergebnisse desselben; ja er suchte auch die Ansichten des Prof. Zeune, der sich in diesem Fache längst als Meister bewährt hat, kennen zu lernen, und endlich verschaffte er sich auch das Gutachten des Herrn Baruch Auerbach, des Gründers und Vorstehers der Jüdischen Gemeinde-Schule zu Berlin, so wie des anerkannt tüchtigen Pädagogen Jul. Fröbel.

Nimmt man dies Alles zusammen, so darf man wohl behaupten, daß ein solcher Bericht das größte Zutrauen verdient und daß man kaum jemals mit mehr Umsicht zu Werke gegangen sein kann, um das Wahre, so weit wir schwache Menschen überhaupt können, mit Sicherheit zu ermitteln. Wir wollen jedoch das Urtheil über diese Methode überhaupt erst zum Schlusse geben, weil es dorthin besser zu gehören scheint, nachdem wir zuvor ein möglichst treues Bild des ganzen Verfahrens aufgestellt haben.

Die Aufgabe, welche die geographische Formlehre zu lösen sich vorsetzt, ist: dem Schüler vor allem Belehren von dem, was auf, in und über der Erde sich vorfindet und zuträgt, zunächst ein möglichst treues Bild von der Form des Erdkörpers zu verschaffen, und zwar soll der Schüler unter Anleitung seines Lehrers dieses treue Bild selbst entwerfen und so vollenden, daß es sich nie seinem innern Anschauung-Vermögen entrücke, um zu jeder Zeit das Bild der Erde so aus dem Gedächtnisse zu zeichnen (construiren), wie es auf den beiden Glob-Karten dargestellt ist. Diese geographische Formlehre bildet demnach die Grundlage alles geographischen Wissens, und ohne sie ist alle geographische Kenntniß unsicher und ungewiß; sie ist das ABC der gesammten Geographie.

*) Das schwedische Å ist ein Mittellaut zwischen unserm a und o, etwa so, wie unser gemeines Volk das Wort Vater ausspricht, so daß man erst etwa ɔa und dann a hört (ao). Das e ist das Französische é. Ågren lautet also Dagrén.

Methodik oder wie erstrebt die geographische Formlehre ihr Ziel?

Der Lehrer giebt dem Schüler 2 Constructionstafeln, d. h. 2 Netze der beiden Halbkugeln nach der Äquatorial-Projection entworfen mit untergelegter Parallel- und Meridian-Construction (d. h. worauf die Parallel- und Meridian-Kreise schon angegeben sind) und auf welche der Lehrer denselben nach einem 3fachen Stufen-Gange das Bild der Erde entwerfen und formen lehrt.

I. Erster Constructions-Entwurf.

A. Erster Lehrgang.

a. Erste Abtheilung.

1. Stufe. *) Nachdem der Lehrer die nothwendigsten Vorkenntnisse über Lage, Länge und Breite ꝛc. den Schülern beigebracht, lehrt er sie auf dem Planiglobe die im Lehrbuche angegebenen Oerter nach Länge und Breite finden, und sich in's Gedächtniß prägen.

2. Stufe. Die Constructions-Puncte auf den Constructionstafeln zu zeichnen. Die Schüler bezeichnen durch Kreuzchen auf der Constructionstafel die Oerter nach Länge und Breite, wie sie im Lehrbuche angegeben sind, und vergleichen bei der Aufsetzung jedes Zeichens auf das Constructionstäfelchen den bezeichneten Ort mit dem auf der Hemisphären-Karte, ob sie denselben richtig bezeichnet haben, oder verbessern den Fehler.

3. Stufe. Verbindung der Constructions-Puncte. Die durch Kreuzchen bezeichneten Constructions-Puncte werden in der Ordnung, in welcher sie aufgesetzt worden, durch gerade durchbrochene oder punctirte Linien verbunden.

Hierauf folgt Prüfung über das bisher Erlernte.

a. Zweite Abtheilung.

1. Stufe. Der Lehrer fragt die Namen der Oerter, welche durch die Constructions-Puncte bezeichnet worden, nach der Ordnung ab und fügt die etwa noch üblichen andern Benennungen hinzu, z. B. wie heißt der Ort unter dem 4. Constructions-Puncte? Vorwärts, rückwärts, außer der Ordnung ꝛc.

2. Stufe. Küsten-Richtung oder bezügliche Lage der Constructions-Puncte gegen einander, z. B. in welcher Richtung liegt die Küste vom Kap Nordost nach dem Kara-Busen? **) Antwort nach Südwest.

3. Stf. Der Lehrer läßt nach der Reihe die Breiten-Lage der Oerter angeben.

4. Stf. Der Lehrer läßt nach der Reihe die Längen-Lage der Oerter angeben.

5. Stf. Der Lehrer läßt nach der Reihe die Breiten- und Längen-Lage zugleich angeben.

6. Stf. Bezügliche oder sich gleichende (korrespondirende) Lage der Oerter.

a) Oerter, die unter gleicher Breite liegen, z. B. Tornea Mündung mit Ost-Kap.

b) Oerter, die unter gleicher Länge liegen, z. B. Kap Falsterbo und der Busen von Triest.

c) Oerter, die zugleich gleiche Länge und Breite haben, z. B. Kap Europa und Kap Spartel.

d) Oerter, die beinahe gleiche Breite haben und sich nur dadurch unterscheiden, daß der Eine südlich, der Andere nördlich ꝛc. vom Parallelkreise liegt z. B. Kap Finisterre und der Busen von Triest.

e) Oerter, die beinahe gleiche Länge haben, z. B. Kap Finisterre und Kap Europa.

f) Oerter, die beinahe gleiche Länge und Breite zugleich haben z. B. Sichor-Mündung und Suezbusen.

II. Zweiter Constructions-Entwurf.

B. Zweiter Lehrgang. Derselbe befolgt, aber mit Aufsetzung neuer Constructions-Puncte, durch welche der erste Entwurf vervollständigt wird, dieselbe Methode wie der erste, nur bei Verbindung der Constructions-Puncte mit einander weicht er dadurch von dem ersten ab, daß er dieselben durch starke undurchbrochene Linien verbindet.

III. Dritter Constructions-Entwurf.

C. Dritter Lehrgang. Dieser beschäftigt sich blos damit, die wichtigsten Biegungen der Küsten, Flüsse und Ströme nach dem Vorbilde auf der Hemisphären-Karte mit gekrümmten Linien zu zeichnen.

Durch diese 2fache Construction wird das Bild unsers Erd-Planeten, die Form seiner Erscheinung im Raume, vollendet dargestellt.

Diese Darstellung, welche wir dem Director Auerbach verdanken, hat um so mehr Werth, als es eben nicht leicht ist, sie aus Agren's Buche selbst zu entnehmen, da die gegenwärtige Form des Lehrbuchs sich nicht durch gute Anordnung und schnelle Uebersichtsichtlichkeit empfiehlt.

Nachdem wir nun Agren's Methode in ihrem ganzen Gange kennen gelernt haben, wird die Frage nach ihrem lehrlichen (didaktischen) Werthe hier an ihrem rechten Ort folge. Das Urtheil wird und muß allerdings verschieden ausfallen, je nachdem man diese oder jene Art von Schulen berücksichtigt. Wir wollen daher zuvörderst im Allgemeinen sowohl ihre Vorzüge als ihre Mängel in's Auge fassen. Die ersteren ergeben sich am deutlichsten, wenn wir sie mit dem bisher gewöhnlichen Verfahren vergleichen. Fast alle unsre Lehrbücher (sehr wenige abgerechnet, von denen weiter unten die Rede sein wird) fangen insgesammt damit an, durch Definitionen über Räume, Zonen, Breite und Längen, Staaten und Verfassungen ꝛc. den Schüler zu überschütten ohne ihm die geringste äußere oder innere Anschauung vorher zu verschaffen. Ihr ganzes Werk besteht in Gedächtnißwesen. Sie bedienen sich zwar der Karten, mitunter überladen mit Namen und Farben, aber als

*) Auerbach nennt das Stufen, was A. Momente nennt, und gewiß mit Recht; denn wo wir für Deutsche, und besonders für die deutsche Jugend schreiben, da sollten wir uns auch, so viel nur immer möglich, deutscher Wörter bedienen, nicht nur aus Vaterlandsliebe, sondern auch um der Schüler willen, die ja eben von dem Lehrer vorzüglich ihre Muttersprache verstehen und schätzen lernen sollen. Ueberdies kann der Lehrer nicht verlangen, daß der Schüler seinen Unterricht überall fasse, wenn er ihm nicht deutliche Begriffe giebt. Es wäre aber in der That traurig, wenn unsre deutsche Sprache mit ihrem großen Reichthume dazu nicht hinreichte. Dem Verfasser, als Ausländer, sind solche Mängel nicht anzurechnen.

**) Es kommen allerdings hier eine bedeutende Anzahl Namen vor, die man in andern Büchern gar nicht findet, weil nämlich die Constructions-Puncte nicht allemal auf allgemein bekannte Gegenden fallen. Die plastische (bildsame) Wichtigkeit mußte hier die Wahl bestimmen.

unverstandener, folglich todt daliegender Zeichen. Sie geben dem Schüler Alles auf Einmal und drücken ihn damit gleichsam zu Boden. (So Ritter in seinem Gutachten.) Es ist eine unfruchtbare Allgemeinheit und Leerheit bei aller scheinbaren Fülle, kein wissenschaftliches stufenmäßiges Aufsteigen. Zwar kann man nicht behaupten, daß A. Etwas ganz Neues erfunden habe, denn Homeyer in seiner reinen Geographie von Europa hat vor 25 Jahren die Umrisse der Länder durch gerade Linien bestimmt und Lohse in Hamburg zeigte dem Prof. Zeune schon drei Jahre vor A. Auftreten seine Karten für den Unterricht mit derselben Bezeichnung der Küsten. Auch haben Andere Dies und Jenes vorgeschlagen, um dem geographischen Unterricht eine bessere Gestalt zu geben, worin in einem eigenen Artikel mehr gesagt werden muß; allein A. Verdienst ist, dies Alles allgemeiner angewendet, auch sicherer und geordnet dargestellt zu haben. Die Geographie hat nun wirklich das unsichere und schwankende Meer, auf dem sie sich bisher ohne bestimmtes Ziel herumtrieb, verlassen, und ein festes mathematisches Wissen wird ihr fernerhin zu Grunde liegen. Sie wird sich dadurch über den tiefen Standpunct gemeiner Empirie erheben, denn sie hat einen festen Boden gewonnen. A. Schüler hat ein vollständiges, durch eigene Anschauung und Selbstthätigkeit gewonnenes Bild aller Hauptverhältnisse der Erdoberfläche, und dieses Bild ist ihm ein so festes Eigenthum, daß er es zu jeder beliebigen Zeit aus innerer Anschauung herstellen kann. — A. Methode gewöhnt zur strengsten Aufmerksamkeit, zur Selbstthätigkeit, zum Nachdenken, sie schützt vor aller Zerstreutheit. Jedenfalls können wir A. Methode als einen wahren bleibenden Fortschritt begrüßen. Aber unsere Freude darüber soll keine unthätige, sondern eine regsame theilnehmende sein, denn A. hat gleichsam nur die Bahn gebrochen und das Zeichen für den weitern Bau ausgesteckt: aber es ist auch viel zu thun, wenn wir ungehindert uns des schnellen und glücklichen Fortschreitens auf dieser neuen Kunststraße erfreuen wollen.

Diese Betrachtung führt uns auf die Mängel der neuen Methode. 1) A. schickt als Grundlage oder Einleitung Vorbegriffe dem eigentlichen Unterrichte voraus, allein es sind leider nur Wort-Erklärungen von Zeichen, aber keine wirkliche Anschauung. So fängt er auch mit dem Planiglob an, anstatt mit dem Globus selbst. Jener ist schon Bild vom Bilde. Diesterweg und Zeune tadeln dies, und des Letzteren 10 Grund-Anschauungen scheinen nicht nur kürzer, sondern auch sicherer zum Ziele zu führen. Ob die Schüler sich unter den Wörtern auch die Sachen vorstellen, die sie bezeichnen, scheint den Verf. nicht zu bekümmern. 2) Er giebt viel zu viel. Für die westliche Halbkugel sollen gegen 200 Puncte bezeichnet und gemerkt werden, für die östliche gar 392, überhaupt aber 1068 ohne die Nebenflüsse. Wenn diese Menge von Namen nun auch wohl in das Gedächtniß aufgenommen werden können, wie die Erfahrung gelehrt hat, so muß man doch dabei nicht vergessen in Anschlag zu bringen, daß dies unter den günstigsten Umständen geschah, nämlich in der Karlberger Ritterakademie von jungen Leuten, die vielleicht 16 Jahr alt waren und von dem für seine Methode ganz begeisterten Verfasser selbst unterrichtet wurden, der 1 Jahr lang 3wöchentliche, also wohl jährlich 150 Lectionen darauf verwenden durfte. 3) Er giebt zu viel und läßt zu wenig finden; seine Methode ist nicht heuristisch und doch ist gerade diese es, welche am meisten den Geist bildet und kräftigt. 4) Er scheint ohne Noth den Weg zu verlängern, indem er eine 3malige Construction zur Auffassung der Küsten-Formen fordert, a) durch punctirte gerade Linien, b) durch unpunctirte, c) durch krumme, der Natur folgende, Linien, welche endlich erst die wahre Gestalt geben. Sollten sich denn krumme Linien ohne vorausgegangene gerade und noch dazu 2 Mal gezeichnete, nicht richtig oder schwerer auffassen lassen? Und wenn Jenes ohne Dieses durch die Erfahrung als gut ausführbar sich zeigte, so wäre dieser Umweg schon deswegen verwerflich, weil wir alle Ursache haben, bei dem Unterrichte jede Zeitverschwendung möglichst zu vermeiden. 5) Es fehlt dem Lehrbuche an logischer Ordnung, denn der Verfasser macht oft willkürliche Sprünge.

Dies war die Betrachtung über die Vorzüge und Mängel von A. Methode im Allgemeinen. Es fragt sich nun noch: Was für einen Werth hat sie in Beziehung auf besondere Schulen? In dieser Hinsicht stimmen alle mehrmals erwähnte spruchfähige Männer darin überein, daß sie in ihrer jetzigen Gestalt nur für höhere Anstalten geeignet sei, wobei man noch voraussetzt, daß wenigstens die Haupt-Mängel gehoben werden möchten. Allein für unsere Volks-Schulen ist sie in dieser Form gar nicht anwendbar, doch wäre es Schade, wenn sie nicht wenigstens theilweise für dieselben benutzt werden sollte. Freilich müßten dann mancherlei Veränderungen mit derselben vorgenommen werden, und deswegen wünscht auch Ritter, daß ein Zeitraum von 10 Jahren dazu benutzt werden möchte, um an vielen Orten und unter mancherlei Verhältnissen Versuche damit anstellen zu können, wie es Walter in einer höhern und Auerbach in einer niedern Schule gethan haben. Vor allen Dingen müßten die Lehrmittel eine Veränderung erleiden, nämlich theils mehr vereinfacht werden, weil es unsern Volksschülern sowohl an Zeit als an Gelde fehlt, theils mehr vervollkommnet, denn die Karten sind zum Theil schlecht, besonders die kleineren. Es wäre daher der erste Wunsch der, daß Herr Reimer (der Verleger in Berlin) sein Versprechen hielte, und wohlfeilere Kärtchen lieferte, der zweite aber, daß Alles, was hier und da zur Vervollkommnung dieser Methode geschehen ist, von einem tüchtigen Pädagogen gesammelt und der Schulwelt mitgetheilt würde. M. Prätor.

Construiren der Sätze. Sobald die Vorbereitung und Fähigkeit der Schüler in der Volksschule es gestattet, gehe der Lehrer beim Sprachunterrichte über zum Construiren der Sätze. Zuerst auf analytischem Wege. Dies ist ein Hauptnerv beim gesammten Sprachunterrichte; allein er wird noch am seltensten erkannt und angeregt. S. Chr. Weiß in „Erfahrungen und Rathschlägen aus dem Leben eines Schulfreundes" ꝛc. Bd. I. (Halle 1835) S. 24 ff.

Die Kunstausdrücke: Subject, Object, Prädicat, Copula, sind dabei entbehrlich; die neugeprägten: Selbstand, Beistand, Satzsatz ꝛc. zum größten Theile

verwirrend und verwerflich für die Volksschule. Hinweg mit solchem Flitterstaate aus ihr! — Vielmehr, nachdem man zuerst dem Schüler in einigen Beispielen anschaulich gemacht hat, wie in jedem Satze verschiedene Vorstellungen mit verschiedenartigen Wörtern bezeichnet, und diese zu einem, einen völligen Sinn, einen Gesammtgedanken gebenden, Ganzen verbunden sind, so bediene man sich der deutschen allverständlichen und allgenügenden Fragewörter: wer, was? wer thut in diesem Satze etwas? was thut er? was ist mit ihm geschehen? wen oder was...? wem? wohin? wodurch? ꝛc., überall dem Inhalte des vorgelegten Satzes (Perioden) entsprechend. Den Anfängern erleichtere man das Verständniß dadurch, daß man, bei der ersten Frage nach dem Subjecte, das Verbum in die Frage mit aufnimmt; also z. B. bei dem Satze: Also hat Gott die Welt geliebt, nicht blos frage: wer oder was? oder wer thut etwas? oder: welcher ist das Subject? sondern: „wer hat geliebt?" — und so ferner: „was hat Gott gethan?" „wen hat er geliebt?" — „wie hat er die Welt geliebt?" — Längere Perioden, verwickeltere Stellung der Sätze in ihnen, das Vorkommen eines Pronomen, eines Infinitivs, eines ganzen Satzes als Subject, machen dem Lehrer hierbei noch mannigfache Vorbereitung nothwendig, ehe er zur construirenden Analyse derselben mit seinen Schülern vorschreiten kann. Ein gewandter Lehrer wird sich, bis wir gedruckte Anweisungen dazu haben, selbst zu helfen, und nach den hier gegebenen Fingerzeigen das Richtige zu finden wissen. Es folgt hier ein Beispiel.

Aus dem Liede von Klopstock: Wenn ich einst von jenem Schlummer ꝛc. V. 1. — Frage: Wie viele einzelne Sätze, (deren jeder einen vollständigen Gedanken enthält, einen völligen Sinn giebt) sind in diesem Verse enthalten? (Suche, überlege, zähle!) — Antwort. — Fünf. — Fr. Machen sie Einen Hauptsatz aus, oder mehre? — A. Einen. (Beweis: nicht blos die Interpunction, sondern vornehmlich die Wahrnehmung, daß die folgenden (einzelnen) Sätze auf die vorhergegangenen zurückweisen, und die drei letztern sich zu den zwei erstern verhalten, wie Nachsatz zum Vordersatze, wie die Folge zum Grunde.) — Fr. Die Haupttheile dieses Einen Satzes? — A. Vordersatz; Nachsatz. — Fr. Welche einzelne Sätze im Vordersatze? im Nachsatze? — — A. (werden vorgelesen.) — Nun den ersten: „Wenn ich .... aufsteh'." Es folgen die eigentlichen Constructionsfragen. Wer thut hier etwas? (von wem wird gesagt, daß er etwas thue?). Ich. — Was thue ich? Ich erstehe auf. — Wann stehe ich auf? Einst. (NB. Es ist hier besser, diese Frage nicht zuletzt zu stellen, wegen des bald folgenden Zwischensatzes.) — Wovon stehe ich einst auf? Von jenem Schlummer. — Das Wort „jenem" zeigt an, daß der Schlummer näher bezeichnet sein muß; in welchen Worten? — Welcher Tod heißt. — (Dies ein Zwischensatz, Erläuterungssatz.) Wer heißt Tod? Der Schlummer. — Hier bezeichnet mit welchem Worte? Welcher. — Wer also heißt? (von wem ist gesagt, daß er heiße, einen Namen führe?) Welcher (= jener Schlummer.) — Was thut dieser Welcher? (was wird von ihm ausgesagt?) Er heißt. Wie heißt er? Tod. — Setze nun, statt Welcher, das Hauptwort, welches damit gemeint ist, und sprich den Satz! — Jener Schlummer heißt Tod. — Nun noch einmal zurück zu dem ersten Satze; es fehlt noch etwas. Der Vordersatz hebt an mit einem Worte, (Bindeworte) welches sich auf den Nachsatz bezieht; mit welchem? Wenn. — Im Nachsatze das entsprechende Bindewort? (Suche!) Dann. (O dann.) — Gut. Diese beiden Wörter werden wir vornan setzen. Jetzt aber der zweite Theil des Vordersatzes. Lies ihn! — „Und von dieses .... Morgen seh'." — Das Bindewort? Und. — Das Hauptbindewort des Vordersatzes? Wenn. — Wer thut nun noch etwas? (Es ist nicht genannt; ist zu ergänzen aus dem Vorangegangenen:) Ich. — Was thue ich noch? Ich sehe. — Wen sehe ich? Den schöneren Morgen. — Wie bin ich beschaffen, indem ich den schöneren Morgen sehe? (Es ist wieder ein Beisatz, Apposition.) Ich bin frei. — Wovon frei? Von dieses ... — Falsch! nicht von dieses! Wovon? (Suche und nenne blos das Wort, welches hierauf die Antwort enthält!) Von (den) Sorgen. — Von wessen Sorgen? Von den Sorgen dieses Lebens. — Gut. Nun lies den ganzen Vordersatz so vor, wie er jetzt durchgesprochen worden! u. s. w.

Auf gleiche Weise wird mit den drei Theilen des Nachsatzes verfahren. Wenn das Ganze durchanalysirt ist, so liest der Schüler, das Buch in der Hand, den ganzen Vers des Liedes, nach der vom Lehrer beobachteten Ordnung der Constructionsfragen, mit möglichst guter Betonung folgendergestalt vor: „Wenn ich auferstehe einst von jenem Schlummer, welcher (= der Schlummer) heißt Tod, und wenn ich sehe den schöneren Morgen, frei von dem Kummer dieses Lebens: o dann ich wache auf anders! dann mein Lauf ist am Ziele schon! Die Sorgen des Pilgers sind Träume an deinem Morgen, (o) großer Tag!" —

Bei Fragesätzen, oder wo sonst das Subject nicht in einem Hauptworte vor Augen steht, sind oft Vorbereitungen nöthig, um es dahin zu bringen, daß der Schüler das Subject sich deutlich vorstelle, als wäre es in der gewöhnlichen Weise ausgedrückt. Eine ausführliche Anleitung für den Lehrer würde die hieher gehörigen Fälle nach Classen geordnet zu entwickeln haben. Hier mögen nur ein paar Beispiele noch zeigen, wie der Schüler, nach beendigter Analyse, dergleichen Sätze in logischer Wortfolge aufgefaßt haben und lesen wird.

a) Aus dem Liede: Wer nur den lieben Gott läßt walten ꝛc. — Entweder in prosaisch gestellter Satzfolge: „Er (= Gott) wird erhalten wunderbarlich in allem Kreuz und (in aller) Traurigkeit den (Menschen), wer (welcher) läßt walten den lieben Gott nur, und (welcher) hoffet auf ihn allezeit." Oder besser in der poetischen, die Constructionsordnung freier behandelnden Stellung der Sätze: „Wer nur (Jeder, welcher) läßt walten den lieben Gott, und hoffet allezeit auf ihn. Er wird erhalten wunderlich den in allem Kreuz und Traurigkeit." (Man sieht beiläufig schon aus diesem Beispiele, wie eine pedantische Peinlichkeit beim Construiren, z. B. in der Stellung der Partikeln, zu vermeiden ist.) —

b) Aus demselben Liede. — „Die schweren Sorgen helfen uns was? Unser Weh und Ach hilft uns was? Daß (wenn) wir seufzen unser Ungemach jeden (an jedem) Morgen, es." (NB. der vorhergehende

Satz ist eigentlich das Subject!) „Hilft was? Wir machen größer nur (vergrößern nur) unser Kreuz und Leid durch die Traurigkeit."

c) Aus demselben Liede. — „Zu machen den Reichen klein und arm, aber (oder zu machen) den Armen groß und reich, es (d. h. das Kleinmachen und Großmachen ꝛc., diese Dinge alle) sind ja gar schlechte Sachen (d. h. ganz einfache Wirkungen der Allmacht und Weisheit, — wem? —) Gott, (für Gott,) und alles (dieses) ist gleich (d. h. eins so ausführbar wie das andere) dem Höchsten. Er ist der rechte Wundermann, der kann bald erhöhn, bald stürzen."

So viel der Beispiele!

Haben die Kinder auf diesem Wege, durch fleißige Uebung an sorgfältig gewählten Beispielen, es so weit gebracht, daß sie, in die Oberclasse aufgerückt, zur Auflösung auch längerer und verwickelter Sätze, deren Wortverständniß ihnen jedoch möglich sein muß, die Constructionsfragen selbst finden und ordnen können; so haben sie einen Grad intensiver Verstandesbildung erlangt, den man von der Anwendung eines so einfachen Mittels kaum erwarten möchte. Kein Dienstknecht und keine Dienstmagd wird künftig in der Kirche, beim Singen der Liederzeilen, so sinnlos und verlassen bleiben, wie man oft bemerkt und spottend an Beispielen nachgewiesen hat. Die Predigt wird besser verstanden, das Gebetbuch wird verständlicher und erbaulicher werden. Die hierzu führenden Uebungen in der Schule selbst aber sind für Lehrer und Schüler höchst unterhaltend und angenehm. Um sie in gleichem Grade belehrend bleiben zu machen, hat der Lehrer nur darauf zu achten, daß er auf keine Constructionsfrage mehr antworten lasse, als nothwendig ist, und mit keinem andern Worte, als welches in dem vorliegenden Satze sich findet.

Durch die beschriebenen Uebungen ist nun zugleich auch der Weg gebahnt, um die Kinder in dem Verständnisse des Wortsinnes, wo er eigenthümliche Schwierigkeiten hat, weiter zu fördern. S. über denselben „Weiß oben gedachte Erfahrungen und Rathschläge", ꝛc. Bd. 1., S. 29. f., u. Hergangs „Zehn Jahre", 3r Th., S. 23 ff.

Diesterweg hat im „Praktischen Lehrgange" ꝛc. die bisher erwähnte Constructionsmanier mit dem Namen: „Zergliedern der Sätze" benannt und sehr sinnreich und kunstgerecht aufgestellt.

Contradictorisch und contrar. Betrachtet man die Begriffe hinsichtlich ihres Inhaltes, nicht einzeln, sondern im Verhältniß zu einander, so sind sie entweder einstimmige (notiones congruentes) oder entgegengesetzte (notiones oppositae.) Jene können in demselben Inhalte mit einander verbunden werden, wie Stein und hart oder schwer, Mensch und weise oder sündhaft ꝛc., diese lassen eine solche Verbindung nicht zu, wie Schmerz und angenehm, Tod und lebendig, Nacht und sonnig ꝛc. Unter diesen letztern unterscheidet man abermals die widersprechenden (contradictorischen, notiones contradictorie oppositae) von den blos widerstreitenden (contraren, notionos contrarie oppositae). Die widersprechenden könnten besser die absprechenden, verneinenden heißen, denn sie verneinen den Inhalt eines Begriffes, sprechen ihm seine Geltung ab, und treten eben hierdurch mit ihm in Gegensatz z. B. unwahr (= nicht wahr), unrecht (= nicht recht) ꝛc.; beide verneinen den Inhalt der Begriffe wahr und recht, während sie selber gar keinen positiven Inhalt haben. Die widerstreitenden haben einen positiven Inhalt und setzen diesen dem Inhalte anderer entgegen, z. B. falsch (Gegensatz: wahr), schlecht handeln (Gegensatz: recht oder gut handeln) ꝛc. Da die Sprache sehr häufig die widerstreitenden Begriffe in Wörtern ausdrückt, welche auch widersprechende bezeichnen, so kommt im Unterrichte sehr viel darauf an, den jedesmal stattfindenden Begriff genau hervorzuheben und über solche Wörter nicht oberflächlich hinwegzugehn. Die Wörter: Unthat, Unmensch, Unglück, Untugend, Undank, Unruhe, ungezogen, u. s. w. machen in dieser Beziehung allerdings keine Schwierigkeit, denn sie bezeichnen allgemein einen positiven Inhalt als contraren Gegensatz zu andern Begriffen, und auf der entgegengesetzten Seite sind die Ausdrücke: unwirksam, unsichtbar, unzureichend, unverständlich ꝛc. vom Sprachgebrauche für rein negative Begriffe festgestellt. Wie steht es aber mit: Unschuld, Unklugheit, ungeschickt, undeutlich, unzuverlässig u. s. w.? Ein unzuverlässiger Mensch kann ein absichtlich treuloser sein, während eine unzuverlässige Nachricht keine treulose, sondern bloß eine ungewisse, noch nicht hinlänglich begründete ist. Dort ist der Begriff ein positiver, hier ein rein negativer, und wer dies übersieht oder übersehn läßt, wird die Köpfe nicht sonderlich aufklären (s. Widerspruch.)

D — r.

Correctur schriftlicher Aufsätze. Daß die Correctur der schriftlichen Aufsätze dem Lehrer viel zu schaffen macht und viel Zeit kostet, und daß viele Lehrer dabei nur einem alten Herkommen folgen, ohne von wahrhaft pädagogisch-elementarischen Grundsätzen geleitet zu werden, ist eine bekannte Sache. Daher martern sie sich dabei ab, ohne dem Schüler durch ihre Correctur-Manier zu nützen. Dieser legt gewöhnlich das vom Lehrer Corrigirte bei Seite, ohne es wieder vor's Gesicht zu nehmen, und der Lehrer hat darüber eine Marterstunde verlebt, di er einer nützlicheren Arbeit oder der so nöthigen Vorbereitung hätte widmen können. Und so giebt es noch Dieses und Jenes, was in unsern Schulen nach gewöhnlichem Herkommen geschieht, ohne dem wahren Zwecke zu entsprechen und Frucht zu bringen.

Wir heben hier den Gegenstand aus, der vorhin mit der „Correctur schriftlicher Aufsätze" bezeichnet ward. Dieser ist hier und dort in Schriften zu kurz behandelt, verdient aber eine sorgfältigere Beachtung. Wir wollen hiermit einen Beitrag liefern zu seiner näheren Erörterung, und indem wir die Frage stellen: „Wie hat sich der Volksschullehrer in Beziehung auf die Correctur schriftlicher Aufsätze zu verhalten?" so theilen wir zu ihrer Beantwortung folgende Regeln mit.

Der Lehrer hat vor allen Dingen durch frühern sprachlichen Unterricht dafür zu sorgen, daß es sowenig als möglich zu corrigiren giebt.

Der verewigte Consistorialrath Horstig in Heidelberg stellte einst in einem vielgelesenen und noch heute werthzuschätzenden Blatte (Guts-Muths „Zeitschrift für Pädagogik, Erziehung" ꝛc. Maiheft 1807. S. 17) den Satz auf: „Ein guter Lehr-

meister muß nichts zu corrigiren haben." „Aber der Schüler begeht ja nun einmal Fehler, weil er noch Schüler und noch nicht vollkommen geübt ist." So könnte man hier entgegnen. Um die Schüler vor diesen Fehlern zu verwahren, giebt Horstig folgende einfache Regel: „Laß den Schüler nie etwas für sich thun, wovon du nicht weißt, daß er es recht machen werde." Das klingt zwar sonderbar, aber es hat seinen guten Grund. — Ein guter Lehrer mit einer guten Methode leitet gehörig an und benimmt nach und nach den Fehlern ihre Wurzeln und dergl. mehr. Er sorgt daher auch durch den frühern sprachlichen Unterricht dafür, daß es so wenig als möglich zu corrigiren giebt. Dahin gehet auch die Vorschrift der im Unterrichtswesen bewanderten Männer.

Um aber die Schüler insonderheit mit Hülfe der Orthographie in soweit vorzubereiten, daß bei dem von ihnen Niedergeschriebenen des Corrigirens so wenig als möglich werde, was ist da zu thun, wie hat sich der Lehrer zu verhalten?

Hierbei verdienen erwähnt zu werden die beiden Grundsätze, welche der Commentator der geschätzten Schulzeschen „Legographologie" ꝛc., der Seminar-Director Dreßler, in seiner „Anleitung zu einer gründlichen und naturgemäßen Behandlung des Elementarunterrichts im Lesen und Rechtschreiben" ꝛc. (Leipzig, 1836) in dem die „Correctur des Niedergeschriebenen" verhandelnden §. 16. aufgestellt hat: a) Der orthographische Uebungsstoff werde in eine solche stufenmäßige Reihenfolge gebracht, daß nur eine Regel der Rechtschreibung auf einmal vorkommt, und b) das Corrigiren werde soviel als möglich zur Sache des Kindes gemacht.

Der Vorschlag des Verf.: „Der orthographische Uebungsstoff werde in eine solche Reihe gebracht, daß nur Eine Regel auf einmal vorkommt," scheint unausführbar zu sein, weil in jeder Zeit wohl 10 Regeln vorkommen können und beinahe müssen. Es soll aber wohl nur heißen: Der Lehrer nehme in jeder orthographischen Lection nur eine (oder höchstens zwei) Regeln absichtlich vor, mit einstweiliger Uebergehung anderer, auch in demselben Abschnitte liegender.

„Diesen Grundsätzen gemäß schreibt der Lehrer gleich Anfangs jede vorgesprochene Sylbe, jedes vorgesprochene Wort, sobald es vom Schüler niedergeschrieben worden ist, an die schwarze Wandtafel, damit es das Kind vergleichen und seine Fehler darnach verbessern könne. So wird, was so wichtig ist, das Auge des Kindes streng an das Richtige gewöhnt und von aller Anschauung des Unrichtigen abgezogen. Eben so geschieht dies in Rücksicht der umgewandelten, abgeleiteten und zusammengesetzten Wörter, so wie der kleinen Sätze, welche die Kinder aus den auf Vorschriften ihnen gegebenen Wörtern bilden (§. 15.), und zwar durch den ganzen Elementarcursus hindurch; doch tritt späterhin die Abänderung ein, daß der Lehrer, entweder vor oder während der Lection selbst, das von den Kindern auszuarbeitende Pensum vollständig an die Tafel schreibt, wobei sich von selbst versteht, daß es die Kinder erst dann zu Gesicht und zur Vergleichung bekommen, wenn sie mit ihrer Arbeit fertig sind, worauf sie dann in ihren Büchern selbst verbessern.

Die dictirten Pensa hingegen, welche der Lehrer mit Auswahl aus dem (Schulzeschen) Ersten Uebungsbuche entlehnt hat, können die Schüler mit der Zeit durch unmittelbare Vergleichung in ihren Exemplaren corrigiren, was die Aufmerksamkeit schärft und Zeit erspart.

Wer mit der Correctur des Geschriebenen, sei sie nun auf diese oder jene Weise geschehen, fertig ist, überreicht das Pensum dem Lehrer zur Durchsicht. Dieser giebt es, die etwa gefundenen Fehler verschweigend, zur nochmaligen Vergleichung zurück; was er so lange fortsetzt, bis er keine Unrichtigkeit mehr bemerkt. Wer allzu viele Fehler gemacht hat, muß das ganze Pensum noch einmal abschreiben. Der Nutzen dieser öfteren Wiederholung ist von selbst einleuchtend. Mit der Zeit kann der Lehrer jene Durchsicht den Fähigern und Geübteren seiner Classe übertragen, und er besorgt dann nur die letzte Censur."

Der Vorschlag, den hier Herr D. dem Lehrer thut, nämlich, „daß er dem Schüler seine Arbeit, die etwa gefundenen Fehler verschweigend, zur nochmaligen Vergleichung zurückgebe," dürfte wohl nicht zweckmäßig erscheinen, weil der Schüler durchaus auf seine Fehler muß aufmerksam gemacht werden, wenn er im Stande sein soll, sie zu verbessern. Auch kann man hier nicht leicht an solche Schüler denken, welche schon so geübt und gebildet sind, daß die bloße Aufforderung: „Verbessere die etwa in deiner Arbeit befindlichen Fehler!" ihnen schon genüge. Was hiernächst den Vorschlag betrifft, „der Lehrer könne die Durchsicht oder Correctur den Fähigern und Geübtern seiner Classe übertragen, so muß Referent demselben geradezu widersprechen. Das Corrigiren der Fehler, welche ein Schüler macht, darf wohl selten oder nie dem Mitschüler überlassen werden, weil dadurch sehr leicht in den Herzen beider, des Corrigirenden und des Corrigenden, andere — moralische Fehler des Innern erzeugt werden können. Doch davon nachher.

Wenn aber hier als Grundsatz feststeht, es müsse vor Allem durch sprachlichen Unterricht dafür gesorgt werden, daß es künftig an den schriftlichen Aufsätzen des Schülers oder der Schülerin so wenig als möglich zu corrigen giebt; so möchten sich namentlich diejenigen Vorschläge empfehlen, welche unlängst ein in der pädagogischen Welt rühmlich bekannter Geistlicher (vorher Schulmann), der Pfarrer C. Hiersche in Untergreislau, (auch Director des Waisenhauses zu Langendorf bei Weißenfels) in seiner Schrift: „Der kleine und große Dorfschreiber" u. s. w. (Leipzig, 1838), und zwar in dem einleitenden Vorwort gethan hat, und die wir ihrer Planmäßigkeit wegen hier mittheilen wollen. Er sagt S. VII ff., wie folgt:

„Mit den Uebungen zum Bessern der Orthographie muß zeitig, sehr zeitig begonnen werden; denn die sogenannten orthographischen Regeln thun es nicht allein, sondern die Uebung durch Aufschreiben und Abschreiben (die öftere Anschauung erwirbt Fertigkeit und Sicherheit, welche keine Regel geben kann). Sobald deine kleinen Schüler, mein lieber Lehrer, die Fertigkeit erlangt haben, das deutsche kleine Alphabet zu schreiben, so fange auch an mit dem Aufschreiben und Abschreiben. Du wirst das Letztere vorziehen, weil du ihnen ein Buch vorlegen kannst, mit der Weisung: Schreibe auf deine Schiefertafel alle die Wörter, welche

einen kleinen Anfangsbuchstaben haben. Also werde auch verfahren, wenn die Schüler das große deutsche Alphabet schreiben können. Es werde an jedem Schultage geschrieben, zu Hause und in der Schule!

Es entstehen neue Wörter durch Sylben, die man vorsetzt. Zu diesen Sylben gehören folgende: ab, an, auf, aus; — be, bei, blos; — durch; — ein, ent, entgegen, er; — frei, für; — ge, gegen; — heim, her, herbei, hin, hinter; — inne, irr; — los; — miß, mit; — noch, nieder; — über, um, un, unter; — ver, verab, vor; — weg, wieder, wider; — zer, zu, zusammen. Es kann für jeden Tag eine Aufgabe gestellt werden. — Schreibt 10 Wörter auf, die sich mit be anfangen, z. B. bestrafen, beschmutzen, begraben ꝛc.

Von den Hauptwörtern werden wieder neue abgeleitet durch Anhängesylben. Es sind folgende: ig, lich, haft, sam, bar, ern. Die Nachsylbe lich wird allemal mit ch geschrieben, wenn das l nicht zum Stammworte gehört. Leitet neue Wörter von Hauptwörtern ab, indem ihr diese Sylben anhängt: Freude, freudig, — Heil, heilig, — Haus, häuslich ꝛc.

Durch Anhängesylben werden neue Hauptwörter gebildet. Es sind folgende: Zeit, keit, schaft, niß, ung, ei, ling, thum, sal, in, lein, chen. Bildet Hauptwörter durch Anhängung solcher Sylben, z. B. krank, Krankheit, — sparsam, Sparsamkeit, — gemein, Gemeinschaft ꝛc.

Wie mannigfaltig lassen sich ferner orthographische Uebungen für die Schule und das Haus anstellen durch Aufschreibung solcher Wörter, welche einmal in der Mehrzahl, sodann in der Ableitung durch Vor- oder Nachsylben einen Umlaut erhalten. Aus o wird ö, aus a wird ä, aus u wird ü, aus au wird äu. Rock — Röcke; Sack — Säcke; Tuch — Tücher; Maus — Mäuse; Raum — Räume; Mann — männlich; Land — ländlich; Raum — räumlich; Gefahr — gefährlich; Mund — mündlich ꝛc.

„So beschäftige ich täglich meine kleinen Schüler mit Ab- oder Aufschreiben in der Schule und zu Hause, und ich habe vielfache Gelegenheit, wahrzunehmen, wie sie in der Orthographie sichtbare Fortschritte machen."

„Wissen die Schüler, was ein Hauptwort, ein Eigenschaftswort, ein Zeitwort ist, so stelle ich ihnen auch solche Aufgaben: Schreibt aus dem jetzt gelesenen Stücke alle Hauptwörter, — oder ein andermal: alle Eigenschaftswörter, — oder ein andermal: alle Zeitwörter auf. Das Aufgeschriebene müssen sie dann nach Vollendung noch einmal mit den gedruckten Wörtern vergleichen, um die etwa sich noch vorfindenden Fehler zu verbessern."

„Ich gebe den Schülern ferner auf: Schreibt sogleich zu jedem aufgefundenen Hauptwort ein Eigenschaftswort, oder zu jedem gefundenen Eigenschaftsworte ein Hauptwort. Dadurch erhalten sie einen größern Reichthum von Wörtern, üben das Nachdenken, indem sie passende Wörter zusammenstellen müssen."

„Dies Alles sind hier nur Winke, Andeutungen, aus der Praxis entnommen, und vielleicht findet dieser oder jener Lehrer das Eine oder das Andere für seinen Schulkreis zweckmäßig, passend, die Orthographie fördernd und für größere schriftliche Aufsätze vorbereitend. Wie manche Viertelstunde, halbe Stunde, ganze Stunde giebt es, wo die Schüler sich allein beschäftigen müssen. Da wird das Lesebuch ein Lehrmeister, der durch Ab- oder Aufschreiben recht gut beschäftigen kann. Mit den auf die angegebene Weise vorbereiteten und im Aufschreiben schon vielfach geübten Schülern kann der Lehrer bald zu der sub I. behandelten Satzbildung fortgehen. — Alle diese Uebungen lasse der Lehrer auf der Schiefertafel, welche vollkommen genügt, anstellen. Durch die sogenannten Dictirbücher werden nur zu leicht die Schüler zum Schlechtschreiben verleitet, und die Correctur mit rother Dinte hilft zu nichts. Das Unterstreichen der sich noch falsch vorfindenden geschriebenen Wörter reicht nicht hin, um den Schüler anzuleiten, seine Fehler selbst zu verbessern; — oder der Lehrer kann auch darunter schreiben drei Fehler — sechs Fehler ꝛc. und dem Schüler sagen: suche sie auf, bess're sie."

Was diese letztere Bemerkung betrifft, so dürfte wohl, vorzüglich um der noch nicht genug geübten Lehrer willen, der Zusatz nicht überflüssig sein, daß er sich dabei nach der Fähigkeit und Fertigkeit der Schüler richten müsse und etwa folgende Stufenfolge beobachten könne: a) den Anfängern unterstreiche man jeden Fehler, und zwar gerade da, wo er eben steckt, denn sonst sucht er ihn leicht wo anders, der alte Fehler bleibt stehen und es kommt ein neuer dazu; b) bei den Geübtern kann es genügen, wenn nur das Wort, worin der Fehler liegt, unterstrichen wird; c) den noch stärkeren Schülern kann vielleicht blos am Rande die Zeile angegeben werden, worin Fehler stecken, und zwar durch einen Strich für jeden Fehler; d) den besseren Schülern könnte genügen, wenn ihnen blos am Ende des Aufsatzes die Fehlerzahl überhaupt angegeben würde, wobei freilich vorauszusetzen ist, daß sie nicht größer sei als höchstens auf 5 enggeschriebenen Zeilen 1 Fehler, also $\frac{1}{5}$. Uebrigens ist folgende Bemerkung noch beachtenswerth: Der Lehrer erfinde sich, wenn er nämlich zu Hause durchsieht, für die verschiedenen Arten von Fehlern verschiedene Zeichen, um die obgedachten Irrungen bei dem häuslichen Verbessern des Schülers zu verhüten und gleichsam die Stelle des abwesenden Lehrers zu ersetzen; sie können in orthographische, grammatische und stylistische eingetheilt werden.

„Recht rathsam aber würde es sein, fährt Hiersche fort, wenn der Lehrer aller Vierteljahre seine Schüler ein Probeblatt schreiben ließe, diese Blätter dann zusammenheftete, um am Jahresschluß einen Beweis von den Fortschritten seiner Schüler in den Händen zu haben. Thun ja so viele Lehrer dies schon bei dem kalligraphischen Unterrichte, warum sollte dies nicht auch mit recht gutem Erfolge bei dem Unterrichte in schriftlichen Aufsätzen geschehen? Bei Allem aber, was ab- oder aufgeschrieben wird, halte der Lehrer mit Strenge darauf, daß es gut und reinlich geschrieben werde. Wörter, die von dem einen oder dem andern Schüler öfters falsch geschrieben werden, lasse der Lehrer recht oft hintereinander schreiben, und wäre es dreißig mal."

Damit schließen die Vorschläge, welche Hr. Pfarrer Hiersche in dem Vorworte zum „Kleinen und großen Dorfschreiber" mittheilt, um dem Schüler die rechte orthographische Vorbereitung zur Abfassung schriftlicher Aufsätze zu geben. Hiernächst weist er auf

den Artikel „Satzbildung" hin, der recht gut und in bündiger Kürze von ihm behandelt worden ist. Derselbe Artikel ist aber bekanntlich auch von vielen, um den deutschen Sprachunterricht der Volksschulen verdienten Männern, von Becker, Baumgarten, Bormann, Dolz, Diesterweg, Harnisch, Nehm, Nossel, Steeger, Schölz und vielen Andern auf zweckmäßige Weise behandelt worden. S. Hergang's „Handb. der pädag. Literatur." ꝛc.

Die zweite Regel, welche wir in Absicht auf die Correctur schriftlicher Aufsätze mittheilen, heißt:

Der Lehrer nehme nur solche Aufsätze zur Correctur, welche den Fähigkeiten und Bedürfnissen seiner Schüler entsprechen.

Es ist hierbei vorauszusetzen, daß der Lehrer seinen Schülern nur solche Aufgaben darlegt, deren Lösung oder Bearbeitung er von ihnen erwarten darf, und die sie wohl zu bearbeiten im Stande sind. Der Lehrer muß ja seine Zöglinge nach ihrer individuellen geistigen Beschaffenheit und nach ihren etwa erlangten Vorkenntnissen und Fertigkeiten kennen, und er kann und soll darnach genau abmessen, was er Jedem aufgiebt. Es heißt auch hier: „Wem viel gegeben ist, von dem wird man viel fordern." Bekanntlich versehen es viele Lehrer in diesem Puncte; sie halten ihren Schülern zur schriftlichen Bearbeitung meist solche Gegenstände vor, welche gar zu weit außer ihrem Gesichts- und Beobachtungskreise liegen, oder den Horizont ihres Wissens, Denkens und Vermögens übersteigen. Da haben denn die Zöglinge Ursache, nachzusuchen, wo sie Stoff finden, um die Aufgabe in's Werk zu stellen, und sie finden oft nicht den rechten, passenden, so daß sie sich vergreifen, oder sie werden von Andern, bei denen sie Rath und Hilfe suchen, irre geleitet. Daraus wird nicht selten eine Arbeit, welche den Schüler martert, indem er sie zusammensetzt und vollendet, und den Lehrer martert, der sie berichtigen, bessern oder corrigiren soll. Bei solchen Arbeiten kommen gewöhnlich Wörter und Ausdrücke vor, von denen die Schüler selbst noch keinen deutlichen Begriff haben, und daher auch nicht geben können; oder es wird eine Gabe der Darstellung erfordert, die eine lange Uebung und viel Talent voraussetzt und die nur Extraköpfen zugetraut werden kann. Der Lehrer muß ja aber Jedem Etwas sein, und, wie nicht allen Reitern ein Sattel gerecht ist, so paßt auch nicht für alle Schüler einer Classe oder Abtheilung eine und dieselbe Aufgabe zu einem schriftlichen Aufsatze. Es wird freilich hiermit von dem Lehrer, der eine zahlreiche Classe hat, sehr viel verlangt; er thut aber, was er kann, um die Eigenthümlichkeit und besonderen Bedürfnisse seiner Schüler nicht aus der Acht zu lassen. Es fehlt ja nicht an Materie allein zu Aufgaben; der literarische Markt hat deren bis in die neueste Zeit herauf in großen Massen geliefert, so daß man die Wahl hat und gewiß oft gerade nach dem vorhabenden Subjecte wählen kann. Oft geben die vorhandenen Umstände, Zeiterscheinungen oder unerwartete Vorfälle oder sonstige Dinge den Hebel. Oft mag der Schüler sich selbst zu einem schriftlichen Aufsatze das Object suchen und geben. Darauf halte der Lehrer, doch so, daß er die ebengegebene Regel nicht aus der Acht lasse!

Dieser folge hier eine dritte:

Der Lehrer sehe vor Allem auf die Form des Aufsatzes, dann auf die Materie.

Referent ist unschlüssig, ob er diese Regel nicht dahin abändern soll, daß der Lehrer erst auf die Materie, dann auf die Form der Arbeit sehen möge. Jeder folge hier seiner Ansicht und seiner Erfahrung. Umstände werden auch hier, wie in andern Fällen, die Maßnehmung des Lehrers modificiren. Greift der Lehrer erst die Materie an, so wird ihm bisweilen die Correctur der Form erleichtert. Der Schüler hat vielleicht in Ansehung des Materials zu viel gesündigt, dann muß er die Arbeit umändern, ehe sie verbessert wird, und damit ändert sich auch die Form. Ist die Materie gut und die Form entsprechend, so hebe der Lehrer bei dieser Correctur an. Es ist hier freilich an eine Correctur zu denken, welche der Lehrer in Gegenwart des Corrigenden vornimmt; denn corrigirt er außer der Schule auf seinem Zimmer, so muß er ja Beides, Materie und Form, zugleich beachten, aber auch nothwendig nachher in der Schule öffentlich besprechen. — In diesem Augenblicke fällt Referenten ein, daß ihm jüngst von einem Elementarlehrer in seiner Nähe erzählt ward, er habe als Hilfslehrer an der Schule, an der er arbeite, das officium, außer einigen Elementar-Lehrstunden, einzig mit der Correctur der Schreibbücher und Aufsätze beschäftigt zu sein. Risum teneatis, amici! Wir bedauern den geplagten Lehrer, der für die Schule bald alle Lust verlieren wird, und wünschen der Schule einen tüchtigern Vorsteher. Würde doch in Ansehung dieses und jenes Schulvorstehers wahr, was Rabener im Sprichwort sagt: „Wem Gott ein Amt giebt, dem giebt er auch Verstand."

Hierbei wollen wir nicht unterlassen, den Lehrer noch auf eine Bemerkung hinzuweisen, welche der selige Niemeyer in seinen „Grundsätzen d. Erzieh. u. des Unterr. ꝛc." Th. 2. S. 147 (7. Aufl.) als von einem erfahrnen Schulmanne herrührend, mittheilt: „Ich halte es für höchst nothwendig bei dem Corrigiren der Aufsätze, wenn dadurch wirklich Nutzen gestiftet werden soll, nicht, wie doch gewöhnlich geschieht, so gar viele Tendenzen zugleich zu nehmen, und Sprache, Interpunction, Styl in allen Beziehungen ꝛc. durcheinander zu werfen. Eine solche Correctur kostet, wenn sie mit gehöriger Genauigkeit gemacht werden soll, stundenlange Arbeit, wird oft länger als der Aufsatz selbst und kann in ihrer Arbeit ein Meisterstück sein. Gleichwohl bewirkt sie selten, was sie bewirken soll; denn gewöhnlich wird der Schüler durch eine angehäufte Kritik — abgeschreckt, sie nur zu lesen, geschweige denn, daß er sie studiren sollte. Die Aufsätze werden hingelegt, zerrissen; und der Lehrer hat schöne Stunden — weggeworfen. — Man müßte, dünkt mich, die Tendenzen beim Corrigiren mehr vereinzeln: Z. E. „Das Orthographische, das Grammatische, das Aesthetische ꝛc." Nur wären die Fehler nicht umständlich mit der Feder auseinanderzusetzen, sondern nur kurz, vielleicht durch bloße, auf die verschiedene Classe derselben sich beziehende Zeichen, am Rande anzumerken, und die wichtigsten etwa mündlich durchzugehen. Hierauf müßte denn der Schüler den Aufsatz, mit Rücksicht auf die gegebene Kritik, noch einmal machen. Ja, an einem und demselben Aufsatze könnte jetzt die Sprache, dann die Interpunction,

dann der Ausdruck u. s. w. in verschiedenen Intervallen durchgegangen, und so ein und eben derselbe Aufsatz von dem Schüler in verschiedenen Rücksichten so vielmal von neuem geschrieben werden, bis er endlich vollkommen wäre. Der sonst fleißige Schüler würde dabei nicht ermüden, weil ihm die vereinzelten Correcturen neue Ansichten und neues Interesse gäben. Ein solches Corrigiren müßte von außerordentlichem Nutzen sein. In dem Privatunterrichte läßt sich so etwas leichter als in dem öffentlichen bei einer Menge von Schülern ausführen."

Doch wir wenden uns zu einer vierten, hierher gehörenden Regel:

Die Correctur sei streng und genau, doch ohne niederbeugend und abschreckend zu werden, mehr ermunternd und zurechtweisend.

Es kann wohl sein, daß dieser und jener Lehrer mit dieser Regel nicht einverstanden ist, weil er überhaupt in der Schule nicht so leise treten mag, wie Deutschlands einziger Präceptor, Melanchthon, in der Kirche trat. Allein wir sind des Glaubens, daß auch in Ansehung der Correctur, die wir besprechen, das Leisetreten mehr nützen wird, als der Elephantentritt oder das militairische Auftreten. Referent erinnert sich hier an einen seiner vormaligen Lehrer. Dieser — Cantor oder erster College — an einem städtischen Gymnasium, gab schon zu jener Zeit, da der deutsche Sprachunterricht noch wenig beachtet oder selbst hier und dort ganz unbeachtet gelassen, ja, gänzlich vernachlässigt wurde, — seiner Classe, der dritten von unten, fleißig, ich muß sagen, regelmäßig in jeder Woche, eine Aufgabe zu einer deutschen Arbeit, auch war die Aufgabe gewöhnlich nicht übel gewählt. Allein wie handhabte er die Correctur?! — Das war erbärmlich. Waren die Gedanken nicht richtig oder versetzt, dann spottete und gebrauchte er Schimpfwörter, und kamen orthographische Fehler gleich hinter einander vor, so vertilgte er die ganze Arbeit durch Querstriche, die er auf grelle Weise mit rother Dinte über die Arbeit machte; oder er gab dem Schüler einen Hieb über den Kopf, und war die Arbeit nach seinem Urtheile unbesserlich schlecht, so malte er noch geschwind die Figur eines Galgens darüber und sagte zum Verfasser: „Siehe, Bube, da hängst du!" Dabei warf er das Aufsatzbuch zugleich in die Stube.

Das war die saubre Correcturmanier jener Zeit; sie herrschte häufig in den Schulen, und noch schlimmer. Vielleicht kann sich mancher Lehrer an eine ähnliche Schulweise seiner Zeit erinnern, und wer es nicht kann, der nehme sich als Lehrer eine Warnung oder Weisung: **Exempla collustrant rem!** Der Lehrer wende auf die Correctur schriftlicher Aufsätze große Aufmerksamkeit und Sorgfalt, und das werde dem Schüler darum an ihm bemerklich, daß er sich ermuntert fühle, gleiche Aufmerksamkeit, Sorgfalt und Genauigkeit seiner Arbeit zu schenken. Was übrigens die Censur betrifft, welche manche Lehrer den schriftlichen Arbeiten ihrer Zöglinge beifügen, indem sie ein „gut" oder „zur Zufriedenheit" oder „schlecht" oder „genüglich" darunter schreiben, so ist wohl damit wenig gesagt und ausgerichtet; das Mangelhafte und Rügenswerthe muß schärfer aufgefaßt und bezeichnender angegeben werden. Auch hier sehe der Lehrer das Individuum an; bei dem einen wirkt das Wörtlein „Zufriedenheit," wenn es aus der Wahrheit kommt, oft sehr viel, dagegen wird der andere selbst durch Beschämung und andere Strafart nicht corrigirt. Ein tüchtiger Schulmann kennt ja mancherlei Wege, auf welchen er seine Schüler von Ignoranz, Irrthum, Trägheit, Leichtsinn u. a. Fehlern befreien kann, und wenn und wo er sie nicht weiß, da denke er sorgfältig nach, und er wird dergleichen bald finden!

Eine fünfte Regel mag folgende sein:

Die Correctur sei überall mit Gründen begleitet, damit die Urtheilskraft des Schülers in Anwendung komme.

Daß sich diese Regel weniger auf die Form, als insonderheit auf die Materie bezieht, sieht Jeder selbst. So manche Lehrer, auch die in Volksschulen, sind geneigt, ihre Urtheile in allen Stücken geltend zu machen; und allerdings es giebt in der Volksschule eine Zeit, wo die Zöglinge noch, so zu reden, in verba magistri schwören müssen; das ist die Zeit der früheren Jugend. Dennoch aber hat der gewissenhafte Lehrer recht geflissentlich dahin zu arbeiten, daß seine Schüler jener Zeit der Befangenheit je mehr und mehr entwachsen und frei werden im Denken, Urtheilen, Wissen und Glauben. Ist die Zeit gekommen, daß der Schüler eigentliche schriftliche Aufsätze oder deutsche Ausarbeitungen machen kann, dann muß er zu einer edlen Freiheit herangebildet werden, und der ihn bisher beschränkende Lehrer muß sein Plautinisches: **sic volo, sic jubeo, stat pro ratione voluntas!** aufgeben. Der Lehrer hat ihn anzuleiten, überall nach Gründen zu fragen, Gründe zu suchen und die rechten, gültigen, leicht aufzufinden. Und wenn auch Vater oder Mutter im Hause zu dem Knaben oder zu der Tochter in vielen Fällen ihrer Willkür sprechen: „Weg mit deinen Gründen; was gehen mich Gründe an; behalte deine Gründe für dich!" — des Lehrers Pflicht ist's, seine Schüler überall auf Grund und Ursache zurückzuführen und ihnen zum Auffinden derselben behilflich zu sein, und zwar durch sokratische Fragen und Winke. In Ansehung der Form, welche an schriftlichen Aufsätzen zu corrigiren ist, sind Gründe — die Regeln, die Sprachregeln, die orthographischen Regeln. Diese leiten und durchdringen bekanntlich den ganzen Sprachunterricht und sind zum Theil Regeln des Denkens. Auch bei der Hinweisung auf diese werde der Lehrer seinen Schülern ein Sokrates, damit sie immer richtiger denken, beobachten, urtheilen, unterscheiden, sprechen und schreiben lernen.

Die sechste, hieher gehörende Regel lautet so:

Die Correctur geschehe theils mündlich, theils schriftlich, theils nur mit Angabe der Fehlerzahl.

Die mündliche Correctur, wenn sie rechter Art ist, dürfte wohl den meisten Nutzen bringen; doch wird in vielen Fällen, um der Anschauung willen, die schriftliche nicht fehlen dürfen. Jene fasse vorzüglich die groben Fehler und Irrungen in's Auge, und der Lehrer verwende auf die Ueberzeugung und Verbesserung des Schülers eine große Sorgfalt. Hat die ganze Classe einerlei Aufgabe, dann ist das Corrigiren freilich leichter, und es ist das Fehlerhafte, was den meisten Arbeiten anklebte, vielleicht an zweien nachzuweisen. Indeß einerlei Aufgabe für die sämmtlichen

Glieder einer Classe oder Abtheilung will, wie schon gesagt, nicht immer passend erscheinen.

Wenn aber der Lehrer schriftlich corrigirt, soll und muß es mit rother Dinte geschehen? Diese Frage ist wirklich von so geringer Bedeutung, daß ich sie kaum aufwerfen würde, wenn nicht manche Correctoren oder Schullehrer gerade auf diese Dinte einen großen Werth legten. Diesen Werth führt auch Niemeyer in der oben beregten Stelle seiner „Grundsätze ꝛc." Th. 2. S. 148 in einer Anmerk. auf. Referent mag hier nicht beistimmen. Der Lehrer corrigire mit deutlicher Handschrift und befleißige sich der Reinlichkeit im Schreiben, und der Schüler wird seine eigene Handschrift von der des Lehrers zu unterscheiden wissen. Uebrigens mag der Corrigendus die Fehler in den meisten Fällen selbst finden. Der Lehrer mache an den Rand der schülerischen Arbeit für jede Zeile soviel Striche als Fehler sind, oder er gebe gleich die Zahl der Fehler im Ganzen an, und der Schüler mag sie nun suchen und verbessern, auch nach Befinden der Umstände das Gefertigte umschreiben. Das mehrmalige Umschreiben eines sehr fehlervollen, mündlich und schriftlich corrigirten Aufsatzes ist überhaupt von großem Nutzen und oft von dem Lehrer anzuordnen. Dadurch werden Reinhefte gebildet.

An die eben besprochene sechste Regel schließt sich genau die siebente an:

Die Correctur erfolge bald durch den Lehrer, bald durch den Schüler selbst, selten oder nie durch einen Mitschüler.

Hierbei legt Referent vor allem dem Lehrer die Nothwendigkeit und Pflicht des Corrigirens an's Herz. Wenn es auch stehender Grundsatz bleibt, daß der Lehrer seinen Schüler insbesondere auf dem Wege der Sprach- und Anschauungsübungen dahin zu bringen oder dazu vorzubereiten hat, daß er so wenig als möglich orthographische und Stylfehler mache oder zu machen im Stande sei, so werden dergleichen doch noch immer vorkommen. Wenn aber viele Lehrer das Corrigiren als eine lästige, schwierige und zeitzersplitternde Arbeit ganz von der Hand weisen oder nur mit flüchtigem Auge ansehen wollen; so handeln sie gegen ihre Pflicht und versündigen sich an dem Schüler. Der Lehrer muß corrigiren, und der Schüler muß angehalten werden, die gemachten Fehler zu beachten und solche sich zu merken, auch hiernächst eine Reinschrift zu fertigen. Es gilt hier ganz, was Dieſterweg im „Wegweiser ꝛc." (2te Aufl. 1838.) Th. 1. S. 337 sagt: „Hat das Kind seine Arbeit nach Kräften gemacht, so hegt es auch die gerechte Erwartung, daß der Lehrer sie nicht nur ansehe, sondern durchsehe und die Fehler namhaft mache. Denn das Kind arbeitet in seiner Meinung nicht für sich, sondern für den Lehrer. Würdigt er nun die Arbeiten keiner genauen Durchsicht, so glaubt das Kind entweder, umsonst zu arbeiten, oder es wird wenigstens gewiß nicht mit rechter Aufmerksamkeit und Lust arbeiten. Ob nun der Lehrer es für's Beste hält, die Fehler selbst zu verbessern (?) oder nur (mit rothen Strichen) anzustreichen, damit der Schüler die Verbesserung selbst vornehme, oder (zuweilen) die Bücher umtauschen und von den Schülern selbst die Fehler aufsuchen zu lassen, muß dem Lehrer selbst überlassen werden."

Diesem letzteren Vorschlage ist zwar Referent, wie er schon oben bemerkt hat, ganz abhold und er meint, daß, um die Schüler nicht zu reizen, daß sie, mit eigenen Fehlern behaftet bei Mitschülern die Fehler um so begieriger aufsuchen und dadurch in der zarten Seele dieses und jenes unreine Flämmchen nähren, — sei der Lehrer selbst Corrector. Indeß wenn nur der Lehrer cum grano salis verfährt, wie er ja überhaupt in seinen ganzen, so häufig bedenklichen Unternehmungen immer thun muß; so dürfte die Correctur durch Mitschüler nicht ganz verwerflich erscheinen. Es versteht sich freilich, daß er seine Leute kennen muß und daß er sie geschickt behandle. Unter solchen Umständen kann dieses Verfahren sogar recht nützlich werden; z. B., wenn der stolze und dünkelhafte, auf seine Vorzüge zuviel Gewicht legende, Schüler seine Arbeit von einem bescheidenen, aber jenen an Kenntnissen überwiegenden Mitschüler beurtheilen lassen muß und der Lehrer ihm zeigt, daß die Beurtheilung gründlich und doch bescheiden ist. Und eben diese Uebung im gründlichen und bescheidenen Beurtheilen ist ein anderer wichtiger Nutzen dieses Verfahrens, wobei zugleich Aufmerksamkeit und Scharfsinn mehr geweckt wird als bei Durchsicht eigner Arbeiten.

Die achte und letzte Regel, welche wir in dieser Angelegenheit geben, heißt:

Der Lehrer begleite die Correctur der Aufsätze mit Vorhaltung guter Muster und Beispiele.

Hierbei gilt freilich als Hauptregel: Der Lehrer sei selbst Muster und Beispiel im richtigen Denken, Sprechen und Schreiben, oder in der Orthographie und im guten Styl; dann wird er um so richtiger und auf der Stelle dem Schüler seine Fehler nachweisen, seine falschen Sätze verbessern und ihm Führer zum guten Styl werden. Denn wie es bei dem Lehrer und Erzieher überhaupt heißt: lehre und erziehe zuvor dich selbst, ehe Du Andere belehren und erziehen willst; so heißt es hier: lerne zuvor selbst recht denken und schreiben, ehe Du Andern darin Führer und Muster werden willst. Dennoch aber darf und soll der Lehrer auch eigentliche Musterarbeiten, dergleichen Andere gefertigt haben, zur Anschauung und respectiven Nachbildung vorhalten. Der mit der Literatur seines Fachs vertraute Lehrer wird dergleichen Musterschriften kennen. In Dr. Hergang's „Handb. der pädag. Literatur ꝛc." sind S. 183 ff. Schriften aufgeführt, welche dergleichen enthalten.

Am Schlusse dieser Abhandlung will Referent noch zweierlei in Erwähnung bringen, zuerst die Frage: Dürfen den Schülern im orthographischen Unterrichte fehlerhafte Aufgaben vorgehalten werden, um sie zur Erkenntniß des Richtigen zu führen?

Dergleichen kakographische Uebungen kommen bei Dolz, Pölitz, Schneider u. A. vor, welche den orthographischen Unterricht behandelt haben. Diese Methode ist ohne schlagenden Erfolg, wie Referent aus Erfahrung weiß. Und es liegt wirklich eine Regula Falsi zum Grunde, wenn man lehren will, durch Fehler Fehler vermeiden. In Bezug auf die Interpunctionslehre mag diese Manier noch angewendet werden, nur nicht weiter, und noch erscheinen die von Schneider in seinen „Aufgaben zu schriftlichen

Sprachübungen ꝛc." (1833) zweckmäßiger, als die absichtlich interpungirten. Das Einüben des Urtheilens und Schreibens muß an dem Richtigen, nicht am Unrichtigen geschehen. Eben so wenig dürfen daher auch absichtlich fehlerhafte Aufgaben vorgelegt werden, damit die Schüler solche verbessern. „Das Musterhafte werde zur Anschauung gebracht, nicht das Fehlervolle oder gar Schlechte." So spricht der Erziehungsmeister Diesterweg im „Wegweiser" 1. Th. S. 331.

Und nun werde noch das Verfahren erwähnt, das früher Pöhlmann in Erlangen, ein bejahrter und erfahrner Pädagog, zur Zeitersparniß beim Corrigiren dictirter Aufsätze zur Erreichung verschiedener Zwecke u. s. w. in Anwendung brachte. (S. Hergang's „Zehn Jahre aus meinem Schulleben." 1. Th. S. 219.)

„Er wählt, heißt es daselbst, eine Anzahl mit großer Schrift gedruckter Bogen, auf welchen sich meistens kurze Gedichte befinden, von welchen ein Bogen nach dem andern an die Wand gehängt wird, damit ihn die Schüler sorgfältig auf ihre Schiefertafeln copiren können. Sobald dies geschehen ist, nimmt ein Schüler die Copie des andern, unterstreicht jedes fehlerhaft geschriebene Wort und giebt dem Verfasser die Tafel zurück, der sodann die Fehler verbessert. Tags darauf wird der nämliche, jetzt aber auf der Tafel ausgelöschte und von der Wand weggenommene, Aufsatz von dem Lehrer langsam dictirt und von den Schülern abermals auf die Tafel deutlich nachgeschrieben. Darauf nimmt der Lehrer das Nachgeschriebene eines Schülers, von dem er weiß, daß er noch viele Schreibfehler macht, läßt die übrigen ihre Tafeln und Stifte bei Seite legen und geht nun den Aufsatz durch, um sowohl auf die orthographischen Fehler, als auf die Regeln, nach welchen die Verbesserung vorzunehmen ist, aufmerksam zu machen. In einer Stunde wird jeder dictirte Aufsatz zur Erläuterung sowohl der darin enthaltenen Sachkenntnisse, als auch der Dichtersprache, durchgegangen."

7

Cousin, Victor. Dieser ist einer der gelehrtesten und in vieler Hinsicht überhaupt einer der ausgezeichnetsten Männer Frankreichs. Er wurde am 28. November 1792 in Paris geboren und verrieth seine seltenen Talente schon in der Schule. Später wendete er sich der Philologie und namentlich der Philosophie zu, nahm 1815 als Freiwilliger gegen Napoleon Dienste, sprach aber auch gegen die Fehler der Bourbons überall, auch auf dem Katheder, mit Freimuth, und bewirkte dadurch die Entziehung seines Lehramtes. Im Jahre 1824 unternahm er mit einem Sohne des Marschall Lannes eine Reise nach Deutschland, auf der er, der Demagogie verdächtig, in Dresden verhaftet und nach Berlin abgeführt wurde, wo er indeß seine Freiheit bald wieder erhielt. Im Jahre 1831 machte er im Auftrage der Regierung eine zweite Reise nach Deutschland, um hier das Unterrichtswesen und die dafür bestehenden Anstalten kennen zu lernen. Er vollzog diesen Auftrag auf ausgezeichnete Weise und wurde zum Staatsrathe, wie später zum Pair ernannt. In dem letzten Ministerium des Herrn Thiers (1840) war er Minister des Cultus und öffentlichen Unterrichts und er hat als solcher viele zweckmäßige Verordnungen erlassen. Unter den Plänen, die er noch auszuführen gedachte, war auch, wie er selbst erzählt hat, der, die berühmten Brüder Grimm, welche sonst in Göttingen wirkten, nach Paris zu berufen und für dieselben einen Lehrstuhl der deutschen Sprache zu errichten. Jetzt lebt er wieder ruhig seinen Studien.

Literatur.

Das neue französische Unterrichtsgesetz, nebst amtlichen Berichten über den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in Frankreich. Als Seitenstück zu dem Berichte des Staatsr. Cousin über das öffentliche Unterrichtswesen in Deutschland, aus dem Französ. übersetzt, mit Anmerkungen, einer Rede über Gewerbschulen und 2 Tabellen über das Unterrichtswesen in den europäischen Staaten, begleitet von Dr. J. C. Kröger. Altona 1834.

Cousin, V., Bericht über den Zustand des öffentlichen Unterrichts in einigen Ländern Deutschlands und besonders in Preußen. Als Beitrag zur Kenntniß des deutschen und französ. Unterrichtswesens; aus dem Französ. übersetzt und mit Anmerkungen von Dr. J. C. Kröger. 3 Abth. Altona, Hammerich. 1837.

Bericht des Hrn. Cousin, Pairs von Frankreich ꝛc. über den öffentlichen Unterricht in Holland. Aus dem Franz. übersetzt von Dr. J. C. Kröger. 2 Bde. Altona, bei Hammerich. 1838. 1839.

Cultur, s. Bildung.

D.

Dänisches Volksschulwesen. Wie das Volksschulwesen in Dänemark vor der Kirchenverbesserung beschaffen gewesen, davon haben wir keine Nachrichten, daß es aber schon vor dieser Zeit andere als Gelehrten-Schulen gegeben, ist nicht nur an und für sich wahrscheinlich, sondern erhellet auch deutlich aus der Kirchen-Ordinanz Christian III., die im Gegensatze zu den lateinischen Schulen von den schon bestehenden Kleinkinder-Schulen spricht (nur dürfen wir natürlich hierbei nicht an unsere sogenannten Kleinkinder-Schulen denken). Daß aber die Mehrzahl von denen, die Unterricht genossen, die lateinischen Schulen besuchten, geht aus der ungeheuern Schülerzahl dieser Anstalten hervor, denn manche hatte 700, manche gar 900 Schüler, und fast jede bedeutende Stadt wenigstens 1 lateinische Schule. Von dieser ungeheuern Menge können die Wenigsten sich für die gelehrten Studien bestimmt haben und sie besuchten daher nur die untersten Classen, wie es noch heut zu Tage bei uns in mehren Städten und Städtchen zu gehen pflegt, wo es noch an wahren Elementarschulen fehlt. — Die Ordinanz gebot, daß in allen noch so kleinen Städten lateinische Schulen errichten werden sollten und demnach werden wohl auch eine Zeit lang nach der Kirchen-Verbesserung die Söhne der Bürger daselbst ihren ersten Unterricht genossen haben. Jedoch machte die Kirchen-Verbesserung auch schon den Anfang zur Verbesserung des Volksschul-Unterrichts. Denn jene Ordinanz gebot auch sogenannte Schreibschulen für Mädchen und nichtstudirende Knaben zu errichten, in welchen auch die Glaubenslehre gelehrt werden solle. Auch gebot sie, daß die Küster auf dem Lande einmal wöchentlich die Bauerjugend in der christlichen Glaubenslehre unterweisen

sollten, und daß Keiner, der nicht die dazu nöthigen Kenntnisse besäße, ein Küster-Amt erhalten dürfte. — Daß man es aber mit diesem Gebote nicht eben sehr genau nahm, zeigt eine unter Christians III. Nachfolger, Friedrich II., eingereichte Klage über die Küster auf dem Lande, daß sie nicht nur die lateinische Sprache nicht verständen, sondern oft nicht einmal Dänisch schreiben oder lesen könnten. Daher befahl der König den Bischöfen, solche Küster ihres Amtes zu entsetzen und tüchtigere Männer dafür zu ernennen. Um auch ihre äußere Lage zu verbessern, so wurden ihnen überall freie Wohnung angewiesen. — Der folgende König Christian IV. übertrug dem Bischof von Seeland eine Auslegung von Luthers kleinem Katechismus zum Gebrauche der Schuljugend zu fertigen und 1643 verordnete er: Wenn die Landjugend die Schulen nicht fleißig besucht, soll der Pfarrer die Saumseligen bestrafen, und die Eltern ermahnen, daß sie zu Hause fleißig nachhelfen. Die Pröpste sollen wenigstens 1 Mal jährlich die Volksschulen besuchen, die Kinder examiniren, über den Fleiß der Lehrer genau nachforschen, und die Pfarrer ermahnen, daß sie auf die Schulen sorgfältig Acht haben. — Der folgende König, Friedrich III., befahl im J. 1650, daß überall in den Dörfern, wo noch keine Schulen waren, dergleichen angelegt werden sollten, und zwar in der Nähe der Kirche. Der Pfarrer sollte wenigstens 1 Mal vierteljährlich die Schulen besuchen und kein Ehepaar trauen, welches nicht in Luthers Katechismus wohl unterrichtet wäre. — Der Unterricht war bisher theils in der Kirche, theils in Bauerhäusern gegeben worden; daher sollten nun den Lehrern solche Wohnungen angewiesen werden, worin eine Schulstube bequem eingerichtet werden könnte. — Der folgende König, Christian V., ernannte im Jahre 1682 eine Kommission, um die Zahl der überflüssigen lateinischen Schulen in den kleinen Städten und Flecken einzuziehen. Die Kinder, welche zum Studiren nicht taugten, sollten in die Volksschulen übergehen und im Katechismus, so wie im Schreiben, Rechnen, Buchhalten, im Kirchengesange und der Schifffahrtskunde unterrichtet werden. — Am 15. April 1683 erschien desselben Königs Gesetzbuch, worin unter Andern auch befohlen wird, daß der Pfarrer auf dem Lande und der Küster die Jugend fleißig unterrichten und der Pfarrer wenigstens 1 Mal wöchentlich nachsehen sollten, ob dem Gesetze Genüge geschehe. Auch soll jeder Pfarrer dem Propste und Bischofe bei der Schulvisitation Rede und Antwort über das Schulwesen zu geben verpflichtet sein. Die Hausväter sollen ihre Kinder und Dienstboten Morgens und Abends unterweisen und zum Besuche der Schule und Kirche anhalten. Sollte Klage über Vernachlässigung dieses Gebotes geführt werden, so wären sie in die Strafe für Entheiligung zu verurtheilen. Es sollen von nun an nur Studenten zu Küstern verordnet und sie vor ihrer Anstellung von dem Bischofe geprüft werden. Alle Wochen soll die Jugend der ganzen Pfarre 1 Mal von dem Küster in der Kinderlehre unterwiesen werden und damit dieses desto bequemer geschehe, die Jugend sich da versammeln, wo sie der Küster nach Anweisung des Pfarrers bestellet. Der Propst soll wenigstens 1 Mal jährlich die Schulen visitiren und dem Fleiß der Lehrer nachforschen, damit Keiner seine Zeit in der Schule unnöthig anwende. Die Winkelschulen in den Städten sollen aufhören und dafür überall für Schreib- und Rechen-Schulen gesorgt werden. Die Schulmeister sollen ihre Schüler in der Kirche vor dem Pfarrer prüfen lassen. — Der folgende König Friedrich IV. widmete zuerst dem Schulwesen der Hauptstadt seine besondere Sorgfalt. Nur ordentlich geprüfte und förmlich eingesetzte Lehrer sollen Schreib- und Rechen-Schulen halten dürfen. Die Vorsteherinnen von Mädchenschulen sollen nicht Knaben über 4 Jahr alt ferner behalten. Knaben und Mädchen sollen in getrennten Stuben unterrichtet oder wenigstens auf verschiedene Bänke gesetzt werden. Die Schullehrer sollen auch außer der Schulzeit auf das Verhalten der Schulkinder achten. Auch errichtete dieser König ein Waisenhaus, worin 100 Kinder vom 5. bis 17. Jahre Wohnung, Kost, Kleidung, Unterricht und Erziehung fanden. (21. Jul. 1727.) Die Landgeistlichen bekamen eine besondere Instruction für Behandlung des Schulwesens. Propst und Amtmann sollen 2 Mal jährlich die Schulen untersuchen. Im Jahre 1719 errichtete er 240 Volksschulen und verordnete dabei, daß der Schullehrer bei der Einweisung in sein Amt ein genaues Verzeichniß empfangen solle von den in seine Schule gehörigen Dörfern, damit er streng über den Schulbesuch halten könne. Gegenstände des Schulunterrichtes sollen sein: Schreiben, Lesen, Rechnen und Glaubenslehre. Schulzeit 4 Stunden Vormittags und im Sommer auch 4 St. Nachmittags; im Winter aber nur 2 St. Außer den Küstern sollen noch so viele Schullehrer angestellt werden als das Bedürfniß erheischt. Der Bischof soll bei seiner Visitation die Gemeinde fragen, ob sie über den Lehrer Beschwerde zu führen habe. Wenn die zum Kriegsdienste ausgeschriebenen Bauerssöhne nicht wohl unterrichtet sind in der Glaubenslehre, sollen sie vom Pfarrer zu dem Schullehrer geschickt werden, um noch Unterricht darin zu empfangen. Der Lehrer darf die Kinder nicht mißhandeln, wenn er sich aber durch Fleiß auszeichnet, will ihn der König durch angemessene Belohnung aufmuntern. — Ein noch regerer Eifer zeigte sich unter dem folgenden König Christian VI. für das Schulwesen. Mehre Güterbesitzer errichteten Schulen auf ihren Gütern und 23. Jan. 1739 erließ der König eine neue Instruction für die Küster und Schullehrer auf dem Lande. Die Schullehrer sollen vorzugsweis aus den Studenten genommen und auch geprüft werden, ob sie ihre Muttersprache richtig schreiben. Sie müssen wenigstens 22 Jahre alt sein. Wo die Mittel nicht ausreichen, einen ordentlichen Lehrer zu besolden, kann der Unterricht andern anständigen und ehrbaren Leuten unter steter Aufsicht des Pfarrers übertragen werden. Ueberall wo der Bischof und der Stifts-Amtmann es für nöthig erachten, sollen gute Schulhäuser erbaut werden. Wo der König das Jus patronatus hat, soll der Steuer-Einnehmer, wo das nicht der Fall ist, der Kirchen-Patron oder der vornehmste Ackerbesitzer die Aufführung der Schulgebäude besorgen. Alle Kinder über 5 bis 9 Jahre sollen fleißig die Schule besuchen, doch können die älteren Erlaubniß bekommen, in dringenden Fällen auf Bitten der Eltern diesen bei ihren Arbeiten beizustehen. Am Ende der Woche soll der Schullehrer dem Pfarrer ein Ver-

zeichniß der Fehlenden einreichen, wonach der Bischof bei seiner Visitation allemal zu fragen hat. Die Entferntesten sollen doch wenigstens 3 Monate den Unterricht genießen, der jedes Mal mit einem religiösen Lied angefangen und beschlossen werden soll. — Alle neu errichteten Schulen sollten 1742 eingeweiht und eröffnet werden. Weil aber viele Gutsbesitzer zauderten, so wurde ihnen das königliche Gebot wiederholentlich eingeschärft und den Säumigen schwere Geldbußen auferlegt. Rühmliche Ausnahmen machten die Grafen C. und L. Reventlow und der Baron Lövenskjold auf ihren Gütern. Im J. 1789 ward eine Kommission niedergesetzt, um Vorschläge zu einer neuen Gesetzgebung für das Schulwesen im ganzen Lande und zu Errichtung eines Schullehrer-Seminars auszuarbeiten. Die erste Folge davon war die Errichtung des Seminars auf Blangaard 1790, welches nachher nach Joenstrup verlegt ward. Der von der Kommission verfaßte Entwurf einer allgemeinen Schulordnung wurde von den hohen Behörden einer genauen Prüfung unterzogen, dessen Frucht das provisorische Reglement vom 16. Oct. 1806 war, welches in den 3 Insel-Stiften Seeland, Fühnen und Laaland-Falster 7 Jahre hindurch befolgt wurde. Die endliche Organisation des Volksschulwesens in Dänemark erfolgte am 29. Juli 1814 theils durch die Anordnung für das Schulwesen auf dem Lande und in den Städten, theils durch das Reglement für die Bürger- und Volksschulen in Kopenhagen. Die Grundlage derselben war zwar das obgedachte provisorische Reglement; aber die hohen Behörden hatten inzwischen die sowohl von sämmtlichen Amts-Schuldirectionen als von den Stifts-Obrigkeiten in Jütland eingeholten Gutachten einer sorgfältigen Prüfung unterworfen, und die dadurch gewonnenen Ergebnisse mit einer solchen Umsicht und Weisheit benutzt, daß die 2 obengenannten Schulordnungen mit Recht als Muster einer Schul-Gesetzgebung angesehen werden und jetzt so schöne Früchte tragen. Weniger befriedigend war das Reglement für das Schulwesen der Hauptstadt, wo erst bedeutende örtliche Hindernisse zu beseitigen waren und noch nicht alle beseitigt sind. Den Schlußstein des ganzen Gebäudes bildet das Reglement vom 10. Febr. 1818 für sämmtliche Schullehrer-Seminarien in Dänemark, woraus wir hier, ehe wir zur Schilderung der Schulen selbst übergehen, nur die wichtigsten Puncte ausheben. — In der Religionslehre soll der Seminarist besitzen: a) deutliche, gründliche, zusammenhangende und auf das Herz angewandte Kenntnisse der Wahrheiten der evangelisch-christlichen Religion. b) Genaue Bekanntschaft mit den auctorisirten Lehrbüchern, so daß er Ausdruck und Inhalt gebührend entwickeln und erklären kann. c) Er soll dabei verstehen, das Lesen der Bibel und geistlichen Lieder zur Befestigung in den Religionslehren und der Gottesfurcht vernünftig zu benutzen. d) Aus der biblischen Geschichte soll er die wichtigsten Begebenheiten von Personen, besonders Jesu Leben und Reden nebst den Thaten und Reden der Apostel vollständig kennen und in deutlichem und wohlgeordnetem Vortrage von ihnen erzählen können, Beispiele aus der biblischen Geschichte richtig anzuwenden und aus der Bibel selbst diese Kenntniß zu schöpfen wissen. — In der Muttersprache soll er a) Geschriebenes und Gedrucktes fertig mit deutlicher und reiner Stimme und passendem Ausdrucke und Tonbiegung lesen können; b) eine regelmäßige, deutliche und schöne Hand schreiben; c) die Grammatik so kennen, daß er ihre Regeln versteht und im schriftlichen Ausdrucke mit Fertigkeit in Anwendung bringen kann ohne Verstöße gegen die Regeln der Wortschreibung und zwar in einem nach der Gedankenfolge wohlgeordneten, im Ausdrucke und Sprachwendung deutlichen, ungekünstelten und zum Inhalte passenden Vortrage. In der Mathematik soll er a) ohne Hilfe geschriebener Zahlzeichen leichtere Aufgaben und durch Hilfe solcher Zeichen die schwereren Aufgaben bis zum Wechsel-Rechnen mit Fertigkeit und Sicherheit leisten können. b) Die Wahrheiten der Elementar-Arithmetik methodisch erklären, nebst ihrer Anwendung auf die im täglichen Leben vorkommenden Berechnungen. — In der Geschichte soll er besonders die des Vaterlandes vollständig kennen. Auch soll er mit der Geographie, sowohl der physischen als politischen, anschaulich und genau bekannt sein, und zwar wieder mit der des Vaterlandes am vollständigsten. — Im Gesange und, wo es die Umstände gestatten, in der Instrumental-Musik soll er fleißig geübt werden, so daß er alle die üblichen Choral-Melodieen und gute Volkslieder mit reiner und sicherer Intonation singen, und auch die Orgel nach beziffertem Baß vierstimmig spielen kann. Doch macht man diese letztere Forderung nur an diejenigen nothwendiger Weise, welche mit dem Lehramte zugleich den Kantor- oder Organisten-Dienst zu verbinden wünschen. Aber Alle ohne Ausnahme sind gehalten, es so weit in der Musik gebracht zu haben, daß sie die Singübungen der Schulkinder leiten können. — Die Natur-Wissenschaften (Astronomie, Physik, Naturbeschreibung) muß er wenigstens in so weit kennen, als zureicht, um abergläubische Vorstellungen zu berichtigen und die Allmacht, Weisheit und Güte des Schöpfers auf eine herzerhebende Weise zu fassen und darzustellen. Der Zweck dieses Unterrichtes ist, ihnen eine deutliche Kenntniß der allgemeinen Gesetze der Natur, ihrer Kräfte und Wirkungen beizubringen, und sie in den Stand zu setzen, sie auf die täglichen Beschäftigungen des Landmannes praktisch anzuwenden und die eintretenden Naturbegebenheiten als vernünftige Menschen zu betrachten. — In der Unterrichts- und Erziehungs-Lehre soll der Seminarist die allgemeinen Regeln der verschiedenen Unterrichtsweisen, darunter die Methode des wechselseitigen Unterrichts, ihre Beschaffenheit, Wichtigkeit und verschiedene Brauchbarkeit theoretisch kennen und besonders durch eine praktische Probe darthun, daß er sowohl durch natürliche Anlagen als durch Uebung erworbene Fertigkeit in Anwendung dieser Regeln besitzt. — Endlich soll er die Gymnastik theoretisch kennen, selbst, wo möglich, praktische Fertigkeit darin erworben haben oder die theoretischen Regeln beim Unterricht in Anwendung zu bringen wissen. — Auch wird er, wo es die Umstände gestatten, im Zeichnen geübt. — Schließlich wird es den Vorgesetzten und Lehrern eingeschärft, daß, obgleich alle diese Kenntnisse und Fertigkeiten den künftigen Schullehrern nützlich sind, sie doch immer eingedenk sein müssen, daß es die Religionskenntniß, die Muttersprache,

Schreiben, Rechnen und Uebung im Unterrichten sei, worauf es bei der Bildung des Seminaristen besonders ankomme. — Die Seminaristen werden auf den Seminarien gebildet, Joenstrup auf Seeland, Skaarup auf Fühnen, Snedsted und Lyngbye in Jütland, nachdem 6 andere aufgehoben worden. Jedes Seminar hat seine Direction, bestehend aus dem Bischof, dem Stifts-Amtmann und 1 Propste, nur Joenstrup steht unmittelbar unter der königlichen Kanzlei. Vorsteher und erster Lehrer ist stets ein Geistlicher, die übrigen Lehrer theils theologische Candidaten, theils Seminaristen. In der Regel werden nur Jünglinge von 18—25 Jahren aufgenommen, vorzüglich Söhne von Schullehrern und Landleuten. Der Lehrgang dauert 3 Jahr, wovon das 1. als Probe anzusehen ist; aber auch über 3 Jahr wird nicht gestattet. Tägliche Unterrichts-Zeit ist 7 St. Wöchentlich kommen davon auf Religion 7, Muttersprache 6, Mathematik 5, Naturwissenschaft 5, Musik 5, Erziehungs- und Unterrichtslehre 5, Geschichte und Geographie 3, Gymnastik 3, Zeichnen 2 St. — Außer der regelmäßigen jährlichen Prüfung haben die Seminaristen auch noch eine scharfe Entlassungs-Prüfung im Beisein der Direction zu bestehen, ehe sie angestellt werden können. — Die Aufsicht über sämmtliche Schulen eines Ortes ist der Amts-Schuldirection übertragen, welche aus dem Amtmann und Propste besteht, die nähere Aufsicht über die einzelnen Schulen führen die Schul-Kommissionen, jede in ihrer Pfarre. Sie bestehen aus dem Pfarrer, der den Vorsitz hat, den Schul-Patronen und allen Schul-Vorstehern. Schul-Patronen sind Alle, die wenigstens 32 Tonnen Hartkorn im Schuldistricte besitzen. Der Schul-Vorsteher wird von der Schul-Direction aus der Mitte der Bauern erwählt. Der Bischof führt die Oberaufsicht über sämmtliche Schulen des Stifts, die Hauptstadt ausgenommen. Die oberste Schul-Behörde des ganzen Reiches ist für das Volksschulwesen die königliche Kanzlei. Jeder Pfarrer ist verpflichtet, 2 Mal wöchentlich jede Schule seines Pastorates zu besuchen. Grobe Vergehen hat er der Schul-Kommission anzuzeigen, welche Strafen verhängen kann, die jedoch nur in einem scharfen Verweise oder in einer Geldbuße von 1 — 2 Thlr. bestehen dürfen. Höhere Strafen hangen von der Schul-Direction ab.

Die Disciplinar-Gesetze sind human und verständig, die Schulstuben licht, geräumig und reinlich. In dem einen Theile des Hauses hat der Lehrer freie Wohnung, nebst einem Garten und einem Stück Ackerland. Die Ausbesserungen liegen den Schul-Patronen ob. Die Gehalte der Lehrer, welche theils in Gelde, theils in Naturalien bestehen, sind zwar nicht reichlich, aber doch zureichend, um mit Familie anständig zu leben, (im Durchschnitte, Alles zu Gelde berechnet, 400 — 500 Thlr. Dän. Courant) *), und die Provinzialstände sind darauf bedacht, Mittel zur Verbesserung ausfindig zu machen. Die Küster-Aemter sind dagegen sämmtlich aufgehoben worden. Auch ist in jedem Amte eine Hilfs-Casse, um Schullehrer-Witwen und altersschwache Lehrer zu unterstützen. — Jedes Land-Pastorat hat wenigstens eine Schule, viele mehre, so daß kein Kind über ½ Meile von der Schule entfernt wohnt. Die Schulzeit ist im Sommer 6 St., im Winter 5 St. täglich. Jede Schule hat 2 Classen, von welchen, wo nur 1 Lehrer ist, die eine die 3 Vormittagsstunden, die andere die 3 oder 2 Nachmittagsstunden genießt. Ferien sind vier Wochen von Anbeginn der Aernte, auch bekommen Landleute die Erlaubniß, bei drängenden häuslichen Arbeiten ihre Kinder 2—3 Wochen bei sich zu behalten. Uebrigens sind alle Schulkinder verpflichtet, vom 7. — 14. Jahre die Schule unausgesetzt zu besuchen und Ausbleiben ohne giltige Ursache wird streng bestraft, besonders durch stets steigende Geldstrafen. Unterrichts-Gegenstände sind, Lesen, Schreiben, Rechnen, christliche Glaubenslehre, biblische Geschichte, Kirchen-Gesang, Geographie und Geschichte des Vaterlandes, und das Nöthigste aus der Naturlehre. Wo die Umstände es erlauben, wird auch in der Gymnastik und im Schwimmen Unterricht ertheilt. Bei jedem Unterricht soll der Lehrer Gelegenheit suchen zu Verstandesübung.

Die Schul-Direction hat das Befugniß, tüchtige Lehrer durch Prämien von 20 Thlr. zu ermuntern. 2 Mal des Jahres werden im Beisein der Schul-Kommission öffentliche Prüfungen gehalten und dabei bestimmt, wer zur Konfirmation heranreifte, denn ohne diese Ausschreibung aus der Schule darf kein Schulkind zur Konfirmation zugelassen werden. Auch während der Vorbereitung zur Konfirmation geht der Schulbesuch fort, wovon nur ausgezeichnete Reife eine Ausnahme möglich macht. Die ausgeschriebenen Schüler erhalten von der Schul-Kommission ein besonderes Zeugniß über Kenntnisse und Aufführung, wozu der Pfarrer sein Zeugniß über das Betragen während der Vorbereitungszeit setzet, wozu späterhin die Zeugnisse von Dienstherren ꝛc. kommen. — Der Konfirmanden-Unterricht wird in der Regel sehr sorgfältig betrieben, gewöhnlich 2 Vormittage ½ Jahr hindurch, bisweilen noch länger. Der Konfirmationstag wird als einer der höchsten Festtage betrachtet. In der Regel sind die Kinder, selbst der ärmsten Eltern, gut unterrichtet, und auch nach vollendeter Schulzeit werden die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten zu erhalten gesucht. (Lesevereine unter den Bauern sind nicht selten und verbreiten sich immer weiter, wozu die Gesellschaft zum rechten Gebrauch der Preßfreiheit durch Frei-Exemplare ihrer Schriften viel beiträgt.) — Die Bürger-Schulen in den Städten sind in ihrer Einrichtung nicht sehr verschieden von den Landschulen, nur daß sie mehr Classen und mehr Lehrer haben. In der obersten Classe lehrt gewöhnlich ein Candidat der Theologie unter dem Titel: ordinirter Katechet. Man wünscht jetzt die Errichtung von wissenschaftlichen Real-Schulen und schon 1838 (19. Sept.) erschien eine allerhöchste Bekanntmachung, welche die Errichtung einer solchen in Jütland verspricht und 30. Sept. 1839 wurden 3 Gelehrten-Schulen (zu Helsingör, Nakskot, Nyborg) aufgehoben, um sie in höhere Bürgerschulen zu verwandeln, ja schon 1814 war in der Schul-Ordnung davon die Rede gewesen, und es hat nur an den Geldmitteln zur Ausführung gefehlt, daher man sich mit einer obersten Classe als einer Selecta behalf, auch fehlt es den Bürger-Schullehrern an Zeit, besonders da die Armen-

*) 1 Thlr. D. C. = 1 Thlr. 4 Gr. 1 Pf. Conv.-Münze.

und Bürgerschulen in den meisten Städten noch nicht geschieden sind. Diese Scheidung wäre aber sehr zu wünschen, weil die Armen-Schüler in den Städten sehr verwildert sind und daher als ein Ansteckungsstoff nachtheilig wirken. Zwar hat dieses natürliche Bedürfniß schon mehre Privat-Anstalten hervorgerufen, allein sie können gerechten Forderungen durchaus nicht genügen, wenn sich der Staat oder die Kommunen nicht ins Mittel schlagen.

Eine besondere Erwähnung verdient noch das Volksschulwesen der Haupt- und Residenzstadt Kopenhagen; worüber ein sehr wohlunterrichteter Mann einen strengen aber wahren Bericht gegeben hat (1833). Er bezweifelt zuvörderst die Tüchtigkeit der Lehrer in ihrer Mehrzahl, weil es ihnen an gehöriger Vorbildung fehlt und sie den Lehrerberuf nur aus Noth gewählt haben. Die Prüfungen fordern sehr wenig und werden noch überdies viel zu leicht abgehalten, so daß man mit Recht behaupten kann, man nehme es mit den Landschullehrern weit strenger. Man findet sogar Vorsteher solcher Privat-Anstalten, die ihre Muttersprache nicht einmal richtig schreiben und die ersten Regeln der Pädagogik und Methodik nicht kennen. Auch fehlt es ihnen an anständigem Auskommen, selbst den von der Kommun besoldeten Lehrern, ja sie können sogar nach monatlicher Aufkündigung entlassen werden, und stehen insofern noch hilfloser als der Dienstbote mit halbjährlicher Aufkündigung! und nur die mildre Praxis hilft hier nach. Ihr Gehalt ist so, daß, wenn Einer täglich 10 Stunden unterrichtet, er höchstens monatlich 42 Thlr. oder jährlich 504 Thlr. hat ohne alle Nebeneinkünfte. Aber welche Kräfte können solche Anstrengungen lange aushalten!? Dazu kommt die düstre Aussicht auf das schwache Alter, wo selbst die öffentlichen Lehrer nur mit Schwierigkeit Pension erhalten, die überdies klein und in der Regel weniger als $\frac{1}{3}$ des Gehaltes beträgt. Auch in dieser Rücksicht ist weit besser für die Landschullehrer gesorgt. — Ferner fragt es sich: ob eine hinreichende Zahl von Schulen da ist? Der Privat-Schulen giebt es zu viele, der öffentlichen zu wenig, denn sie können nicht alle Kinder aufnehmen, ja man darf annehmen, daß über 1000 Kinder den Unterricht entbehren. — Besuchen denn aber diejenigen Kinder, welche wirlich Unterricht empfangen, denselben regelmäßig und ordentlich? Es ist sehr daran zu zweifeln, weil es nie zu Strafvollziehungen gegen die Unordentlichen kommt. Auch hierin steht es weit besser mit den Landschulen, wo es Gemeinden giebt, in denen nicht 1 Schulversäumniß im ganzen Jahre vorkommt. Am besten steht es noch mit dem Unterrichtsstoffe, der den Kindern in der Stadt geboten wird. Der Plan scheint zweckmäßig *) und weicht von dem Plane für andere Stadtschulen ab, nur daß hier auch Deutsch gelernt wird und jede Schule wenigstens 3 Classen haben soll; den gedruckten Berichten nach aber haben die meisten Schulen nur 1 Classe und der Plan kommt leider auch sonst nicht zur vollen Ausführung, so daß Wenige das vorgesteckte Ziel erreichen. Die Mehrzahl der Konfirmanden aus den Abendschulen und zum Theil aus den Armen-Schulen können die gebotene Prüfung nicht bestehen. Noch schlimmer steht es mit den Privat-Schulen. In den meisten sucht man Vieles, man möchte fast sagen Alles, zu lehren, aber ohne Gründlichkeit und ohne Plan. In den Mädchenschulen bildet man Gouvernanten anstatt Hausmütter (welchen Unfug der Dichter Heiberg in einer Vaudeville trefflich gerügt hat) und nur wenige machen eine rühmliche Ausnahme. — Endlich ist auch die Aufsicht auf die Schulen der Hauptstadt ein Punct, mit dem man nicht zufrieden sein kann, denn die königliche Schul-Direction ist weit mehr eingeschränkt, als die auf dem Lande und es fehlt vorzüglich an Einheit. Auch haben gerade diejenigen Mitglieder der Direction, von denen man das Meiste erwarten könnte von Seiten ihrer Einsichten und ihres guten Willens, so viele andere Geschäfte, daß sie die Verwaltung der Schulen nur als Nebensache betrachten müssen, und der Bischof, der sonst alle andern Schulen visitirt, ist hier ausgeschlossen.

In einer Darstellung des Dänischen Volksschulwesens kann und darf eine Erscheinung nicht mit Stillschweigen übergangen werden, welche nicht blos in Dänemark, sondern in ganz Europa, ja sogar in Asien und Amerika großes Aufsehen erregt hat und von bedeutenden Folgen in der Gestaltung des Volksschulwesens gewesen ist. Man wird sogleich errathen, daß ich von dem gegenseitigen*) Unterrichte sprechen will, der bekanntlich den beiden Männern Bell und Lancaster seine Einführung in unser Europa verdankt, der aber gerade in Dänemark seine besondere Aus- und Umbildung erlitten hat, so daß es offenbar eine große Lücke sein würde, wenn er hier nicht erwähnt werden wollte. Es versteht sich jedoch von selbst, daß er hier nicht ausführlicher besprochen werden kann und soll, denn es muß ihm ohnedies ein besonderer Artikel in diesen Blättern gewidmet werden und es kann und soll hier nur soviel darüber stehen, als mit dem Volksschulwesen von Dänemark zusammenhängt. — In einem Berichte der königlichen Kanzlei v. 14. Apr. 1819 an den König hatte dieselbe diese Unterrichts-Methode empfohlen, doch nicht in der Absicht, daß sie die bisherige ganz aus den Schulen verdrängen, sondern nur in gewissen Unterrichtsgegenständen der untersten Classe angewendet werden sollte. „Wir halten es für ausgemacht," lautete eine Stelle in diesem Berichte, „daß nur die mechanischen Fertigkeiten, Lesen, Schreiben und Rechnen, durch diese Methode den Kindern beigebracht werden können, und daß es unumgänglich nöthig ist, daß sie durch fortgesetzten Unterricht nach der bisherigen Methode von den Lehrern selbst in der Religion unterrichtet und zu Verstandes-Uebungen angeführt werden, und, was die Hauptsache ist, das, was

*) Daß die Gymnastik in den Plan aufgenommen, ist zweckmäßig und kann von sehr ersprießlichen Folgen sein unter der Leitung eines Mannes wie der Professor Oberst Nachtegall.

*) Man hat seit kurzem angefangen zu unterscheiden zwischen gegenseitigem und wechselseitigem Unterrichte. Jenes (g.) ist die Einrichtung [Einrichtung nenne ich es und nicht Methode, denn nur diese Benennung passet dafür] Lancasters, wonach die Hilfslehrer unterrichten und der Lehrer blos der Oberaufseher ist. Diese Einrichtung taugt wenig oder nichts. Dieses (w.) ist diejenige Einrichtung, wonach der Lehrer selbst immer Lehrer (Unterrichter) bleibt, die Hilfs-Schüler aber blos mechanisch die Wiederholung besorgen und das vom Lehrer Erlernte bis zur Fertigkeit einüben.

sie lesen, verstehen lernen." Dadurch veranlasset, ernannte der König unter dem 28. Apr. 1819 eine Kommission, um zu untersuchen, und dann Vorschläge auszuarbeiten, wie diese Methode in den Dänischen Volksschulen einzuführen wäre.

Nun hätte es zwar eine übertriebene Behutsamkeit scheinen können, eine Methode, welche in England und Frankreich mit offenen Armen aufgenommen worden, in D. einer neuen Prüfung unterwerfen zu wollen. Allein die Verhältnisse waren verschieden. In Ländern, wie England und Frankreich, wo ein großer Theil des Volkes bisher allen Unterricht entbehrt hatte, wo es nicht darauf ankam, Volks-Unterrichts-Anstalten umzubilden, sondern zu erschaffen; nicht eine an und für sich zu Förderung der Aufklärung vorzügliche Methode zu erwählen, sondern diejenige anzuwenden, welche großen Massen die allernöthigsten Kenntnisse und Fertigkeiten am schnellsten beizubringen und sie so nach und nach für einige Bildung empfänglich zu machen versprach: da mußte der gegenseitige Unterricht von allen Freunden der Aufklärung als eine Wohlthat angesehen werden, welche den wärmsten Eifer ihm Eintritt zu verschaffen, rechtfertigte. Gegen diese Länder nun bildete D. in dieser Hinsicht einen glücklichen Gegensatz. Zwar haben dieselben Gründe, welche dort den gegenseitigen Unterricht zu einer unschätzbaren Erwerbung machen, allerdings auch in D. seine Einführung rathsam gemacht, aber doch nur da, wo die Schulen überfüllt waren, wie besonders in der Hauptstadt. Daher sagt die Prüfungs-Kommission in ihrem Berichte an den König 1819: „Was durch dieses Verfahren beim Unterrichte in Frankreich, England und in den Nord-Amerikanischen Freistaaten ausgerichtet worden, das war uns bekannt, und je auffallender die Erfahrungen waren, die sich in dieser Hinsicht uns darboten, desto mehr überzeugten wir uns, daß die Sache die vielseitigste und ernsthafteste Erwägung verdiene. Jeder von uns hat aber auch Gelegenheit gehabt, den Grad der Aufklärung der Jugend bei uns kennen zu lernen, und den Weg zu beobachten, auf welchem der Volksunterricht schon durch eine Reihe von Jahren sich zu stets steigender Vollkommenheit empor gearbeitet hatte. Demnach mußten wir nothwendig überzeugt sein, daß, was für jene Länder eine Wohlthat gewesen, in den Ländern Euer Majestät, wo für Verbreitung der Aufklärung schon so viel gethan ist, keineswegs ein unumgängliches Bedürfniß sei. Was seit 10. Oct. 1806 ausgerichtet war, sollte nicht aufgeopfert werden, denn nur für die Elemente im Lesen, Schreiben und Rechnen war der gegenseitige Unterricht für uns in Betracht zu ziehen, folglich nur für die untersten Classen unsrer Volksschulen."— Die Mitglieder dieser Kommission waren aber keineswegs etwa unerfahrene Jünglinge, die alles Einheimische gut heißen oder überschätzen, sondern besonnene Männer, die das Schulwesen des Auslandes und der Heimath aus Erfahrung genau kannten; es waren die Bischöfe F. Münter und P. O. Boysen, von denen Jener durch seine vielseitige Gelehrsamkeit in ganz Europa bekannt ist, dieser aber durch seine Verdienste um die Förderung des Volks-Unterrichts in Dänemark ein rühmliches Andenken seines Namens zurückgelassen. Ferner der Propst und nachherige Bischof P. H. Mönster, der Deputirte in der königlichen Kanzlei, Etatsrath C. L. Lassen, welcher viele Jahre hindurch im Büreau der geistlichen Angelegenheiten und des Schulwesens eine hohe Stelle eingenommen und endlich, was wir besonders zu berücksichtigen bitten, der eifrigste Förderer dieser Methode, der jetzige General-Kriegskommissair J. N. B. v. Abrahamson. — Die 3 Mitglieder Abrah., Lassen, Mönster stellten zur Approbation des Königs ein: „Daß die allgemeine Einführung dieser Methode in sämmtlichen Schulen befohlen werden möchte; Münter und Boysen dagegen gaben ihr Votum dahin ab, daß sie zwar die Einführung in überfüllten Schulen und Classen ebenfalls empföhlen, jedoch wünschten, daß die neue Methode vorher in den Seminar-Schulen und in einigen größeren auf dem Lande eine Zeitlang geprüft werden möchte; weil der Unterschied zwischen den Schulen, wo sie bisher mit großem Erfolge angewendet worden, in unseren Schulen zu bedeutend ist und wir also erst neue Erfahrungen sammeln müssen, da hier Alles auf Erfahrungen beruhet." So verständig nun auch dieses Votum der Minderzahl war, so wurde es doch mit bitteren Bemerkungen der Gegner begleitet und die an sich gute Sache bekam leider die Gestalt einer Partei-Sache, wodurch die ruhige Entwickelung gestört wurde, weil man nun auf beiden Seiten Fehler beging. Daher kann man nie genug des Königs Weisheit rühmen, der 21. Aug. 1822 die Einführung des gegenseitigen Unterrichts weder verbot noch befahl, sondern erlaubte. Später 29. Nov. 1828 und 6. Dec. 1828 wurde befohlen, daß bei Gesuchen um Anstellung als Geistlicher gleich angegeben werden solle, ob der gegenseitige Unterricht in dieser Gemeinde eingeführt sei oder nicht, doch war es nie des Königs Wille, seine Einführung zu gebieten, wie Viele wünschten und sogar glaubten. Daher kam es, daß im Jahre 1830 nach einem gedruckten Berichte vom Oberstl. v. Abrahamson die gedachte Form in 2673 Schulen angenommen war. Allein man hat sich nothwendige Veränderungen damit erlaubt, z. B. Wiederherstellung des Religions-Unterrichts in seine alten Rechte, Abschaffung des unendlichen Aufrufens der Kinder, Einschränkung der Signale, Vereinfachung des Zeit und Geist kostenden Buchhaltens u. s. w. In sämmtlichen Volksschulen in den Städten ist diese Lehrart eingeführt und die Schule des Waisenhauses zu Kopenhagen ist zur Normal-Schule eingerichtet. — So sehr nun auch schon bis dahin die Methode des gegenseitigen Unterrichts, welche ursprünglich von den Bemühungen Bell's und Lancaster's ausging, in Dänemark verbessert worden war, wobei sich, wie oben schon erwähnt worden, der Oberstl. v. Abrahamson verdient machte, so erfuhr sie doch später eine noch bedeutendere Verbesserung durch die Bemühungen des Oberstlieutnants v. Krohn, so daß sie nun auch durch eine andere Benennung von jener früheren unterschieden wird. Unsere vorzüglichsten Pädagogen und Didaktiker, namentlich Zerrenner, Sickel, Beneke u. A. bezeichnen sie nämlich mit dem Namen der wechselseitigen Schul-Einrichtung und der Erstere hat in Magdeburg eine ähnliche Anstalt begründet, wie sie in der Dänischen Normal-Schule zu Eckernförde jetzt geübt wird; auch giebt es jetzt schon an mehrern Orten

unseres Deutschlands dergleichen Anstalten, die wir zu seiner Zeit mit namhaft machen werden. Daß sie viel bestritten worden ist, das übergehen wir hier gleicherweise.

Ueber den vorzüglichen Werth dieser wechselseitigen Schul-Einrichtung verbreiten wir uns hier absichtlich nicht, da ihr ohnehin ein besonderer Artikel in diesem Werke gewidmet werden muß. Es war uns hier nur darum zu thun, das Dänische Volksschulwesen darzustellen; weil aber darin gerade diese neue Schul-Einrichtung einen Hauptbestandtheil bildet, so hielten wir es für zweckmäßig, die Geschichte der Einführung genauer zu erzählen, da sich Dänemark bei dieser Gelegenheit sehr vortheilhaft ausgezeichnet hat. Denn andere Staaten, z. B. England, Frankreich u. s. w. ergriffen zwar die neue Erscheinung mit Lebhaftigkeit, weil sie ihren Werth wohl fühlten; aber sie nahmen sie so an, wie sie ihnen überliefert wurde; nur Dänemark begriff, daß zwar die Sache der Aufnahme allerdings werth, aber auch gar mancher Verbesserung bedürftig sei und ließ ihr diese in dem Grade angedeihen, daß die Dänischen Einrichtungen nunmehr als Muster dastehen, auf welche, wenn in andern Ländern von ähnlichen Einrichtungen die Rede sein wird, dann nur hierher zurück gewiesen zu werden braucht. Zwar hätten wir auch wohl die Asyle (Kleinkinder-Schulen, Bewahr-Schulen und wie man sie sonst etwa noch nennen mag) hierher ziehen können; aber, da sie nicht eigentlich Schulen sind, so werden sie wohl passender in einem besondern Artikel besprochen, um den gegenwärtigen nicht zu weit auszudehnen. *)

M. Prätor.

Dankbarkeit ist das Gefühl des Werthes empfangener Wohlthaten, das im Verhalten gegen den Wohlthäter sich äußert. Daraus folgt, daß man, um dankbar zu sein, die Fähigkeit haben muß, Etwas als Wohlthat zu erkennen. Dies fordern die Erzieher häufig zu früh von den Kindern, und daher erscheinen diese oft undankbar, ohne es zu sein; ja nicht wenige Erzieher verlangen sogar, daß die Kinder Zwang und Strafe als Wohlthat empfinden, wo nicht selbst die Ruthe küssen sollen, die ihnen Schmerz bereitete. Nun sollen Kinder zwar für alles Gute, das ihnen erzeigt wird, danken, und es ist die frühzeitige Gewöhnung dazu keineswegs, wie man gethan hat, geradehin zu tadeln. Was aber seine wohlthätigen Wirkungen erst in der Zukunft äußern kann, das vermag das kurzsichtige Kind nicht als Güte zu empfinden in dem Augenblicke, wo es seine Bitterkeit schmeckt, und es ist daher grausame Tyrannei, für solche mittelbare Wohlthaten, die es noch dazu oft nur in der Einbildung des Erziehers, in der That nicht selten eine Ungerechtigkeit sind, Dankbezeugung zu verlangen. Das Gefühl des Dankes regt sich von selbst, wenn man nur Dank durch die Art des Wohlthuns zu verdienen versteht. Man bilde die Kinder zur Dankbarkeit lieber dadurch, daß man ihnen zuerst das Beispiel davon an sich selbst vorhält. Die kleinste Gabe, der kleinste Dienst werde in ihrer Gegenwart mit dem Ausdrucke des Dankes angenommen; man danke ihnen selbst für jede Dienstleistung, die sie frei und ungeheißen gewähren. So wird das, was Anfangs nur Sitte war, nach und nach Gesinnung werden, und man wird über Undankbarkeit, die schon das Alterthum mit Recht mit dem Namen eines Lasters brandmarkte, keine Klage zu führen haben. Namentlich nimmt sich diese Klage im Munde so vieler Lehrer sonderbar aus, wenn man sieht, wie sie sich ihren Schülern widrig und verächtlich machen durch unpädagogische Behandlung derselben; wie sie ihnen vorrücken und vorrechnen, was sie für dieselben gethan; wie sie das Wesen des Dankes wohl gar in Geschenken, in devoten Geberden und dergl. suchen, statt in Fleiß und guten Fortschritten auf der Bahn allseitiger Vervollkommnung. Diejenigen Lehrer werden immer die dankbarsten Schüler haben, die am wenigsten Dank fordern. „Der edle Mensch begehrt nie Dank für seine Wohlthaten, als einen Ersatz derselben; aber er freuet sich über die Dankbarkeit, weil sie eine edle Seele verräth, freuet sich, wenn seine Tugend der Tugend in Andern begegnet. Wohlthätigkeit und Dankbarkeit stehen aber in demselben Verhältnisse, wie Frage und Antwort, wie freundliche Anrede und freundliche Erwiderung." (Luc. 17, 11 — 19).

Von dem Vielen, was über die Pflicht der Dankbarkeit aus allgemeinerem Gesichtspuncte geschrieben worden ist, sei hier nur kürzlich genannt Reinhard's System der christl. Moral, dritter Band. §. 330. und v. Ammon's Handbuch der christl. Sittenlehre. §. 207.

D — r.

Declamation. 1. Begriff. Declamation ist der eine Theil der äußeren Beredtsamkeit (der andere ist die Gestikulation und Mimik.) und zwar a) als Kunst: Fertigkeit, stylistische Erzeugnisse sinnlich vollkommen mündlich, also für das Gehör, darzustellen (die Gestikulation thut dasselbe, aber für das Gesicht.) b) als Wissenschaft: Inbegriff der Regeln zu Erlangung dieser Fertigkeit. — 2. Zur Declamation im ersteren Sinne (a) gehört eine Darstellung, die ganz angemessen ist der Natur des stylistischen Erzeugnisses; wobei man wieder unterscheiden muß a) grammatikalische Declamation, die es blos mit den Grundbestandtheilen der Rede, den Lauten, zu thun hat, ohne Rücksicht auf ihren Inhalt. Dazu ist erforderlich α) richtige Aussprache der Laute und zwar (1) Vollständigkeit, so daß man weder einen Laut zu viel noch zu wenig hören läßt. (2) Deutlichkeit, so daß der Zuhörer jeden einzelnen Laut von dem anderen, selbst von ähnlich lautenden, leicht unterscheiden kann. (3) Gebräuchlichkeit, so daß man Uebereinstimmung findet mit dem, was bei dem gebildetsten Theile der Nation gebräuchlich ist, damit der Redende nicht durch Sonderbarkeiten und Eigenheiten den Zuhörern anstößig werde oder auffalle. (4) Richtige Betonung der einzelnen Sylben, also Beobachtung des Wort-Accentes (im Gegensatz von Rede-Accent,) z. B. übersetzen und übersétzen; er hat mir's zwar gewiesen, aber nicht bewiesen ꝛc. Diese Lehre von der richtigen Aussprache nennt man mit einem Griechischen Worte Orthoépik und die richtige Aussprache selbst

*) Wir machen hier Leser der Pädagog. Real-Encyklop. aufmerksam auf die „Geschichte Dänemarks", welche F. C. Dahlmann vor Kurzem in einem I. Theile herausgegeben hat. Hoffentlich wird die Fortsetzung sowohl die kirchlichen als schulischen Angelegenheiten des Landes zur Sprache bringen. D. Red.

Orthoepie. — β) Beobachtung der grammatischen Pausen (im Gegensatze der oratorischen) d. h. Stillstand (Anhalt, Ruhe) der Stimme zur Bezeichnung der größeren und kleineren Abtheilungen der Rede, welche in der Schrift-Sprache dem Auge durch die Scheide-Zeichen (Interpunction) angedeutet werden.

b) Charakterisirende oder malerische Decl. hat zum Zwecke die Einwirkung des vorzutragenden Stückes nach seinem Charakter auf die Zuhörer. Erfordernisse des Declamators sind dabei α) eine volltönige, hinlänglich starke und biegsame Stimme, die er ganz in seiner Gewalt hat. β) richtige Betonung durch Anwendung des hohen, mittleren und tieferen Tones nach der Verschiedenheit des Inhaltes der Rede, z. B. Liebe oder Haß, Freude oder Schmerz ꝛc. γ) Richtiger Rede- (oratorischer) Accent (im Gegensatz von oben α, 4), so daß die wichtigeren Vorstellungen durch Verstärkung der Stimme hervorgehoben werden (Emphasis). Mangel dieser beiden Eigenschaften (β und γ) macht die Rede eintönig und langweilig, aber übertriebene Anwendung würde eben so unangenehm wirken, wie ein Gemälde ohne Schatten. δ) Richtiges Zeitmaß, ebenfalls nach Beschaffenheit der Umstände, z. B. schnell bei Zorn, langsam bei Betrübniß, gemäßigt bei ruhiger Erzählung. Dieses Zeitmaß wird daher oft abwechseln müssen nach Beschaffenheit des Inhaltes der Rede, doch wird in den meisten Fällen ein Haupt- oder Grundton durch das Ganze herrschen; denn eine Rede kann mit einem musikalischen Stücke verglichen werden, worin außer dem Grundtone noch verschiedene Nebentöne hervortreten, nur daß in der Rede der Umfang nicht so groß und die Abwechselung nicht so schnell sein wird.

c) Die personificirende Decl. soll den Charakter der Person darstellen, der eine gewisse Reihe von Empfindungen, Grundsätzen ꝛc. beigelegt werden. Sie ist dann α) entweder eine ganze (totale), die aber blos für den Schauspieler gehört, weil er die fremde Person ganz darstellen soll; oder β) eine theilweise (partiale), die sich blos mit Darstellung des augenblicklichen Affektes begnüget, und diese darf der Declamator benutzen.

2. Aus dieser allgemeinen Darstellung der Declamation in ihrem ganzen Wesen und Umfange wird sich sogleich ergeben, ob und inwiefern sie in den Kreis unseres pädagogischen Werkes gehöre. Es reichen aber wohl schon die ersten Zeilen hin, uns zu überzeugen, daß man eine wesentliche Lücke darin finden würde, wenn wir diesen Gegenstand ganz mit Stillschweigen hätten übergehen wollen, denn die Bekanntmachung mit der Decl. wird sowohl dem Lehrer als dem Schüler von Nutzen sein. Alle Schüler sollen unstreitig angeleitet werden, ihre Sprachwerkzeuge gehörig auszubilden, damit sie jeden Laut voll und rein angeben, die Sylben gehörig betonen, die nöthigen Pausen innehalten, den Ton nach den Umständen bald höher, bald niedriger stimmen, kurz daß sie so sprechen und lesen, daß Jedermann sie gern hören möge. — Was aber den Lehrer betrifft, so wird man natürlich nicht nur dieses Alles auch von ihm verlangen, weil er es sonst seinen Schülern nicht mittheilen könnte, sondern er wird auch schon um einige Grade höher stehen müssen. Ueberdies bekommt er nicht selten Veranlassung, öffentlich als Sprecher aufzutreten, nicht blos täglich in seiner Werkstätte, der Schule, vor seinen Schülern, sondern auch bisweilen in der Kirche vor der Gemeine, wenn der Prediger nicht auftreten kann, wo ihm dann bekanntlich obliegt, eine Predigt vorzulesen, deren Eindruck gar sehr von der Art und Weise abhängt, wie sie vorgelesen wird. Es kann ihm, wenn er nicht ein Miethling ist, durchaus nicht gleichgiltig sein, ob sein Vortrag gefalle oder mißfalle, ob er Nutzen damit stifte oder nicht. — Ob nun gleich schon hierin Veranlassung genug für den Schullehrer liegt, sich mit der Declamatorik bekannt zu machen; so kommt doch in unsern Tagen noch ein Umstand dazu, der ihn noch mehr dazu antreiben muß. Wem werden nicht bei diesen Worten alsbald die Vereine und Zusammenkünfte (Conferenzen) einfallen, deren jetzt, wenigstens in Deutschland, wohl kaum ein Land ganz entbehren dürfte, da ihre Nützlichkeit so allgemein anerkannt ist, daß die Regierungen selbst ihre Errichtung und Verbreitung befördern. Wie oft bietet sich nun in solchen Vereinen dem Lehrer die schöne Gelegenheit dar, sein Licht, wenn er dessen genug hat, vor seinen Mitbrüdern leuchten und seine Stimme hören zu lassen! Allein nur dann wird er es wagen dürfen, wenn er sich bewußt ist, daß es ihm an der Kunst eines guten Vortrages nicht fehle, weil es ihm nicht zu verargen ist, daß er nicht blos nützet, sondern auch gefallen will, ja weil dies seine Zuhörer selbst wünschen müssen, da ihnen ein angenehmer Vortrag mehr Vergnügen macht, als ein zwar vielleicht recht gut durchdachter, aber nicht gut vorgetragener. Und wenn er auch frei wäre von Eitelkeit, so daß es ihm blos um den Nutzen zu thun, so müßte ihm selbst dann daran gelegen sein, mit seinem Vortrage auch zu gefallen, weil das Gefällige meistens auch sich am leichtesten Eingang in die Gemüther verschafft und er so seinen Zweck desto eher und sicherer zu erreichen hoffen darf. Damit soll jedoch keineswegs gesagt sein, daß der Schullehrer ein Declamator zu werden suchen müsse! denn dazu hat er weder Zeit noch Beruf, sondern er soll nur von der Declamatorik sich soviel anzueignen streben, als er gerade bedarf, um in seinem Wirkungskreise nützlicher werden zu können als ohne diese Kunst.

Allein wie gelangt er in den Besitz dieses so schätzbaren Gutes? — Bei Beantwortung dieser sehr natürlichen Frage werden wir wohl voraussetzen dürfen, daß die gegenwärtigen Direktoren unsrer Schullehrer-Seminarien gewiß nichts unterlassen, ihren Zöglingen auch dazu die nöthige Anweisung zu ertheilen und sie zu eigner Uebung fleißig anhalten. Indeß wird dem angehenden Lehrer dies noch nicht genügen, sondern er wird nicht nur noch irgend ein gutes Lehrbuch darüber sich aneignen, sondern auch die Uebung von Zeit zu Zeit fortsetzen, wozu namentlich die obgedachten Vereine recht schöne Gelegenheit darbieten, besonders wenn sie das Glück haben an ihrer Spitze einen Vorsteher zu sehen, der auch in dieser Hinsicht Theorie und Praxis vereinigt, was besonders von Predigern um so eher zu hoffen sein dürfte, da schon ihr Beruf sie selbst dazu auffordert und beinahe dränget.

Sollen denn aber auch in den Schulen Declamations-Uebungen angestellt werden? Darüber sind die Meinungen allerdings sehr getheilt, und das

ist auch natürlich, da wir vor allen Dingen erst fragen müssen: in was für Schulen? Denn wenn wir höhere Anstalten im Sinne haben, namentlich Gelehrten-Schulen, so ist wohl ohne Bedenken mit Ja zu antworten, da die Schüler derselben einst als Prediger, Schulmänner, Sachwalter ꝛc. die Kunst des guten Vortrages gar nöthig haben werden. Allein wenn wir auch blos auf unsere niederen Schulen sehen wollen, so werden wir doch solche Uebungen nicht gerade für überflüssig oder wohl gar schädlich erklären dürfen. Denn unsere Bürger sollen in unsern Tagen auch im Stande sein, als Stadt-Verordnete, ja schon als Vorsteher einer Innung oder eines Bürger-Ausschusses einen Vortrag mit Anstand zu halten; ja selbst auf dem Lande werden die Dorf-Richter und Gemeinde-Vorsteher in ähnliche Fälle kommen, und es wird ihnen gewiß vortheilhaft sein, wenn sie in der Schule schon den dabei nöthigen äußeren Anstand, eine edle Dreistigkeit und einen gefälligen Ausdruck sich angeeignet haben. Blos für Mädchen möchten eigentliche Declamations-Uebungen wohl überflüssig, wo nicht gar nachtheilig erscheinen, da sie theils in solche Verhältnisse, wie die eben genannten, gar nicht kommen, theils in Gefahr gerathen könnten, die ihrem Geschlechte eigenthümliche Schüchternheit, welche nur zur Bescheidenheit ausgebildet werden soll, zu verlieren und dagegen Eitelkeit und Gefallsucht, wozu sie von Natur schon mehr Neigung haben, einzutauschen. Wenigstens wird dies gelten von den Schülerinnen in unsern gewöhnlichen Mädchenschulen *) in den Städten eben sowohl als auf dem Lande; denn wenn auch Verhältnisse eintreten können, wo selbst Weiber öffentlich auftreten und sprechen müssen: so werden diese Fälle nicht nur äußerst selten vorkommen, sondern diese Weiber werden dann auch Ständen angehören, die ihre eigene Bildung fordern und auch erhalten. Will man übrigens Etwas lesen, was sich auf die Bildung eines guten Vortrages beziehet, so möchte ich, außer Diesterweg's bekannten Schriften, noch empfehlen eine Abhandlung vom Konrektor Knebel in Diesterweg's Rheinl. Blättern 1829 (4. 1), so wie auch Brzoska's Centralbibliothek 1838, 4. S. 35 ff.

M. Prätor in Budissin.

Viele verwechseln den Unterschied, welcher zwischen Recitiren und Declamiren stattfindet. Jenes sollte billig den Anfang und die Grundlage von diesem bilden; man pflegt aber nur immer vom Declamiren zu reden und diese feierliche Art des mündlichen Vortrags, gewöhnlich mit Action verbunden, allein zu berücksichtigen. Und doch ist das Recitiren oder gute Herlesen schriftlicher Aufsätze von einem noch größern und allgemeinern Nutzen; auch sollte es daher billig in den Elementarschulen geübt und späterhin, insofern der Zögling zu einer höhern Anstalt übergeht, fortgeübt werden. D. Red.

Deduction (von deducere, ableiten) ist Ableitung eines Satzes aus einem oder mehrern andern. Da man beim Beweisen Etwas aus einem Andern, was gewiß ist oder doch als gewiß angenommen wird, ableitet, so nennt man auch oft die Beweise Deductionen (s. Beweisen). Mit der Deduction ist nicht zu verwechseln die Induction. S. d. Art.

D—r.

Definiren, Definition, s. Erklärung.

Degradiren, s. Disciplin.

Demeter, Ignaz. Dieser in der pädagogischen Welt hochgeachtete Mann ist gegenwärtig Erzbischof zu Freiburg. Er wurde zu Augsburg am 1. Aug. des Jahres 1773 geboren; sein Vater war Bürger und Bäcker daselbst. Hier, in seiner Vaterstadt, erhielt er seine gelehrte Vorbildung und studirte dann zu Dillingen unter dem verewigten und wegen theologischer und pädagogischer Schriften gleich rühmlich bekannten Ignaz Michael Sailer, der zuletzt Bischof in Regensburg war und am 20. Mai 1832 verstarb. Die Theologie war sein nächstes Studium. Im Jahre 1796 erhielt er die priesterliche Weihe, nachdem ihm der Graf Schenk von Stauffenberg den sogenannten Tischtitel ertheilt hatte. Derselbe edle Mann versetzte ihn fünf Jahre später auf die Pfarre Lautlingen, im Königreich Würtemberg. Hier widmete Demeter sich, angeregt durch den fruchtbaren und beliebten Autor von Kinderschriften, Christoph Schmid, seinen frühen Freund, mit großem Eifer dem Studium der Pädagogik und Didaktik. In seiner Pfarre errichtete er eine Privat-Bildungs-Anstalt für Schullehrer; auch schrieb er mehre für seine Zeit recht brauchbare pädagogische Schriften. Dadurch zog er die Aufmerksamkeit des Kirchenraths Dr. Werkmeister in Stuttgart und des Generalvikars von Wessenberg auf sich. Beide edle Kämpfer für Licht und evangelische Wahrheit in der katholischen Kirche empfahlen unsern Demeter, der indessen bereits zum würtembergischen Oberschulrath ernannt worden war, der badischen Regierung. Diese suchte nämlich im Jahre 1808 für das mit dem Lyceum von Baden nach Rastatt verlegte Schullehrer-Seminar einen tüchtigen Vorstand. Im Jahre 1809 ward Demeter Director des letztern Instituts und zugleich Professor der Pädagogik bei der philosophischen Classe des Lyceums, auch Rector der Stadtpfarrei. Diesen vielseitigen Wirkungskreis ganz ausfüllend, erwarb er sich große Verdienste und allgemeine Achtung. Im Jahre 1818 zog er sich jedoch auf die reiche Pfarrei Sasbach bei Achern zurück. Diese gab er auch nicht auf, da er, wiewohl nur auf kurze Zeit, als Ministerialrath und Mitglied der katholischen Kirchensection nach Karlsruhe berufen ward. Durch den Erzbischof Bernard Boll im Jahre 1833 zum Domcapitular an der Metropolitankirche zu Freiburg ernannt, wurde er nach dessen Tode, obgleich er der jüngste Capitular und der gelehrte Dr. Hug sein Mitbewerber war, unter mancherlei begünstigenden Umständen im Jahre 1836 am 11. Mai zum Erzbischof erwählt, und nachdem die Wahl päpstliche Bestätigung erhalten, am 29. Jan.

*) Manche sprechen zwar lieber von Töchter-Schulen, besonders wenn sie eine höhere Art damit bezeichnen wollen; allein man hat ihnen schon mehrmals nachgewiesen, daß diese Benennung sowohl unpassend als undeutsch ist, weil das Gegentheil dann Söhne-Schulen und Söhne-Classen heißen müsse, welche neuen Wörter jedoch noch Niemand zu gebrauchen gewagt hat, wahrscheinlich durch ein richtiges Gefühl abgeschreckt, und weil überhaupt Tochter so wie Sohn nur das Verhältniß zu den Eltern, nicht zu den Lehrern, andeutet, Knabe und Mädchen blos das Geschlecht, wie es für die Schule genüget.

1837 in der Metropolitankirche zu Freiburg feierlich geweihet. D. gehört der gemäßigten Episkopalpartei in der katholischen Kirche an. Seine früheren freisinnigen Ansichten hat er freilich in späterer Zeit gleich vielen Andern fahren lassen.

Demeters Schriften sind theils erbaulichen, theils pädagogischen Inhalts. Zu den letztern gehören folgende sehr brauchbare:

1) Schreiblehre mit Wand- und Handvorschriften für deutsche Schulen. Zweite Auflage. Freiburg 1826.
2) Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Fünfte verm. und verbess. Aufl. 1830. Mainz b. Kupferb. 1 Thlr. 8 Gr.
3) Vollständiges Handbuch zur Bildung angehender Schullehrer. Ein Hilfsbuch zunächst für Schullehrer, dann für Alle, welche religiös-moralischen Unterricht zu ertheilen haben. 3 Bde. Mainz 1821—23. Bd. 1. 5. Aufl. 1830. Bd. 2. 2. Aufl. 1834.
4) Zeitschrift zur Bildung katholischer Schullehrer. 4 Hfte. Freiburg. 1809.

Demüthigung (in der Erziehung). Je weniger im Kinde schon die wahren Werthe der Güter nach ihrer strengen Abstufung begründet sein können, desto leichter entwickelt sich die Neigung, demjenigen, was ihm besonders lieb und werth ist, einen willkührlich erhöhten Werth beizulegen und das ihm Unerfreuliche eben so willkührlich herabzusetzen, und je mehr es nun noch im Sinnlichen befangen ist, desto eher tritt der Fall ein, daß es Dingen, welche niederen Gebieten angehören (wie Schönheit, Reichthum, Adel), seine Vorliebe zuwendet und das Höhere entweder vernachlässiget oder doch nur in seiner Beziehung zu den von ihm vorgezogenen äußeren Dingen würdiget. Sind nun die so falsch gewürdigten Güter des Kindes Eigenthum, so bildet sich mit großer Schnelligkeit ein Dünkel aus, worunter wir ja doch nichts anderes zu verstehen haben, als die aus unklarer Auffassung hervorgegangene und allmählig durch Wiederholung zum Bewußtsein gesteigerte Ueberschätzung gleichgültiger oder untergeordneter Güter; und dieser Dünkel schreitet in seiner Entwickelung besonders dann rasch weiter, wenn das Kind ausgedehntere Gelegenheit hat, mit Personen sich zu vergleichen, welche, wie reich auch sonst in sich, doch augenscheinlich jene vom Kinde überschätzten Güter nicht besitzen. Späterhin, wenn das innere Leben mehr sich entfaltet, tritt allerdings jener Dünkel oft zurück; indeß werden, wenn einmal falsche Werthvorstellungen angelegt sind, auch in Bezug auf innere Vorzüge (Talente, Fleiß, Fertigkeiten, Kenntnisse) dünkelhafte Auffassungen sich wiederholen und um so stärker werden, je mehr sie mit ihren früheren verschmelzen. Es braucht nicht erst gesagt zu werden, wie die Erzieher selbst nicht selten durch unverständiges Hervorheben der Vorzüge des Kindes den Dünkel wecken und steigern helfen, da sie selber nur oft größere Kinder sind und gleichen Dünkels voll. — Von der Einbildung unterscheidet sich übrigens der Dünkel dadurch, daß er, während jene ohne Grund gewisse Vorzüge sich beilegt und in eitelen Phantasiegebilden sich umhertreibt, doch wenigstens eine reale Unterlage hat und nur darin fehlt, daß er auf derselben ein zu schimmerndes Gebäude aufführt. — Es kommt nun darauf an, den Dünkel wieder zu beseitigen. Unstreitig ist er eine Mißbildung, die, wenn sie nicht bei Zeiten bekämpft wird, sich verhärtet und, mit andern selbstsüchtigen Angelegtheiten (s. d. Art.) zusammentretend, für das sittliche Leben höchst gefährlich werden kann, davon ganz abgesehen, daß der zur Hoffart gesteigerte Dünkel Andern lästig oder lächerlich werden muß. Außerdem wird durch diesen auch die Wirksamkeit des Erziehers mannigfach beschränkt, das Gute, welches er lehrt und wozu er auffordert, glaubt ja der Dünkelvolle schon zu besitzen und hält es wenigstens für leicht erreichbar, Warnungen werden als übertriebene Aengstlichkeit, Worte des Tadels als Zeichen einer grämlichen Strenge genommen. Da kann nur Demüthigung helfen. Wie aber soll diese beschaffen sein? Vor allen Dingen nicht viele Worte. Worte sind überhaupt nicht gerade dasjenige, wodurch Sittliches begründet und entwickelt, Unsittliches abgeschafft und entfernt werden kann; sie können nur als Begleiter einer tiefer greifenden Operation von Wirkung sein. Am wenigsten möchten umständliche direkte Belehrungen und lange Strafpredigten, herbe Satyren und bitterer Spott zum Ziele führen: die ersteren erregen Langeweile und stumpfen ab, die letzteren erbittern und schlagen nieder. Am eindringlichsten lehrt immer das Leben. Man führe also den Dünkelvollen in Verhältnisse ein, wo er, ohne daß der Erzieher ein Wort verlieren darf, sich seiner Mangelhaftigkeit bewußt wird: der auf seine Kenntnisse ungebührlich Stolze werde mit Aufgaben beschäftigt, denen seine Kraft noch nicht durchaus gewachsen ist und man lasse ihn daher auch ungestört, wenn er zu hoch zu fliegen versucht, dulde aber bei solchen Versuchen keine Halbheit und Oberflächlichkeit; der mit seinem Fleiße sich Brüstende werde in Stunden, wo er nachläßt, ernst, aber kurz an seine Versäumniß erinnert und man mache einem solchen selbst das in der Präparation fehlende oder falsch aufgeschriebene Wort bemerklich; wobei nur zu vermeiden ist, daß der Schüler nicht eine besondere Absichtlichkeit argwöhne. Nicht minder wirksam wird es sein, wenn der Erzieher seinen Zögling öfter in die Nähe des Großen und Erhabenen führt: dem talentvollen Knaben halte man entweder aus der lebendigen Umgebung oder aus der Geschichte Männer vor, die durch ein weit glänzenderes Talent ausgezeichnet sind und in Benutzung desselben Bewunderungswürdiges zu Stande gebracht, oder solche, die, ohne besonders hervorleuchtende Geisteskräfte, durch angestrengten, eisernen Fleiß über den talentvollen Leichtsinn sich weit emporgehoben haben; natürlich auch hier ohne ausdrückliche Beziehung auf den Zögling, der die Vergleichung schon von selbst in der Stille machen wird. Endlich wird es in Bezug auf die bloß äußerlichen Güter zweckmäßig sein, an die Unsicherheit und Vergänglichkeit derselben durch gelegentliche Hinweisungen auf entsprechende Ereignisse zu erinnern; der Anblick einer jugendlichen Leiche, die Kunde vom Sturze eines Handelshauses demüthiget mehr, als oft wiederholtes Abmahnen und Tadeln. Um aber die Verstärkung des Dünkels durch Vergleichung mit Andern (Geschwistern oder Mitschülern) zu verhüten, wird man möglichst schonend gegen die Schwächeren sein, ihre Leistungen mit Nachsicht beurtheilen, das redlich Gearbeitete gern loben und sie um Alles in der Welt nicht lächerlich machen, selbst wenn eine Verkehrtheit von ihrer Seite dazu aufforderte. Im Allgemeinen wird der Erzieher seinen Zöglingen gegenüber stets auf das Wesentliche dringen, nur die-

ses hervorheben, anerkennen, empfehlen, damit so in ihm eine fest bestimmte Norm der Werthgebung ihrem Auge sich darstelle; sie werden das an ihm Wahrnehmbare zuerst instinktartig, dann mit immer deutlicherem Bewußtsein in sich nachbilden, und damit allmählich, fast ohne es zu merken, in den Stand der Demuth zurückgeführt werden. — Religiöse Motive möchten dann erst wirksam sein, wenn das Herz die sittliche Hoheit Jesu Christi begriffen und ihm gegenüber seine eigene Mangelhaftigkeit erkannt hat; hierzu aber gehört eine Reife des innern Lebens, wie sie bei einem Kinde noch nicht vorausgesetzt werden kann.

Benecke Erziehungs- und Unterrichtslehre. I. 313 ff. 328. ff. K.

Denken ist ein Ausdruck, der im Wesentlichen mit Urtheilen gleichbedeutend ist, denn wie alles Denken in Urtheilen ausgesprochen wird, so wird es auch innerlich stets in der Urtheilsform vollzogen. Er umfaßt aber in sofern weit mehr, als der Ausdruck Urtheilen, als er die gesammten intellectuellen Entwickelungen (Geistesthätigkeiten) in sich begreift, welche durch Begriffe, die Grundgebilde fürs Denken, zu Stande kommen, folglich außer dem Urtheilen das Schließen, das Erklären, Eintheilen, Vergleichen, Unterscheiden, Beweisen, Systembilden, oder An- und Zusammenordnen.

Demnach sind diejenigen Sätze, welche zwar die sprachliche Form des Urtheils an sich tragen, aber keine Zergliederung und Aufklärung von Vorstellungen mittelst darauf bezogener Begriffe enthalten, nur scheinbare Denkakte, die sich bloß mittelst der sprachlichen Satzform an die wirklichen anschließen, wie Fragen, Bitten, Befehle, Versprechungen, Ausrufungen, Wünsche ꝛc., und wenn neuere Grammatiker, wie Becker, Wurst und Andere, sie gleichwohl zu den Denkthätigkeiten zählen, so kann dies nur aus grammatischen Rücksichten zulässig und räthlich sein, indem dann das Wort Denken eben so im weiteren Sinne genommen wird, wie das Wort Begriff, womit die neuere Grammatik auch bloße Wahrnehmungen oder Vorstellungen bezeichnet (s. das Genauere in dem Art. analytisches Urtheil). Von dem Erkennen unterscheidet sich das Denken dadurch, daß jenes immer ein Urtheilen über wirkliche Dinge, dieses nur ein solches ist, das es lediglich mit der Ausbildung unserer Vorstellungen, mit ihrer Aufklärung, Verknüpfung, Befestigung und Durchdringung zu thun hat, abgesehen davon, ob das so Geurtheilte dem Wirklichen entspricht oder auch nur Bezug darauf hat oder nicht. Das bloße Denken wird aber sogleich zum Erkennen, sobald diese Beziehung hinzutritt (s. Analysis und Erkennen). Ziemlich gleichbedeutend mit Denken sind die Ausdrücke: Verstehen, Einsehen, Fassen; denn die Unterschiede im Sinne dieser Wörter bezeichnen nur kleine Verschiedenheiten im Erfolge des Denkens, also verschiedene Vollkommenheitsgrade des Letzteren.

Ohne Begriffe ist kein Denken möglich; sie sind die Grund- und Hauptgebilde dafür und mit dem ersten Begriffe beginnt der erste Denkakt. (man s. Begriff, Abstractionsproceß und analytisches Urtheil). Welche Geistesthätigkeiten gehören nun aber nicht zum Denken, sind folglich sorgfältig davon zu unterscheiden? Diejenigen, welche vor und neben dem Denken liegen, also a) die Auffassungen (Wahrnehmungen, Vorstellungen, Anschauungen s. Anschauung), Reproductionen, Phantasiecombinationen, (Witz- und Gleichnißcombinationen, s. bildlich); b) die Strebungen und Gefühle. Beide Classen machen die Grundlage, die Vorbedingung für das Denken aus, weshalb kein Kind eher Denkthätigkeiten vollzieht, als es nicht diese Grundlage des Denkens (s. diesen Art.) sich in einigem Umfange angeeignet hat und aus ihr durch den Abstractionsproceß Begriffe entstanden sind. Daß aber das Denken dabei immer noch fehlen könne, folglich von der Grundlage des Denkens ganz verschieden sein müsse, beweisen die Blödsinnigen und die Thiere, welche, weil sie es nicht zu eigentlichen Begriffen bringen (warum? s. in den Artt. Blödsinn, Thier, Denkvermögen und vergl. analyt. Urtheil), auch keines eigentlichen Denkens fähig sind, so viel auch in ihnen Anschauungen, Strebungen und Gefühle in Spuren vorhanden, und deren Reproductionen und Combinationen möglich sein möchten. Im Menschen dagegen muß der Grundlage des Denkens das wirkliche Denken mit Nothwendigkeit folgen, weil der Combinationsprozeß (s. diesen Art.) sich durch die ganze Seele erstreckt und das Gleichartige immer von Neuem vereiniget, so oft er dies auch schon gethan und so bereits gesonderte Gebilde zurückgelassen haben mag (s. Abstractionsproceß).

Auf diesen Combinationsprozeß, folglich nicht auf der Wortsprache, wie man gemeint hat, beruht die Möglichkeit des Denkens im Menschen, und die Taubstummen entbehren daher mit der Sprache nur eines herrlichen Förderungs- und Unterstützungsmittels für das Denkgeschäft, während die Thiere, auch wenn man sie zum Sprechen bringen könnte, dadurch niemals menschliche Gedanken in sich erzeugen würden, (m. s. Sprache und Taubstumme). Nicht minder ist klar, daß und warum die Form des einfachen Urtheils allem Denken eben so zum Grunde liegen müsse, wie der verschlungenste Harmonie der einfache Akkord. Denn bei jedem höheren Denkakte geschieht ja dasselbe, was bei den (ersten) niedrigsten: die durch den Abstractionsproceß aus den concreten gewonnenen abstracten (allgemeinen) Gebilde, welche wegen ihrer größern Vielspurigkeit auch eine höhere Bewußtseinsklarheit besitzen (s. Bewußtsein), werden mit deren Vorgebilden als den mehr besonderen Vorstellungen (s. Bildungsvermögen) zusammen zum Bewußtsein angeschlagen, das dunkler Bewußte wird somit durch das klarer Bewußte aufgeklärt und hierdurch für jenes der höhere Grad des Bewußtseins gewonnen, den wir Einsehn, Verstehn, Begreifen, Fassen, kurz: Denken nennen (s. analyt. Urtheil). Jedes Prädicat im Denk- d. h. Urtheilsacte ist ja ein Begriff und dieser ist allemal ein allgemeineres, bewußtseinklareres Vorstellen, verglichen mit demjenigen Vorstellen, welches das Subject des Urtheils ausmacht, weil das Letztere stets die Natur des Besonderen, Concreten hat, auch wenn es selber schon ein Begriff wäre (s. abstract und Urtheil).

Die ursprünglichen Elemente sind dabei in allen diesen Acten unverändert dieselben geblieben, nur anders combinirt, anders gruppirt, und hierdurch zu neuen Gebilden gesondert. Somit nehmen die durch Sinnenthätigkeiten der Seele gewonnenen Gebilde eigentlich nur andre Formen an, wenn sie im Denken weiter verarbeitet werden, und wir haben daher als Denkformen die Begriffsform, Urtheilsform

und Schlußform zu betrachten, die von denjenigen Formen, welche den vor und neben dem Denken liegenden Seelenthätigkeiten eigenthümlich sind, (s. Bildungsformen), augenscheinlich abweichen und gewöhnlich unter dem Namen: intellectuelle Formen von Beneken aufgeführt werden.

Sehr wichtig ist die Frage: wie muß das Denken beschaffen sein, wenn es ein ächtes heißen soll? Kurz gesagt: sachgemäß, oder der Natur der Dinge angemessen, über welche wir denken. Dies setzt voraus, daß man die Dinge vorher richtig auffassen, folglich genau beobachten, reifliche Erfahrungen über sie einsammeln müsse, sonst läuft man Gefahr, von ihnen auszusagen, was ihnen nicht zukommt, und sich unvermerkt in die abentheuerlichsten Irrthümer zu verstricken. Wie reich ist die Geschichte des menschlichen Geschlechts an Denkverirrungen, die das Schillersche Wort bestätigen: der schrecklichste der Schrecken, das ist der Mensch in seinem Wahn! Der Weise hält sich an die Erfahrung und entgeht an der Hand derselben umnebelnden Träumereien. Eben so macht er sich's zum Gesetz, das der Erfahrung Verschlossene nur so weit zum Gegenstande des Denkens zu machen, als solches ohne Widerspruch mit ausgemachten Erfahrungswahrheiten geschehen kann, und nie erlaubt er sich, seine über Nichterfahrenes gewonnenen Denkergebnisse Jemandem aufdringen zu wollen. So wird sein Denken über Erfahrungsgegenstände zum Erkennen, über das der Erfahrung Entzogene zum vernünftigen, festbegründeten Glauben, und er kann sich nicht überreden, daß das Denken einen andern Zweck, als diesen, haben könne (s. Denkgesetze). Alle wahrhaften Denker waren scharfe, gründliche Beobachter, und wenn schon der Dichter um so unwahrer wird, je mehr er sich von dem in der Erfahrung Vorliegenden entfernt, wie könnte der Denker die Wahrheit finden, wenn er die Erfahrung verschmäht, ihr wohl gar Trotz bietet? Das Letztere haben gar Viele gethan, die als große Denker gerühmt werden, und allerdings waren sie ausgezeichnet im consequenten Verfolgen einmal angenommener Principien. Kann man aber nicht auch groß sein im Laster, wenn man den Muth zur Consequenz hat? Ein großer Denker sein, heißt daher wesentlich ein scharfsinniger Beobachter sein; denn vor und ohne Erfahrung denken, könnte nur Nutzen haben, wenn wir Menschen die Wahrheit machen könnten — ein Wahn, der freilich noch weitverbreitet genug ist (s. Wahrheit und analyt. Urtheil).

Die bloße Denkbarkeit einer Sache ist durchaus kein Prüfstein für die Wahrheit derselben. Ein Saturn, ein Jupiter, eine Juno ꝛc. waren und sind eben so denkbar, als es noch heute für Tausende ein Brama, ein Wischnu, ein Schiwa ꝛc. sind, d. h. die ihnen beigelegten Prädikate können genau den Subjectvorstellungen angemessen sein, die der Urtheilende sich beliebig gebildet hat, gerade so, wie das Urtheil: es giebt dreifüßige Thiere, wie dreifüßige Tische, einäugige Cyclopen, wie zweischwänzige Katzen ꝛc. um seiner Denkbarkeit willen dem Unerfahrnen als die ausgemachteste Wahrheit eingeschwatzt werden kann. Nur die aus Erfahrung erkannte Natur der Dinge entscheidet über die Wahrheit unsrer Urtheile, und es ist interessant zu sehen, wie dieser Grundsatz die Welt um tausend ehemalige Wahrheiten gebracht hat, noch täglich die Summe derselben vermindert, und am Ende das Menschengeschlecht in Bezug auf das bloß Denkbare an den Bettelstab bringen wird. Die Nachtenlen erheben auch darob ein klägliches Geschrei, was man ihnen indeß nicht so sehr übel nehmen darf; denn da sie schlecht sehen, bemerken sie nicht, daß die Welt an reell Erkanntem dadurch immer reicher wird, für Katzengold echtes Metall einnimmt. Freilich büßt auch die Denk- oder Gedankenfreiheit dabei immer mehr von ihrer Herrschaft ein, was ebenfalls nicht Wenige zu Jammer und Herzeleid gebracht zu haben scheint. Es ist so schön, sich bewußt zu sein, daß der Mensch denken kann, was er will, daß keine Polizei in seinem Innern Schlagbäume zieht und alle Gedanken zollfrei bleiben. Je weiter das logische Gewissen, desto größer der Tummelplatz für die lebenslustigen Gedanken, desto erhabener das Bild von der ungefesselten Menschenseele, die, wie absolute Freiheit überhaupt, so namentlich, wie man meint, absolute Denkfreiheit besitzen soll. Ich kann aus eigener Erfahrung hiervon reden. Als meine Zahlengedanken noch so absolut frei waren, daß sich alle Zahlenoperationen ungehindert vollziehen ließen, da war ich ein äußerst fertiger Rechner. Ich fand ohne Mühe, 2 mal 3 sei 5, 7, 9, 6, 8 u. s. f.; 4 in 12 steckte bald 4, bald 7, bald 5 mal ꝛc., und ich fühlte mich nicht wenig gebunden, als ich erkannte, 4 sei nur 3 mal in 12 enthalten; ich ward immer ängstlicher und vorsichtiger, als sich die Anzahl solcher Fesseln (mein Lehrer nannte sie Denkgesetze, Normen, und ich konnte mir nicht bergen, daß sie aus äußern Erfahrungen stammten, (s. Denkgesetze)) vermehrte und mir nicht mehr aus der Seele wichen; ich ward ein Sclav der Zehner, der Hunderte, der Tausende ꝛc., und wie hier mit den Zahlen, so ging mirs bald darauf mit den Tönen in der Musik. Immer mehr verengte sich meine absolute Tongedankenfreiheit durch die Normen, die sich mir aus der wiederholten Wahrnehmung reingestimmter Akkorde und Tonleitern aufdrängten; und, was ich gar nicht begreifen konnte: mein Lehrer nannte das ein Fortschreiten zur Vernunft, die man doch zeither für absolut frei angesehen hatte, wollte in dieser Gebundenheit einen höhern Grad der Ausbildung erblicken und freute sich nicht wenig, als er auch in andern Fächern mich mehr und mehr in solche aus der Erfahrung fabricirte Fesseln geschmiedet sah. So ist meine Denkfreiheit an der Hand der Erfahrung täglich mehr verloren gegangen; sie ist eine so bedingte geworden, daß ich wirklich verlegen bin, ob sie noch den Namen Denk- oder Gedankenfreiheit verdient; fast scheint es mir, als wäre dermalen meine Sprech- und Schreibfreiheit größer, als die innere Unabhängigkeit meiner Gedanken.

Ernstlich gestanden: die wahre Gedankenfreiheit ist um so weniger vorhanden, je mehr sie noch eine absolute, von der Natur der Dinge abgelöste ist (absolut = abgelöst, ungebunden, losgebunden), und es ist ein Zeichen von mangelhafter Erfahrungsbildung, daß wir noch so viel von absoluter Freiheit des Geistes schwatzen (s. Freiheit). Das Phantasiren ist freilich eine ziemlich ungebundene Geistesthätigkeit, nimmermehr aber das wahre Denken, und selbst das Idealisiren kommt von regelnden Musterformen nicht los, wenn es kein sinnloses Schwärmen sein soll; es bleibt

ein Phantasiren nach innern Normen, die aus der Natur der Dinge stammen. So idealisiren wir freilich jetzt z. B. in Bezug auf Gott ganz anders, als man es ehemals konnte, wo man noch einen Jupiter mit Blitz und Donnergewölk und den übrigen Attributen sich einbildete; aber wir möchten wohl fragen, ob unsre Idee von Gott, als dem Unsichtbaren und Unveränderlichen, dem Heiligen und Gerechten, dem Allgegenwärtigen und Allwissenden, dem Reingeistigen und im Geist und Wahrheit zu Verehrenden ꝛc. sich darum vor der Idee eines heidnischen Jupiter zu schämen hätte, weil sie (wir reden hier von der philosophischen Gottesidee) an die Norm der aus Erfahrung erkannten edlern Menschlichkeit gebunden ist? Man vergl. Anthropomorphismus. Je höher hinauf das Denken sich vervollkommnet, desto weniger kann es allerdings ohne gefließentliche Unterweisung, ohne Anregung klar vordenkender Lehrer in noch Unmündigen erzeugt, von Generation zu Generation fortgepflanzt und zu noch höhern Graden der Ausbildung erhoben werden. Aber es ist eine noch unerwiesene Behauptung, daß es nicht dennoch nach bloß natürlichen Entwickelungsgesetzen, rein an der Hand der äußern und innern Erfahrung sich bilden könne, und es außer den Quellen der Erkenntniß, die uns in Gottes Werken und seiner Weltregierung fließen, noch übernatürlicher Veranstaltungen von seiner Seite dazu bedürfe. Die Geschichte der menschlichen Cultur, namentlich unter den altindischen Völkern, fängt immer mehr an, diese Behauptung zu verneinen, und wir haben erst abzuwarten, was genauere Forschungen hierüber noch zu Tage fördern werden. Wahr bleibt, was schon Cicero sagt: opinionum commenta delet dies, naturae judicia confirmat, und je weiter sich das Reich der Erfahrung auf allen Feldern in unsern Tagen aufthut, desto mehr wird das Denken zum Erkennen, zum Auffinden noch ungeahneter Wahrheiten führen, und die eifrigsten Bemühungen der jetzt so geschäftigen Finsterlinge werden nichts dagegen ausrichten. Gott ändert seinen Weltplan nicht, weil er ängstlichen oder kurzsichtigen Gemüthern mißfällt. Kurz: Das Denken wird und muß eben so fortschreiten, wie das Erfinden und Entdecken, und daß die in dessen Folge sich verbreitende Aufklärung schade, ist ein unwürdiges Vorurtheil (s. Aufklärung).

Welche Regeln ergeben sich aus dieser Darstellung für den Erzieher und Lehrer, der seine Zöglinge im Denken fördern und leiten will, wie er soll?

Offenbar ist mit bloß logischen Denkgesetzen (s. dies. Art.) hierbei nichts gethan, sondern er muß sich an die Naturgesetze der psychischen Entwickelung anschließen und diesen gemäß seine Maaßregeln ergreifen. Demnach ist schon dasjenige Vorstellen, welches vor dem Denken liegt, in der möglichsten Vollkommenheit zu erzielen, wozu der Art. Auffassen Anweisung giebt. Eben so müssen gesondert disciplinirt werden die Begriffsbildung, Urtheilbildung und Schlußbildung auf ihren verschiedenen niedern und höhern Stufen, wie der Art. Verstandesbildung in Verbindung mit den Artt. Begriff, Urtheil und Schluß solches darthut. Nicht minder sind die dem Denken zur Seite liegenden Entwickelungen, namentlich die Reproductions- und Phantasiethätigkeit, das Fühlen und Begehren in gehörige Zucht zu nehmen, damit nicht das Denkgeschäft durch ihre Mißbildungen Hemmung und Störung erleide. Man sehe hierüber den Art. Einbildungskraft, Phantasiebildung, ästhetische Bildung, Gemüths- und Characterbildung. Ein für sich bestehender Art. über Denkbildung ist daher weder zulässig noch nothwendig.

Trefflich hat das Wesen des Denkens und seiner Vorschriften erörtert Beneke in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre Band I, S. 155—180 der ersten Auflage, womit die daselbst aus Benekes psychologischen Werken citirten Stellen zu vergleichen sind.

D—r.

Denkgesetze nannte man zeither diejenigen Formeln, in welchen die Logik die obersten Regeln für das menschliche Denken ausdrückte, und welche auch Grundsätze oder Principien des Denkens, zuweilen auch Sätze schlechtweg hießen. Man erwähnte ihrer gewöhnlich fünf. 1) Der Satz der Ausschließung; 2) der Satz der Bestimmung; 3) der Satz der Einerleiheit; 4) der Satz des Grundes und 5) der Satz des Widerspruchs. Der Pädagog als solcher kann sie ruhig dahin gestellt sein lassen, indem er, wenn er das Denken seiner Zöglinge befördern und regeln will, zu ganz andern Mitteln seine Zuflucht nehmen muß, als zu dergleichen dürren Sätzen, über welche nicht einmal die Logiker selbst noch ganz im Reinen sind. Bessere Dienste werden ihm folgende Denkregeln leisten.

1) Wo du über Erfahrungsgegenstände denken, d. h. urtheilen willst (s. Denken), da laß dem Urtheilen eine genaue Wahrnehmung und Beobachtung vorausgehn, und wo dir diese nicht möglich, das Urtheilen aber dennoch erforderlich ist, da halte dich an die Berichterstattung solcher Männer, die über die fraglichen Gegenstände eine unbefangene Beobachtung anzustellen Gelegenheit und Geschick hatten.

Wohl zu merken: es giebt nicht blos eine sinnliche, sondern auch eine unsinnliche geistige Erfahrung, deren Gegenstände außerordentlich zahlreich und mannigfaltig sind, und in Bezug auf welche eine vorzüglich genaue Beobachtung und Auffassung von nöthen ist, wenn das Denken darüber nicht ein Träumen und Schwärmen werden soll (s. Erfahrung und Grundlage des Denkens.) Diese innere Erfahrung ist zur Zeit noch sehr wenig ausgebeutet, aber es ist alle Aussicht vorhanden, daß dies in nächster Zukunft mit dem herrlichsten Erfolge geschehn wird (s. Beneke).

2) Wo über Dinge geurtheilt werden soll, die weder in dem Bereiche der äußern noch der innern Erfahrung liegen, wie über die Beschaffenheit des künftigen Lebens ꝛc., da müssen die Voraussetzungen, auf welche man sein Denken baut, doch dem Erfahrungsmäßigen analog gebildet sein, und es darf das Gefolgerte nicht die Grenzen der natürlichen Möglichkeit und Wahrscheinlichkeit überschreiten, nicht phantastische Dichtung werden (s. Analogie und analytisches Urtheil).

3) Ob ein Urtheil wahr oder falsch sei, das prüfe bei den Erfahrungsgegenständen durch Zurückgehn auf die vorhergewonnene Auffassung. Ist diese nicht nach den allgemein-menschlichen Erkenntnißgesetzen erfolgt, so kann auch der auf die Auffassung gebaute Denkakt keine Wahrheit enthalten (s. das Nähere in dem Art. Wahrheit und vergl. Grundlage des Denkens)

4) Wo sich ein Urtheil bereits in contradictorischem Gegensatz mit ausgemachten Wahrheiten oder mit sich selbst zeigt, da ist es ohne Weiteres als ein falsches anzusehen und von der Hand zu weisen. Z. B. der Kreis ist viereckig; Gott kann machen, daß dieser Artikel, den ich so eben schrieb, nicht geschrieben ist u. s. w. (s. contradictorisch und contrar, auch Wahrheit).

Diese Grundgesetze des Denkens sind, wie schon bemerkt, nur logische. Der reelle Grund des menschlichen Denkens liegt in dem psychologischen Gesetz: daß die gleichen und ähnlichen Thätigkeiten und Angelegtheiten der menschlichen Seele mehr oder weniger bestrebt sind, sich mit einander zu vereinigen. Aus dieser Vereinigung entstehen aber die Begriffe, Urtheile und Schlüsse, kurz alle die Akte, welche das Denken ausmachen, worüber man die Artikk. Combinationsproceß, Begriff, Abstractionsproceß, Denken, Denkvermögen, Urtheil, Schluß ꝛc. vergleichen wolle. Jene logischen Denkgesetze sind Regeln, Vorschriften, welche, aus Denkerfahrungen von Menschen abgezogen, zum Behuf der Erziehung und des Unterrichts aufgestellt, aber von sehr untergeordnetem Werthe sind. Dieses reelle Denkgesetz ist ein Naturgesetz, das überall waltet, auch wo nicht erzogen, nicht unterrichtet wird, und das daher weder von Menschen gegeben, noch versagt werden kann. An dieses Naturgesetz hat sich der Erzieher aufs Sorgfältigste anzuschließen, wenn er seinen Zögling zu einem klar und richtig denkenden Menschen heranbilden will, und eine Denklehre, welche dieses Naturgesetz zum Mittelpuncte ihrer Anweisungen machte, müßte der hellste und sicherste Leitstern für die intellectuelle Erziehung werden. Da wir zur Zeit erst Eine solche Denklehre besitzen, so darf sie um so weniger ungenannt und ungekannt bleiben. Es ist das Lehrbuch der Logik, als Kunstlehre des Denkens von Dr. Fr. Eduard Beneke, worüber der Art. Beneke nähere Nachweisung giebt. Vergl. auch Anthropologie.

Endlich giebt es noch eine dritte Classe von Denkgesetzen, die ebenfalls als psychische Existenzen das Denken bestimmen und Erzeugnisse, Wirkungen des eben genannten Naturgesetzes sind. Wir nennen sie Denknormen, indem sie gleichsam ein Gewissen für das Denken abgeben und immer vollständiger, klarer und wirksamer werden, je weiter die Entwickelung der Denkthätigkeit fortschreitet. So weit sie noch fehlen, fehlt auch der Maaßstab für die Beurtheilung des Wahren und Falschen, gerade so, wie das moralische Gewissen, die Normen für die Beurtheilung des Rechten und Unrechten, des Guten und Bösen mangeln, in wie weit die moralische Bildung die zu ihrer Entstehung erforderliche Höhe noch nicht erreicht hat. Das Gebundensein an dieselben ist die intellectuelle und moralische Freiheit, die also beide keine absoluten sein können, wie es denn in keiner Art eine unbedingte Freiheit für sämmtliche Thätigkeiten des menschlichen Geistes giebt. Man vergl. Denken, Freiheit, Gewissen, Norm und Sittlichkeit.

D — r.

Denkvermögen (oder Denkkraft) giebt es eben so wenig ein besonderes angeborenes in der menschlichen Seele, als ein besonderes Begriffsvermögen, sondern das Denken wird erst möglich durch die Begriffe. So lange daher diese nicht vorhanden sind (s. Begriffsvermögen und die dort angezogenen Artikk.), so lange sind auch keine Urtheile, Schlüsse ꝛc. d. h. keine Denkakte möglich (s. Denken). Sind aber diese Denkakte vollzogen worden und in Spuren zurückgeblieben, so existiren nun so viele einzelne Denkvermögen in der Seele, als eben dergleichen Spuren da sind. Freilich muß der Seele Etwas angeboren sein, was die Begriffe und somit das Denken ermöglicht. Dieses Angeborene ist aber etwas ganz Anderes, als was die zeitherige Psychologie unter den Titeln Verstand, Urtheilskraft und Vernunft für besondre denkende Vermögen ansah. Es ist Nichts weiter, als die den Urvermögen angeborne Kräftigkeit (s. d. Wort), die den Thierseelenvermögen fehlt, weshalb kein Thier denken lernt. Man vergleiche indeß auch Blödsinn. Die Kräftigkeit liegt nun von dem wirklichen Denken so weit ab, daß man sie nur aus weiter Ferne her das angeborne Denkvermögen nennen kann, gerade so, wie die Tanzkräfte nur in sofern den Beinen angeboren genannt werden können, als sie, ursprünglich allgemeine Muskelkräfte, sich vorher zu Stehkräften und Laufkräften entwickeln mußten, ehe sie als Tanzkräfte auftreten konnten (s. Angelegtheiten und Angeboren). Dabei ist ferner zu bemerken, daß die Kräftigkeit, aus welcher das Denken seinen Ursprung nimmt, nur den höhern Systemen der Seelenvermögen, dem Gesichts- und Gehörsysteme in dem hierzu erforderlichen Grade beiwohnt, und daß daher in den übrigen Systemen keine eigentlich intellectuelle Ausbildung entsteht (s. Angeboren und Antrieb). Aus dem Art. Bildungsvermögen ergiebt sich übrigens noch, warum auch diejenigen Vermögen, die in den Spuren erhaltenen fertigen, also eigentlichsten Denkvermögen zur Grundlage dienen, Denkvermögen heißen können, so daß der Ausdruck Denkvermögen eine dreifache Bedeutung erhält, eine engste, weitere und weiteste — ein Ergebniß, das tausend Mißverständnissen und Streitigkeiten über die Natur und den Umfang des menschlichen Denkvermögens ein Ende machen kann und wird, wenn man mit sehenden Augen nicht blind sein will.

D — r.

Denzel, (Bernhard Gottlieb). Dieser geistweckende und erziehende Mann wurde im Jahre 1838 am 13. Aug. abgerufen in das große Erziehungshaus Gottes, wo der Wohnungen viele sind; — er starb zu Eßlingen im Königreiche Würtemberg an einer Unterleibslähmung in einem Alter von 64 Jahren, 7 Monaten und 15 Tagen. Er war Vorstand des evangelischen Haupt-Schullehrer-Seminars, Prälat und Oberschulrath, Doctor der Philosophie und Ritter des Ordens der Königl. Würtembergischen Krone. Sein Geburtsort war Stuttgart, wo er am 29. Dec. 1773 in die Welt trat. Sein Vater, Martin Friedrich Denzel, war Gerichts-Verwandter und Kaufmann, seine Mutter Fr. Juliane Friederike, geb. Seifert. Er wurde auf der Schule seiner Vaterstadt und darauf als Theolog in den Seminarien zu Denkendorf, Maulbronn und Tübingen gebildet, das ihm, als Theologen, vornehmlich durch den ausgezeichneten Vortrag und die gründliche Gelehrsamkeit des damaligen Prof. Dr. Storr theuer und heilig ward. Mitten in

Denzel's Studienzeit zu Tübingen fiel der Tod seines Vaters und er stand als vater- und mutterlose Waise da. Doch sein Ruf versetzte ihn bald nach Frankfurt a. M. in das Haus eines angesehenen Kaufmanns als Erzieher — und in dieser Stadt war es, wo er seine pädagogische Laufbahn begann. Inzwischen vertauschte er doch schon nach 1½ Jahren die geräuschvolle Hauptstadt mit dem Wirkungskreise eines Pfarrgehilfen. Daher ward er denn Stellvertreter von Pfarr-Geistlichen, sowohl im Auslande, als in der Schweiz, als in Würtemberg, bis er 1806 von dem Pfarr-Vikariate in Ober-Eßlingen zum Pfarrer in Pleidelsheim berufen wurde. In dieser Gemeinde wirkte v. Denzel fünf Jahr als Prediger und Seelsorger und ließ sich besonders das Schulwesen des Orts angelegen sein. Hier war es, wo er zuerst öffentlich mit edler Begeisterung als Schulfreund auftrat und der neueren durch Pestalozzi angeregten Pädagogik in Würtemberg die Bahn brach. Doch seine Wirksamkeit am hiesigen Orte verwickelte ihn mit dem veralteten Schulmeister sowohl als mit der Gemeinde in einen harten Kampf; er wurde indeß von der Oberschulbehörde geschützt. Am 2. Mai desselben Jahres 1806 verheirathete er sich mit seiner ihm vorangegangenen Ehegattin, Fr. Christiane Charlotte, geb. Hochstetten. Im Jahre 1811 wurde er als Inspector des in Eßlingen neu errichteten Schullehrer-Seminars, so wie der dortigen deutschen Schulen und zugleich als dritter Diakonus und Filialprediger angestellt. Im Jahre 1817, nachdem er auf erhaltenen Urlaub zur erneuerten Einrichtung des Schulwesens im Herzogthum Nassau mitgewirkt hatte, wurde ihm der Titel eines Herzoglichen Oberschulrathes ertheilt, und in demselben Jahre legte er sein Schulamt nieder und behielt als Professor an dem Schullehrer-Seminar die Aufsicht über diese Anstalt und die Stelle als erster Lehrer derselben. Im Jahre 1821 am 28. Febr. entriß ihm der Tod seine erste, würdige Gattin. Im J. 1822 ertheilte ihm der König den Amtscharakter als Rector. Im J. 1823 am 25. Novbr. vermählte er sich mit seiner ihn überlebenden Gattin, Frau Euphrosyne Franziska Friederike, geb. Stochdorph. Am 14. Decemb. verlieh ihm der König in Anerkennung seiner Verdienste den Titel eines Oberschulrathes, und unter dem 1. Febr. 1832 den Titel und Rang eines Prälaten mit Beifügung des Prälaturkreuzes. Krankheitsleiden mehrfacher Arten störten in den letzten Jahren öfters seine sonst regelmäßige große Thätigkeit. Im Sommer des J. 1838 gebrauchte er das Bad in Kannstadt, von wo er am 7. Aug. scheinbar gesund zurückkehrte. Seine Unterleibsbeschwerden erneuerten sich und machten seinem theuern Leben am obenangezeigten Tage unvermuthet schnell und leicht ein Ende.

Schärfe des Verstandes und Klarheit im Denken und Reden zeichneten ihn als Lehrer aus, liebenswürdige Gemüthlichkeit, besonnene Milde, treue Redlichkeit, Sanftmuth, Schonung Anderer und reges Streben, Gutes aller Art zu wirken, waren Grundzüge seines Charakters. Im Betreff der Methodik gehört Denzel der Pestalozzischen Schule an. Mit seiner „Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre ꝛc." ward der Elementarschulkunde von einem höheren Gesichtspuncte aus eine neue Bahn gebrochen und ein wesentlicher Fortschritt gewonnen. Alle von ihm bearbeiteten Erziehungs- und Unterrichtszweige sind auf das Höchste aller Bildung, auf die religiöse Bildung bezogen. Seine Verdienste um das Schulwesen Deutschlands im Allgemeinen und Würtembergs insbesondere, das seinen Bemühungen vornehmlich seit 1811 die Gründung und das Bestehen eines trefflichen Schullehrer-Seminars verdankt, werden lange in Segen fortwirken. Ein Mann, der dem verewigten Denzel 19 Jahre lang als Lehrer nahe stand, schildert ihn als Lehrer mit folgenden Worten: „Allseitig gebildet und vollkommen Meister eines jeden Unterrichtsgegenstandes wußte er mit seltener Einsicht in den Entwicklungsgang der menschlichen Anlagen, den Stoff des Unterrichtes so naturgemäß zu ordnen und dem Geiste des Schülers so klar und lichtvoll nahe zu bringen, daß er auch von dem Schwächsten verstanden werden mußte. Damit verband er die in hohem Grade ihm eigenthümliche Kunst, seine Schüler mit der zweckmäßigsten Art und Weise, wie das Gelernte Andern mitzutheilen sei, bekannt zu machen." — Eine in der Versammlung des würtemb. Volksschul-Vereins am 5. Sept. 1838 vom Secretair A. Hauber gehaltene Rede ehrt auf würdige Weise das Andenken des Verewigten. S. „Blätter aus Süddeutschland für das Volks-Erziehungs- u. Unterrichtswesen" ꝛc. 3. Jahrg. 1. Heft. 1839. Seine vornehmsten Schriften sind in Hergangs „Handbuche der pädag. Literatur ꝛc." (Lpz. 1840) verzeichnet; doch mögen sie auch hier verzeichnet und zusammengestellt werden.

Kurze Sätze für den ersten zusammenhängenden Religionsunterricht in Schulen. 3. Aufl. 8. Stuttg. b. Steinkopf. 1830. (2 Gr.)

Die Volksschule, ein methodologischer Lehrcursus, gehalten zu Idstein im Herbste 1816 mit einer Anzahl Herzoglich-Nassauischer Schullehrer. Mit 2 Kupfertafeln. Stuttg. Metzlersche Buchh. 1817. (1 Thlr. 4 Gr.)

D. brachte einen guten Theil des Jahres zu Idstein zu, von wo er gegen Ende des Jahres nach Eßlingen zurück kehrte. Er erhielt hierauf als Anerkennung der wichtigen und ausgezeichneten Dienste, die er bei dieser Gelegenheit dem Volksschulwesen im Nassauischen geleistet hatte, vom Herzoge den Titel eines Nassauischen Oberschulraths nebst der großen vergoldeten Verdienstmedaille des Herzogthums.

Erstes Lesebuch für die untersten Klassen der Volksschulen im Herzogthum Nassau. Verlag des Centralfonds der Witwen und Waisen der Schullehrer in Nassau. In Commission der Andräischen Buchhandlung in Frankf. a. M.

Ueber den Zustand des Volksschulwesens im protestantischen Würtemberg. 1818.

Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre für Volksschullehrer. 3 Theile in 4 Abtheilungen. 2. und 3. Aufl. mit Steindruck-Tafeln. gr. 8. Stuttg. bei Metzler. 1825 — 1835. (7 Thlr. 8 Gr.)

Diese Einleitung, welche in ganz Deutschland bei den Freunden des Volksschulwesens Aufsehen erregte und noch lange fortwirken wird in Segen, war es vornehmlich, welche dem verewigten und berühmten pädagogischen Schriftsteller Oberkirchenrath Prof. Dr. Schwarz aus Heidelberg Anlaß gab, Denzeln der Herzoglich-Nassauischen Regierung, welche einen Mann für das neu zu errichtende Schullehrer Seminar zu Idstein suchte, zu empfehlen.

Tabellen der alt- und neutestamentlichen Geschichte für die Schuljugend. Eßlingen 1830.

Erfahrungen und Ansichten über die Berufsbildung der Volksschullehrer. Stuttg. Metzler. 1836. (7 Gr.)

Biblische Sprüche und Sittenlehren zur Begründung des Religionsunterrichts und zum Aus-

wendiglernen in Schulen. 3. Abtheilung. 6. verb. Aufl. Stuttgart, Steinkopf. 1838. (4 Gr.)
Worte des Glaubens und der Hoffnung. Einige Kanzelvorträge nebst Anhang, seinen Freunden gewidmet. gr. 8. Stuttg. Metzler. 1838. (10 Gr.)

Ein sehr lesenswerther Nekrolog von D., verfaßt durch den Professor (am ev. Schullehrer-Seminar) Hochstetter, findet sich in den Blättern von Süddeutschland f. das Volks-Erz.- und Unterrichtswesen. 3 Jgges 4. Heft. 1839. Derselbe hat auch die Nekrologie Denzels in dem Neuen Nekrolog der Deutschen (Weimar b. Voigt. 1841) geliefert.

Deutsche Sprache. Geschichte derselben.

Daß keine, welche lebt, mit Deutschlands Sprache sich
In den zu kühnen Wettstreit wage.
Sie ist, — damit ich's kurz, mit ihrer Kraft es sage —
In mannigfalt'ger Uranlage
Zu immer neuer und doch deutscher Wendung reich;
Ist, was wir selbst in jenen grauen Jahren,
Da Tacitus uns forschte, waren,
Gesondert, ungemischt und nur sich selbergleich.
Klopstock.

Obgleich der Ursprung der deutschen Sprache in tiefes Dunkel gehüllt ist, so ergiebt sich doch aus ihrer ganzen Eigenthümlichkeit nicht minder, als aus Vergleichung derselben mit andern Sprachen, daß sie eine Stammsprache sei, d. h. eine solche, die nicht aus Vermischung mehrerer Sprachen hervorgegangen ist. Zwar hat man unsre Sprache bald aus der indischen, bald aus der persischen ableiten, und in ihr entweder eine ältere, oder eine jüngere Schwester der griechischen Sprache erkennen wollen, aber sicherer, als diese Vermuthungen, ist, daß die deutsche oder teutonische Sprache ein Zweig der alten germanischen sei, von welcher auch die skandinavische abstammt, die sich in Island, Schweden, Norwegen und Dänemark weiter ausgebildet oder vielmehr verjüngt hat.

Die deutsche Sprache selbst zerfiel schon in den ältesten Zeiten in zwei Urdialecte, den alemannischen (fränkischen, oberdeutschen) und den sassischen (sächsischen, niederdeutschen), welche sich im Laufe der Zeit wieder zu verschiedenen Provinzial-Mundarten ausgeprägt haben. Das sogenannte Hochdeutsche ist kein Dialect, sondern das gemeinsame Band der Nation, das vermittelnde Glied zwischen allen Dialecten.

Wir geben im Folgenden eine gedrängte Uebersicht der Geschichte unsrer Sprache und nehmen hier, den meisten Literaturen folgend, sieben Zeiträume an:

I. Das bardisch-gothische Zeitalter, von nicht genau zu bestimmendem Anfange bis auf Karl den Großen (— 768 nach Chr. Geb.).

II. Das fränkische Zeitalter, von Karl dem Großen bis auf die schwäbischen Kaiser (768—1137).

III. Das Zeitalter der Minnesinger, von den schwäbischen Kaisern bis zur Errichtung der ersten deutschen Universität (1137—1348).

IV. Das Zeitalter der Meistersänger, von der Gründung der Universität zu Prag bis zur Erscheinung der lutherischen Bibelübersetzung (1348 — 1523).

V. Das Zeitalter der aufblühenden Wissenschaften, von Luther bis Opitz (1523—1625).

VI. Das Zeitalter der schlesischen Dichterschulen, von Opitz bis Lessing (1625—1740).

VII. Das Zeitalter classischer Literatur, bis auf unsre Zeit.

I. (Erster Zeitraum). Von dem Jahre 113 vor Christi Geburt an, wo zum ersten Male deutsche Völkerschaften (Cimbern und Teutonen) auf dem großen Schauplatze der Weltbegebenheiten auftreten, bis zu der Zeit Karls des Großen (768 nach Christo,) fehlt es uns an sichern Nachrichten über die Sprache unsers Volkes und wir können diesen ganzen Zeitraum nur als die Vorgeschichte betrachten. Die zerstreuten Nachrichten, die wir bei römischen Schriftstellern finden, zeigen zwar, daß die Sprache jener Zeit der unsrigen ähnlich, aber rauh und unbiegsam war. — Zur Zeit der Völkerwanderung (375—568 n. Chr.) verließen bekanntlich mehre deutsche Völkerschaften ihre ursprünglichen Wohnsitze; diese brachten ihre unvollkommene Sprache in die Länder ihrer neuen Niederlassungen mit und gaben dadurch Anlaß zur Bildung neuer Sprachen, in welchen entweder das römische oder das deutsche Sprachelement vorherrschend blieb, je nachdem römische Bildung in jenen Gegenden bereits mehr oder minder tief Wurzel geschlagen hatte. Auf diese Weise entstanden die italienische, die spanische, die französische, die englische Sprache, von welchen die letztere ihre Abstammung von der deutschen am wenigsten verläugnen kann. Die in Deutschland zurückgebliebenen Stämme dagegen bewahrten ihre Muttersprache rein und unvermischt, selbst in denjenigen Landstrichen, welche (um das Jahr 534) von slavischen Völkerschaften unterworfen wurden.

Wenn wir dem Corn. Tacitus, dem ersten römischen Schriftsteller, der über das alte Germanien um das Jahr 80 n. Chr. ausführliche Nachrichten gegeben hat, glauben dürfen: so hatten schon die Deutschen jener Zeit alte Lieder, in welchen sie ihre Götter und Stammväter verherrlichten und welche bei ihnen die Stelle einer Chronik vertraten.

(Tacit. Germ. c. 2.: „Celebrant carminibus antiquis, quod unum apud illos memoriae et annalium genus est, Tuisconem deum" etc.) Auch schreibt er ihnen Kriegslieder zu, durch deren Vortrag, den sie selbst „Barrit" oder „Bardiet" nannten, sie sich vor und während der Schlacht begeisterten. (C. 3.: „sunt illis haec quoque carmina, quorum relatu, quem barritum (barditum) vocant, accendunt animos."

Einige Geschichtsforscher haben daraus den Schluß gezogen, daß auch bei den alten Deutschen eine eigene Sängerschule, die der Barden, bestanden habe, die man mit den Skalden der nordischen Völker vergleichen wollte; doch beruht diese Ansicht blos auf Muthmaßungen, da sich, beim Mangel einer damaligen deutschen Schreibekunst, keine Spur jener alten Lieder nachweisen läßt.

Die früheste Urkunde deutscher Sprache, das wichtigste schriftliche Denkmal dieses Zeitraums ist die Bibelübersetzung des Ulphilas (d. i. Wolf). Er war um 360 nach Christus Bischof der christlichen Gothen, die in Mösien, Dazien und Thrazien ihre Wohnsitze hatten. Im griechischen Reiche gebildet, benutzte er seine bessern Einsichten zur Veredlung seiner Landsleute und übertrug die Bibel theilweise in's Mösogothische. Mit wie vielen Hindernissen er bei diesem Unternehmen zu kämpfen hatte, kann man schon daraus schließen, daß er für seinen Zweck erst eine eigene Buchstabenschrift erfinden mußte. (S. d. Art. „Buchstaben."

Ein Theil dieser Uebersetzung ist noch in zwei Handschriften vorhanden, deren eine (codex argenteus) im 30jährigen Kriege von Prag nach Upsala wanderte, die andere aber in der herzogl. Bibliothek zu Wolfenbüttel aufbewahrt wird. (Ausgaben dieser Bruchstücke besitzen wir von Knittel 1761, Ihre und Büsching 1773, Zahn 1805).

Außerdem haben sich aus jener Zeit nur wenige Ueberreste deutscher Sprache erhalten, z. B. die Uebersetzung der Regel des h. Benedict von dem Mönche Kero zu St. Gallen aus dem 8. Jahrhunderte, und die älteste Probe deutscher Dichtkunst, das Lied vom Hildebrand und Hadubrand. Vergl. Lauterbach de originibus linguae germanicae. Jen. 1689.

II. (Zweiter Zeitraum.) Mit der Christianisirung Deutschlands durch den englischen Mönch Bonifacius (Winfried) in den Jahren 719—754 brach das Licht der Aufklärung in die deutschen Urwälder herein. — Aber erst von Karl dem Großen an, welcher 768 den fränkischen Thron bestieg, beginnt die wahre Ausbildung des deutschen Volkes und der deutschen Sprache. Dieser Fürst, ausgezeichnet im Kriege wie im Frieden, bemühte sich die deutsche Sprache, welche damals auch die des fränkischen Volkes war, von ausländischen Wörtern zu reinigen, (so gab er z. B. den Monaten und den Winden deutsche Namen), und dieselbe auf bestimmte Regeln zurückzuführen; ja, er soll sogar selbst eine deutsche Sprachlehre geschrieben haben. Er ließ die besten Schriften den Kirchenvätern (wie die Homilien des heiligen Gregor) in die fränkische Mundart übersetzen und befahl dieselben, unter dem Namen der Postillen, beim öffentlichen Gottesdienste zu gebrauchen. Ueberdies sammelte er mit sorgfältiger Hand die Ueberreste der alten Bardenlieder, und stiftete eine Academie der Wissenschaften, deren Mitglied er selbst unter dem Namen „David" war. Ausgezeichnete Männer, welche die Bestrebungen des edlen Kaisers auf's Thätigste förderten, waren der gelehrte englische Mönch Alcuin, den Karl zum Lehrer seiner Kinder berufen hatte, und der kaiserliche Privatsecretair Eginhard, welchem wir eine Biographie des großen Mannes verdanken. — Den besiegten und in den Schooß der christlichen Kirche herübergeführten Sachsen ließ der weise Karl ihr altes Recht, so wie ihre alte Sassensprache, deren Ueberreste sich noch im Niederdeutschen erhalten haben.

Den Nachfolgern Karl's, den Karolingern, mangelte die Einsicht und die Kraft ihres Stammvaters, um das von ihm begonnene Werk mit derselben Weisheit fortzuführen. Zwar würde Deutschland unter Karls Sohne, Ludwig dem Frommen, (843) ein selbstständiges Reich; aber die der lateinischen Sprache zu sehr günstige Geistlichkeit und die politischen Stürme jener Zeit standen der schnellern Entwickelung einer deutschen National-Literatur feindlich entgegen. Doch fehlte es auch jetzt nicht an Männern, welche für die Ausbildung der Muttersprache treulich wirkten. Wir nennen nur den gelehrten Schüler Alcuins, Rhabanus Maurus, welcher die Kirchenversammlung zu Mainz (848) zu dem Beschlusse vermochte, daß jede Predigt entweder romanisch (fränkisch) oder theotisch (deutsch) gehalten würde, — und seinen Zögling Otfried, Mönch zu Rhein-Weißenburg im Elsaß, Deutschlands ältesten Dichter. Der letztere schrieb eine Uebersetzung der vier Evangelien in deutschen Reimversen (zwischen 840—870). Ein herrliches Sprachdenkmal jener Zeit ist das zu Ehren Ludwig's III. gedichtete Siegeslied über die Normannen (883) eines leider unbekannten Verfassers. —

Die geistreiche Nonne Roswitha zu Gandersheim (980) verschmähete in ihren Schauspielen den Gebrauch der Muttersprache; dagegen trugen der Abt Notker zu St. Gallen die Psalmen, und der Abt Willeram zu Ebersberg das hohe Lied in's Deutsche über. — Voll dichterischen Geistes ist das Lobgedicht auf Hanno, Erzbischof von Cöln (gest. 1075), das Werk eines uns unbekannten Verfassers. (Ausgaben desselben haben wir von G. A. F. Goldmann und K. Bessel.)

Alle Sprachüberreste dieses Zeitraumes sind übrigens in fränkischem Dialecte geschrieben, wovon unter andern Schröckh in seiner Weltgeschichte für Kinder Th. III. S. 191 eine Probe mittheilt.

Zur Kenntniß der Sprache dieses und des folgenden Zeitraumes dient das, freilich an Sonderbarkeiten reiche, auch von Irrthümern nicht freie Werk des Dr. J. Fr. Kremsier: „die urteutsche Sprache nach ihren Stammwörtern." Weimar 1822.

III. (Dritter Zeitraum.) Unter der Regierung des hohenstaufischen Kaiserhauses wurde allmälig die rauhe fränkische Mundart verdrängt und die schwäbische, weicher und bildsamer, als jene, erhob sich zur herrschenden Sprache des gesitteten Deutschlands. Es war das Zeitalter der Kreuzzüge, — eine wahre Heldenzeit, die mit der Lust am Waffenklange auch die Liebe zum Gesange hervorrief. Wie in den Kreuzzügen selbst, so fand auch in den Römerzügen der deutschen Kaiser das Wohlgefallen an Abenteuern und romantischen Erzählungen stets neue Nahrung. Die größere Blüthe der Städte, hinter deren Mauern viele begüterte Landbewohner gegen die Bedrückungen der Ritter Schutz suchten, begünstigte die emporstrebende Dichtkunst, die auch in den Kaisern selbst mächtige Gönner fand. Besonders seit Friedrich I. provenzalische Sänger (Troubadour's) 1154 an seinen Hof zog, erwachte in Schwaben ein poetischer Wetteifer, und nun trat eine Reihe von Dichtern auf, die man gewöhnlich mit dem Namen der Minnesänger zu bezeichnen pflegt, weil sie die „Minne" (Liebe) zum Hauptgegenstande ihrer Lieder gewählt hatten.

Die merkwürdigsten Sänger jener Zeit sind: Heinrich von Veldeck (um 1170, Verfasser der „Enidt" und des „Herzog Ernst"), Hartmann von der Aue, des Vorigen Zeitgenoß, Dichter des armen Heinrichs; der epische Dichter Wolfram von Eschenbach, der auf seinen irrenden Ritterfahrten den „Titurel," den „Parzival," den „trojanischen Krieg" u. a. dichtete; Albrecht von Halberstadt; Heinrich von Ofterdingen; Nicolaus Klingsohr, ein Ungar, den seine Gelehrsamkeit in den Ruf der Zauberei brachte; Walther von der Vogelweid, ein wandernder Sänger voll Anmuth und Vaterlandsliebe; Johann Enenkl (Nepos), der 1190—1250 lebte und historische Gedichte, z. B. das Fürstenbuch von Oesterreich verfaßte; Gottfried von Straßburg um 1232, Ottokar von Horneck, 1270—1330, Konrad von Würzburg, einer der fruchtbarsten Dichter jener Zeit u. a. m. — Auch nicht

wenige Fürsten haben sich als Minnesänger einen Namen gemacht, wie der Kaiser Heinrich VI. (gest. 1197), Konrad IV. (gest. 1254), der König Wenzel von Böhmen, der Landgraf Hermann von Thüringen, der Markgraf Otto von Brandenburg (mit dem Pfeil), der Markgraf von Meißen Heinrich der Erlauchte, der Herzog Johann von Brabant, der Herzog Heinrich von Pressela (Breslau) u. m.

(Schon im 14. Jahrh. sammelte der Rathsherr Rüdiger Manesse zu Zürich Lieder von 140 schwäbischen Dichtern, die im J. 1758 von Bodmer veröffentlicht worden sind.)

Ueber alle epische Gedichte jener Zeit, namentlich über die Lieder des Heldenbuches, (einer Sammlung von Rittergeschichten, die man dem W. v. Eschenbach und dem H. v. Ofterdingen zuschreibt,) ragt das Nibelungenlied empor, dessen Verfasser nicht mit Bestimmtheit ermittelt werden kann. Dieß ächt deutsche Heldenlied bildet mit „Chriemhildens Rache" und „der Klage" ein großes Ganze, und „bleibt eine ewige Säule, um die sich die wackern Deutschen gern versammeln." (Franz Horn). Eine neue Prachtausgabe desselben ist durch das Jubiläum der Buchdruckerkunst (1840) hervorgerufen worden.

Moralische Gedichte jener Zeit sind z. B. der König Tyro von Schotten, der Winsbeck und die Winsbeckin, der Edelstein des Ulrich Bourrius, eines schweizerischen Mönches, der die Fabeldichter der frühern Zeiten nachahmte.

Gegen diesen Reichthum deutscher Dichtkunst stechen auffallend die prosaischen Ueberreste ab, die sich aus dem schwäbischen Zeitalter noch erhalten haben: denn sie beschränken sich fast auf zwei Gesetzsammlungen, den Sachsenspiegel (1219 von Epko von Repgow zusammengestellt) und den Schwabenspiegel (1282). — Unter den Kanzelrednern damaliger Zeit zeichnete sich der Dominicanermönch Johann Tauler zu Straßburg aus (gest. 1361).

IV. (Vierter Zeitraum.) Das tragische Ende des schwäbischen Kaiserhauses und die wiedererwachende Zeit des Faustrechtes waren die Hauptursache, daß die Minnesänger verstummten. Zwar schien sich in Deutschland ein neues wissenschaftliches Leben regen zu wollen: denn die Grundlage der ersten deutschen Universität (zu Prag 1348) hatte die Entstehung vieler andern Hochschulen (Wien 1356, Heidelberg 1386, Cöln 1388, Erfurt 1392, Würzburg 1403, Leipzig 1409 u. s. w.) zur Folge; aber der finstere Geist der Scholastik, welcher auf jenen Universitäten sein Wesen trieb, war der zarten Blüthe der Dichtkunst nicht günstig. Auch der Adel zog sich von der Beschäftigung mit der Poesie zurück, und so finden wir dieselbe in jenem Zeitalter fast nur als ein Pflegekind des Bürgerstandes. Die meisten Dichter dieser Zeit waren ehrsame Handwerksleute, die, wie ihr Handwerk, so auch die Dichtkunst zunftmäßig betrieben. Daher der Name der Meistersänger, den man ihnen beilegt. Kaiser Karl IV. ertheilte ihnen (1378) einen Freiheitsbrief und das Recht, ein eigenes Wappen zu führen. Die deutsche Sprache verdankt diesen zünftigen Singschulen, die vorzüglich in Nürnberg, Mainz, Augsburg, Straßburg blüheten, nur sehr wenig; vielleicht ist eine größere Regelmäßigkeit der Sprache das einzige Verdienst, das sich die Meistersänger erworben haben.

Die merkwürdigsten derselben sind: Barthold Regenbogen, ein Waffenschmidt zu Mainz; der Satiriker Spervogel; Heinrich von Meißen, Doctor der Theologie zu Mainz, genannt „Meister Frauenlob;" der Züricher Hadlaub; der Nürnberger Barbier Hans Folz; der Wappenmaler Hans Schnepper, genannt Rosenblüt, ebenfalls ein Nürnberger (um 1450). Veit Weber, um 1476, Sänger herrlicher Kriegslieder; Sebastian Brant (1458 — 1520), dessen „Narrenschiff" eine große Popularität erlangte; Thomas Murner (geb. zu Straßburg 1475) *). Einem Heinrich v. Alkmaar (um 1470) schrieb man mit Unrecht das satyrisch-komische Heldengedicht „Reinecke der Fuchs" zu, das wahrscheinlich einem französischen Originale nachgebildet ist. —

Allegorische Gedichte mit historischem Hintergrunde, welche unter der Regierung Maximilian's I. entstanden, sind der Teuerdank (von Melchior Pfinzing) und der Weißkunig (von Treitzsaurwein v. Ehrentreitz.)

Auch der Ursprung der ersten deutschen Romane, (der schönen Melusine, des Kaisers Octavianus, der Till Eulenspiegel u. a.) sowie der Anfang deutscher dramatischer Dichtkunst, (Fastnachtsspiele) ist in jener Zeit zu suchen.

V. (Fünfter Zeitraum.) Eine neue Epoche für die Cultur der deutschen Sprache beginnt mit dem großen Luther, dem Manne Deutschlands. Namentlich finden wir in seiner Bibelübersetzung (1523 — 1534) die deutsche Sprache zu einer Reinheit ausgeprägt, wie man sie bis dahin nicht gekannt hatte. Seine Schriften erwarben sich eine Volksthümlichkeit, welche auf die Sprachbildung seiner Landsleute vom entscheidendsten Einflusse war. Er führte die deutsche Sprache wieder in's kirchliche Leben des Volkes ein, und gab durch seine kräftigen Kirchenlieder — wer kennt nicht sein Heldenlied: „Eine feste Burg" ꝛc.? — der Religiosität neue Nahrung. Durch ihn wurde die meißnische Mundart zur Büchersprache erhoben, statt der bis dahin geltenden schwäbischen; er ist der Vater des jetzigen Hochdeutschen.

Ein Zeitgenoß Luthers war der letzte Meistersänger, der sich einen Ruf erwarb: der Nürnberger Schuhmacher Hans Sachs (gest. 1576). — Durch Originalität zeichnete sich um dieselbe Zeit der protestantische Gelehrte Dr. Johann Fischart aus, der in seinen Schriften die Geißel der Satire schwang. Er war um 1586 Amtmann zu Forbach bei Saarbrücken, „unstreitig der lustigste Kopf seiner Zeit, ein Lacher von ausgelassener Laune, ein Meister im herrschenden Tone der damaligen Nationalsatire." — Weniger originell sind die Fabeln des Burkard Waldis, der um 1554 als Caplan der Landgräfin Margarethe von Hessen gestorben ist. — Ein komisches Heldengedicht im Tone des Reineke Fuchs ist „der Froschmäuseler," von Georg Rollenhagen, geb. 1542 zu Bernau in der Mittelmark, gest. 1609 als Rector und Prediger zu Magdeburg.

*) Unter jenen Meistersängern finden wir auch einen Schulmeister, Hugo von Trymberg, der zwei moralisch-satirische Gedichte „der Sammler" und „der Renner" herausgab. Von dem letztern sagt er selbst.

„Renner ist dies Buch genannt,
Wanne es soll rennen durch die Land."

In diesem Zeitraume erschien auch der erste Versuch einer deutschen Grammatik von Valent. Ickelsamer, einem Zeitgenossen Luther's. Ihr folgten bald die deutsche Grammatik von Stephan. Ritter (1516) in lateinischer Sprache, besonders für Ausländer bestimmt und die „Weymarische deutsche Grammatik" (1518). Andere Sprachforscher dieser Periode waren Laur. Albertus, gen. Ostrofrank (1563), Alb. Oelinger (1574), M. Joh. Klai (Clajus), Rect. zu Goldberg, gest. als Pfarrer zu Bendeleben (1592), Joh. Rud. Sattler (st. 1628).

VI. (Sechster Zeitraum.) Wie groß auch die Hoffnungen sein mochten, welche durch die Bestrebungen des sächsischen Reformators für die Ausbildung der deutschen Sprache gegeben waren: so trat doch bald nach seinem Tode ein augenfälliger Verfall der Muttersprache ein. Noch immer blieb das Lateinische die Sprache der Wissenschaft, während die höhern Stände mit sichtbarer Vorliebe der französischen Sprache sich zuwendeten. Eine Menge französischer Wörter und Redensarten drängten sich in die deutsche Umgangs- und Schriftsprache herein. Zwar bildeten sich mehre Gesellschaften, die sich die Ausbildung der deutschen Sprache und besonders die Reinigung derselben von Fremdwörtern zum Ziele setzten; aber die traurige Zeit des dreißigjährigen Krieges begünstigte ihre Bestrebungen um so weniger, da die meisten ihrer Mitglieder eines geläuterten Geschmackes entbehrten.

Die erste jener Sprachgesellschaften wurde unter dem Namen der fruchtbringenden Gesellschaft oder des Palmenordens schon 1617 zu Weimar gestiftet, auf Veranlassung des Kaspar von Teutleben und unter dem Schutze sächsischer und anhaltischer Fürsten. Sie bestand bis zum Jahre 1680 und zählte die ausgezeichnetsten Männer zu ihren Mitgliedern. Nachahmungen dieses Vereines waren die deutschgesinnte Genossenschaft, 1643 zu Hamburg von Phil. von Zesen und Dietrich Peterson gestiftet; der gekrönte Blumenorden oder die Gesellschaft der Pegnitzschäfer, gegründet 1644 zu Nürnberg durch den geistreichen Georg Philipp Harsdörfer; der Schwanenorden an der Elbe, welcher im J. 1660 von dem Pfarrer Johann Rist gestiftet wurde u. a.

Nicht als Stifter einer solchen Gesellschaft, aber als Begründer einer eigenen Dichterschule glänzt der Schlesier Martin Opitz (v. Boberfeld) im Anfange dieses Zeitraumes, (geb. 1597 zu Bunzlau, gest. 1639). Seine Verdienste um die deutsche Dichtkunst wurden von Ferdinand II. mit einem Lorbeerkranze und Erhebung in den Adelstand belohnt. An ihn schlossen sich Andreas Gryphius (1616—1664), ein vorzüglicher Epigrammatist und dramatischer Dichter; Friedr. v. Logau (1616—1664); Jul. Wilh. Zinkgräff (1591—1635) und die Kirchenliederdichter Paul Gerhard (1606—1676); Simon Dach (geb. 1605); Johann Rist (geb. 1607); Georg Neumark (geb. 1621) u. a. — Selbstständiger zeigten sich Georg Rudolph Weckherlin (geb. zu Stuttgart 1587) und der Sachse Paul Flemming (geb. zu Hartenstein 1606, gest. 1640.)

Eine zweite schlesische Dichterschule wurde durch Chr. Hoffmann von Hoffmannswaldau (1618—1679) in's Leben gerufen. Zeichnete sie sich auch vor der älteren durch größere Leichtigkeit in der Darstellung aus, so huldigte sie doch in höherm Grade einem verdorbenen Zeitgeschmacke. Nennenswerthe Anhänger derselben sind: Dan. Casp. von Lohenstein (1635—1653), dessen vorzüglichstes Werk, der epische Roman „Arminius u. Thusnelda," nicht von ihm selbst vollendet worden ist; Christian Gryphius; Heinrich Anselm von Ziegler und Klipphausen (1663—1697), dessen Roman „die asiatische Banise oder das blutige doch muthige Pegu" eine Lieblingslectüre war.

Der Schlesier Benjamin Neukirch glaubte die Poesie zur Natur zurückzuführen, indem er nüchterne Reflexion in Reime einkleidete. Er fand Nachahmer, unter welchen B. H. Brockes (1688 — 1747) und der Freiherr Fr. Rud. von Canitz (1654 — 99) die beachtenswerthesten sind.

Eine eigene Bahn dagegen betraten der geistvolle Satiriker Chr. Fr. Liscov (1701 — 1759) und der originielle Humorist Ulrich Mogerle (Pater Abraham a sancta Clara, geboren 1640.)

Als Sprachforscher dieses Zeitraumes verdienen genannt zu werden: Philipp von Zesen (1619—89), Just G. Schottel (1641), Kasper von Stieler (deutscher Sprachschatz, Nürnberg 1691), D. G. Morhof (1682), Johann Leonhard Frisch (deutsch-lateinisches Wörterbuch 1741) und Christoph Ernst Steinbach (vollständiges deutsches Wörterbuch 1734).

VII. (Siebenter Zeitraum). Erst seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts brach für unsere Literatur die Morgenröthe einer bessern Zeit hervor. Zu den Männern, welche diese neue Periode zum Theil vorbereiteten, zum Theil selbst begründen halfen, zählen wir: die Gebrüder Johann Elias und Johann Adolph Schlegel (jener 1718, dieser 1721 zu Meißen geboren, der ältere als Tragiker, der jüngere als Fabeldichter achtenswerth); den durch seine Oden und Lieder bekannten, vielseitig gebildeten Schweizer Albrecht v. Haller (geb. 1708, gest. 1777), den liebenswürdigen Lyriker Friedrich v. Hagedorn (geb. zu Hamburg 1708, gest. 1754); den Sänger des Frühlings Ew. Christ. v. Kleist (geb. 1715, tödtlich verwundet in der Schlacht bei Kunnersdorf 1759); Joh. Wilh. Ludw. Gleim (1719—1803) und Carl Wilh. Ramler (1725 — 1798), die Sänger der Thaten des großen Friedrich, den unvergeßlichen Christ. Fürchteg. Gellert (1715—1769), den Kinderfreund Christian Felix Weiße (1726 — 1804); den Freund beider, den Satiriker Gottl. Wilh. Rabener (1714 — 1771); den als lyrischer wie als didaktischer Dichter gleich ausgezeichneten Joh. Pet. Uz (1720 — 1796), u. a. — Ein sehr großes Verdienst um seine Muttersprache erwarb sich namentlich Gotth. Ephr. Lessing (1729 — 1781), der, selbst ausgezeichneter Dichter, überdieß durch seine Kritik den Geschmack der Zeitgenossen läuterte, und als Begründer der neuen deutschen Prosa betrachtet werden kann; deßhalb stellen wir seinen Namen an die Spitze dieses letzten Zeitraums. Kühneren Fluges strebte der für Vaterland und Christenthum begeisterte Friedr. Gottlieb Klopstock (geb. 1724. gest. 1803) empor; mit ihm beginnt recht eigentlich erst das goldene Zeitalter unsrer Sprache. Seine Begeisterung entflammte viele Andere zu gleichem Streben, und ob-

schon nur Joh. Wolfg. v. Göthe (1749 — 1832) und Fr. v. Schiller (1759 — 1805) dieselbe Höhe erreichten, so stehen doch die meisten Dichter dieser Zeit weit über dem, was vor ihnen geleistet wurde. Wir nennen nur den in griechischer Schule gebildeten und die Leichtigkeit, aber auch Leichtfertigkeit der Franzosen nachahmenden Chr. Mart. Wieland (1733—1813), den Volksdichter G. A. Bürger (1748—1794), den frühe verblüheten schwärmerischen L. H. Chr. Hölty (1748 — 1776), den kräftigen, ächtdeutschen Joh. Heinr. Voß (1751 — 1826), den unter den Palmenhainen des Orients wandelnden Joh. Gottfr. v. Herder (1744 — 1803), die Gebrüder Friedrich und Christian Grafen v. Stolberg (jener 1750 — 1819, dieser 1748 — 1821), den Sänger der Urania Chr. Aug. Tiedge (1752—1841), die elegischen Dichter F. v. Matthisson (1761—1831), Joh. Gaud. v. Salis (1761—1834) und S. A. Mahlmann (1771 — 1826). — Unter den deutschen Prosaisten sind ausgezeichnet als Kanzelredner: Lor. v. Mosheim (1694 — 1755), Jerusalem (1709—1789), J. J. Spalding (1753—1812), F. D. Schleiermacher (1768 — 1834), J. G. Marezoll (1761 — 1828), H. G. Tzschirner (1778 — 1828) u. a.; als philosophische Schriftsteller Imm. Kant (1724 — 1804), Joh. Gottlieb Fichte (1762—1814), der Israelit Moses Mendelsohn (1729—1786), Christ. Garve 1742—1798), Just. Möser (1720 — 1794), Joh. Jac. Engel (1741 — 1802), Joh. G. Hamann (1730—1788), G. W. F. Hegel (1770—1831) u. a.; als Historiker: A. L. v. Schlözer (1737 — 1809), D. M. Schröckh (1733—1803), L. T. v. Spittler (1752 — 1810), Joh. v. Müller (1752 — 1809), E. L. Posselt (1763 — 1804), G. G. Bredow (1773 — 1814), A. H. L. Heeren (1760—1836), K. v. Rotteck (1775—1840) u. m.; als Volksschriftsteller: Chr. G. Salzmann (1744 — 1811), J. H. Campe (1746 — 1818), Joh. P. Pöhlmann (geb. 1760), J. H. Pestalozzi (1745—1826), Joh. Ferd. Schlez (1759—1839), J. P. Hebel (Verf. d. alleman. Ged. u. d. Schatzkästl. 1760 — 1826), Rud. Zach. Becker (Verf. d. Noth- u. Hilfsbüchl. 1751—1822) u. s. w.; als Sprachforscher: Fr. Carl Fulda (1724 — 1788), D. Chr. Adelung (1732 — 1806), K. H. L. Pölitz (1772—1838), Joh. Chr. Aug. Heyse (1764—1829), u. m.

Doch wo wollten wir enden, wenn wir die Namen aller derjenigen aufzählen sollten, die sich als deutsche Schriftsteller ausgezeichnet haben? — Die Lebenden müssen wir ohnedieß übergehen: denn „sie gehören (um mit Pölitz zu reden) im strengen Sinne noch nicht der Geschichte der Sprache an, da über ihre Stellung in ihrem Zeitalter und über ihre gesammte Einwirkung auf die Sprache erst nach ihrer beendigten irdischen Laufbahn mit Sicherheit, so wie mit Unparteilichkeit und Freimüthigkeit entschieden werden kann." — Nur das können wir nicht unerwähnt lassen, daß auch unsere Zeit in Männern, wie Fr. Schmitthenner, Herling, H. Bauer Jak. Grimm, K. F. Becker u. a. tüchtige Sprachkenner und Sprachforscher aufzuweisen hat. Im Allgemeinen aber mag die Gegenwart mehr vom Ruhm der nächsten Vergangenheit sich gütlich thun: denn unter den Schriftstellern unserer Zeit sind wenig hervorragende Geister, denen die Palme der Unsterblichkeit zufallen möchte. Das südliche Deutschland scheint jedoch dem nördlichen den Vorzug streitig zu machen.

Für den Volksschullehrer ist das Studium der Geschichte unserer Sprache und die Bekanntschaft mit ihren vorzüglichsten Schriftstellern um so wichtiger, da die Sprache selbst für ihn Lehrmittel und Lehrstoff zugleich ist. Freilich ist die Zahl der besseren Poeten und Prosaiker so groß, daß ein tieferes Eindringen in ihren Geist, ohne fortwährende Beschäftigung mit ihnen, kaum möglich sein möchte. Doch sind dieselben wenigstens durch wohlfeile Taschenausgaben und mundrechte Auszüge (wie die Etui-Bibliothek der deutschen Klassiker — Zwickau, Heilbronn u. Aachen — die Miniaturbibliothek — Hildburghausen u. Neu-York u. a.) zugänglicher geworden. Aufs Dringendste aber müssen wir unsere Amtsbrüder vor den seichten Romanen warnen, mit welchen jetzt jede Messe den Markt überschwemmt; die meisten derselben sind nicht einmal korrect geschrieben und gewähren bei weitem nicht den geistigen Genuß, welchen die Lectüre der eben erwähnten Klassiker darbietet.

Literatur:

Adelung über die Geschichte der deutschen Sprache. 1781.

E. C. Reichard Versuch einer Historie der deutsch. Sprachkunst. Hamburg 1747.

C. E. Koch Grundriß einer Geschichte der Sprache u. Literatur der Deutschen. 2 Bde. 1795. u. 98.

(K. A. Küttner) Charactere deutscher Dichter u. Prosaisten. 2 Thle. 1780.

J. H. Els von den Schicksalen der deutschen Sprache. Magdeburg 1767.

C. H. Schmid Nekrolog, oder Nachrichten von dem Leben der vornehmsten deutschen Dichter. 1785.

J. A. Nasse Vorlesungen über die Geschichte der deutschen Poesie. 2 Thle. Altona u. Leipzig 1798. 1800.

Theod. Heinsius Geschichte der Sprach- u. Redekunst d. Deutschen bis auf die neuesten Zeiten. 3. Aufl. Berlin 1823.

L. Wachler Vorlesungen über die Gesch. d. deutsch. Nationalliteratur. 2 Thle. Frankf. a. M. 1818 f.

Bouterweck Geschichte d. Poesie u. Beredtsamkeit seit d. Ende des 13. Jahrh. Göttingen 1812 ff. (der 9. — 11. Theil enthält die Geschichte d. deutschen Literatur.)

Fr. Horn die Poesie und Beredtsamkeit d. Deutschen v. Luthers Zeit bis zur Gegenwart. 3 Thle. Berl. 1822 — 24.

H. Winter Literärgeschichte der Sprach-, Dicht- u. Redekunst d. Deutschen. Berl. 1821.

Einen kurzen Umriß der Geschichte der deutschen Sprache findet man auch in

K. H. L. Pölitz das Gesammtgebiet der deutschen Sprache nach Prosa, Dichtkunst und Beredtsamkeit theoretisch u. practisch dargestellt: 4 Bde. Leipz. 1825 (s. Bd. 1 S. 1. — 137) u. in:

J. C. A. Heyse theoretisch-practische deutsche Grammatik. Hannover 1822. S. 1—74 (mit Sprachproben aus allen frühern Zeiträumen). Deutsche Sprachproben von Ulfilas bis auf die neueste Zeit giebt auch Aug. Rodnagel's Diutiska. Darmstadt, 1837.

Auch die zahlreichen Anthologieen enthalten meistens literärische Notizen, z. B.

K. A. Schaller Handb. d. class. Literatur der Deutschen. 1811.

E. F. K. Vetterlein deutsche Anthologie od. Auswahl deutscher Gedichte nebst Commentar.

Ueber die Literatur der Gegenwart s.

Conversations-Lexikon d. Gegenwart Bd. 1. S. 950 ff. die Art. „Deutsche Literatur u. Sprache" — „deutsche dramatische Literatur" — „Deutche lyrische u. epische Literatur" — „Deutsche novellistische Literatur." —

Deutscher Sprachunterricht. I. Wichtigkeit und Nothwendigkeit des Sprachunterrichts für die Volksschule. Die Elementarschule der frühern Zeit that für die Cultur des Sprachvermögens und für Erlernung der Muttersprache so gut wie nichts: man war der Ansicht, daß die Sprache, welche das Kind schon auf dem Schooße der Mutter lerne und daheim wie im Leben fortwährend zu üben Gelegenheit habe, nicht erst gelehrt zu werden brauche. In städtischen Volksschulen dagegen war lange Zeit die lateinische Sprache das vorzüglichste Bildungsmittel, bis die lateinischen Schulen in deutsche Schulen verwandelt wurden, ohne daß man darum sogleich die deutsche Sprachlehre in dieselben einführte. Gleichwohl ist es von großer Wichtigkeit, daß auch die Volksschule den Sprachunterricht in den Kreis ihrer Lehrgegenstände hereinziehe. Denn die Sprache ist's ja, die zwischen vernünftigen Wesen ein geistiges Band knüpfet, sie ist der Träger und Leiter aller Ideen und das Hauptmittel der Belehrung und Bildung, folglich auch das vorzüglichste Lehrmittel beim Jugendunterrichte selbst. — Zwar hängen die Sprachgesetze so genau mit den Denkgesetzen zusammen, daß sie sich aus den letzten von selbst entwickeln, und die Sprachfertigkeit mit der Cultur des Verstandes gleichen Schritt hält; auch ist der Umgang mit andern Menschen gewissermaßen die beste Sprachschule. Erwägen wir aber, wie unvorbereitet das Kind in die Volksschule eintritt, wie sehr manches sechsjährige Kind oft in der Sprache vernachlässiget ist, wie wenig es die Reden des Lehrers, die ihm wie eine fremde Sprache klingen, aufzufassen im Stande ist; bedenken wir, daß das Haus seiner Eltern eben so wenig als die Gespräche mit andern Kindern wirklich sprachbildend sind; fügen wir noch hinzu, wie wenige Erwachsene überhaupt in den niederen Ständen sich sprachfertig auszudrücken vermögen: so ergiebt sich daraus von selbst die Nothwendigkeit des Sprachunterrichts auch für die Volksschule. Ueberdies macht unsre Zeit in dieser Beziehung auch an den Landmann höhere Ansprüche als sonst, besonders in constitutionellen Staaten, wo sogar der Bauer über öffentliche Angelegenheiten mitsprechen soll.

Deshalb haben denn auch die meisten neuen Schulgesetzgebungen den Sprachunterricht ausdrücklich als Lehrgegenstand der Volksschule bezeichnet; z. B. K. Sächs. Verordn. zum Elem. Volksschulg. §. 29. — Großherz. Badensche's Edikt vom 15. Mai 1834. §. 1. — Hohenzollern-Hechingensche allg. Schulordn. §. 2. — Schulges. f. Basel-Landschaft vom 6. April 1836. §. 59. — Schulges. f. d. Kant. Waadt vom 24. Januar 1834. u. a. Vgl. auch das Königl. Preuß. Circulare an sämmtl. Superintendenten und Schulinspectoren der Provinz Brandenburg (in dem Schulbl. f. d. Pr. Brandenb. 1838. Heft 3.) und Bekanntmachung d. Reg. zu Cöln vom 3. Febr. 1830. Sie sind damit den Forderungen der bewährtesten Pädagogen entgegen gekommen. So sagt z. B. Dr. Nebe (Schullehrerberuf S. 282): „Wir betrachten den Sprachunterricht als einen der wichtigsten in dem ganzen Umkreise dessen, was durch die Schule gelehrt werden soll. Denn er greift in jeden Zweig des Wissens ein und giebt allem Unterrichte erst die Grundlage und den Mitteln desselben ihre Wirksamkeit. Am nächsten gehört er dem Lese- und Schreibunterrichte an. In der Volksschule muß er in jenem seine Wurzel, in diesem seine volle Ausbildung finden." —

II. Lehrstoff des Sprachunterrichts in der Volksschule. Um der Volksschule das richtige Maaß des Lehrstoffes für den Sprachunterricht zuzutheilen, ist es nöthig, daß wir über den Zweck dieses Unterrichts einverstanden seien. Denzel (Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre Th. III. Abth. 2. S. 83. — ff.) sagt darüber: „Der materiale Zweck des Sprach-Unterrichtes in der Volksschule kann kein anderer sein, als den Schüler der Sprache dergestalt mächtig zu machen, daß er dieselbe zum richtigen Ausdrucke seiner Vorstellungen in allen Lebensverhältnissen frei und ungehindert gebrauchen kann. Dieser Zweck ist ein rein praktischer und schließt von selbst alles streng Wissenschaftliche in der Behandlung aus, ja, die Lehre von dem Sprachgebäude mit allen Regeln der Wort- und Satzbildung, mit einem Wort, der ganze Sprachformenunterricht ist durchaus nicht an sich, und um eine vollständige Einsicht in das große Kunstwerk der Sprache zu erlangen, sondern bloß in soweit nöthig, als es für den praktischen Zweck erforderlich ist."

— „Doch die Sprache ist blos die Hülle der Gedanken und eine Schaale ohne Kern, wenn der Gedanke nichts taugt, den sie ausdrückt; darum bleibt denn auch das richtige Denken in der Sprache immer die Hauptsache, und es ist völlige Verkehrtheit, den materialen Zweck im Sprachunterrichte allein fest halten zu wollen, anstatt daß derselbe dem formalen, der Erweckung und Uebung der Geisteskraft, überall untergeordnet bleiben muß."

Demnach würde sich der Lehrstoff des Sprachunterrichtes nicht bloß auf die Rechtschreibung beschränken, die noch jetzt von Lehrern der alten Schule für das Ganze des Sprachunterrichtes gehalten zu werden pflegt, aber eben so wenig wird es die Volksschule mit der eigentlichen Grammatik, dem systematischen Lehrgebäude der Sprache zu thun haben. Sie wird die einfachsten Regeln der Wort- und Satzbildung, des Richtigsprechens und Richtigschreibens aufzustellen haben, damit das Kind in denjenigen Lebensverhältnissen, in welche es durch seine bürgerliche Stellung gewiesen ist, mündlich und schriftlich, denk- und sprachrichtig sich auszudrücken wisse.

Diesen Grundsätzen entspricht es, wenn der geh. Kirchenrath Dr. Schulze den Lehrstoff des deutschen Sprachunterrichts auf Folgendes zurückführt: „Die Kinder sollen angeleitet und geschickt gemacht werden a) Stamm- und Beisylben (Wurzelwörter; Vor- und Nachsylben) zu erkennen und zu unterscheiden, und dadurch andere Wörter zu bilden und neue zusammen zu setzen oder die zusammengesetzten wieder zu trennen ꝛc., sie sollen b) mit den verschiedenen Wörterclassen (Redetheilen), c) mit dem Allgemeinen der Veränderungen, welche sich an- und mit den Haupt-, Bei- und Zeitwörtern vornehmen lassen, nämlich aa) des Geschlechts, der Steigerung, der Zahl (des Numerus) und der Beugung (Declination) bei Haupt- und Beiwörtern; bb) des Numerus, der Zeitformen, ꝛc. kurz der Abwandlung (Conjugation) — bei Zeitwörtern — und cc) mit den zur Bildung eines jeden

Satzes nothwendigen Theilen (dem Subjecte, dem Prädicate und Bindungsworte) bekannt gemacht und in diesem Allen, besonders im Bilden einfacher und zusammengesetzter Sätze (wobei auf den Gebrauch der Präpositionen und die größtentheils von denselben abhängende richtige Setzung des Dativs und Accusativs vorzügliche Sorgfalt zu verwenden ist) geübt werden. — Ueber diese Belehrungen und Uebungen hinauszugehen, ist in Landschulen weder thunlich noch räthlich. (S. die vorzüglichsten Gegenstände des Landschulwesens ꝛc. Budissin 1826. S. 90 f.)

Der sonst wackre Dinter sieht den Sprachunterricht zu einseitig an: er will das Meiste durch Dictirübungen erreichen, durch die Elementarsprachlehre in den Verstandesübungen der Unterclasse die Orthographie vorbereiten und die Kinder sogleich zum Selbstaufsetzen führen. (S. die vorzüglichsten Regeln der Pädagogik ꝛc. Neustadt 1822. S. 29.) Diese Ansichten sind in vielen sächsischen Schulen herrschend geworden, und haben einer gründlichen Sprachbildung Eintrag gethan. Von diesem Standpuncte aus bearbeitet ist

K. A. Wagner, das Unentbehrlichste aus der deutschen Sprachlehre, insbesondere der Rechtschreibung für Landschulen. Nebst einem Anhangsverzeichnisse derjenigen Wörter, welche zwar ähnlich lauten ꝛc. 2. Aufl. Neustadt a. d. O. 1835. Aehnlichen Gehaltes, doch etwas reicher ausgestattet ist Weigeldt's, das Nothwendigste aus der ꝛc. ꝛc. Vogenreicher zwar, und vielen Sprechstoff bietend, aber den eigentlichen Sprachunterricht ganz übergehend und nur auf den letzten 5 Seiten von den Wörterclassen handelnd, ist die Sprachlehre für Land- und Volksschulen, als Grundlage der ganzen Seelenbildung. Hamburg 1838. — Dürftig genug ist auch Wendlings Leitfaden zum Unt. in d. deutschen Spr. für Bürger- und Landschulen. Danzig 1836.

III. Lehrmethode. Was die Behandlung des deutschen Sprachunterrichts betrifft, so ist überhaupt ein doppelter Weg möglich.

Man verfährt synthetisch, dies ist die wissenschaftliche, constructive oder systematische Methode. Von ihr sagt Diesterweg (Vorrede zum prakt. Lehrgange f. d. Unt. in der deutschen Sprache — 3. Aufl. Crefeld 1838. Seite XII. f.): „Derselben ist es um die Sache, die Materie, den übersichtlichen Zusammenhang, das System zu thun. Hier muß sich die Fassungskraft des Schülers dem Stoffe anbequemen. Die Regeln und die Gesetze, die aus dem Einzelnen abstrahirten Allgemeinsätze, werden an die Spitze gestellt; der Schüler muß sich, so gut es geht, hineindenken, sich die Regeln durch Beispiele, die der Lehrer oder das Buch hinterher beifügt, oder die er (der Schüler) selbst findet, zu verdeutlichen suchen. Diese Methode ist die althergebrachte, in welcher die gewöhnlichen Grammatiken geschrieben sind. Selbst die neuesten, bedeutendsten Lehrschriften der Muttersprache von Herling, Becker, Götzinger, Schmitthenner u. A. bedienen sich derselben. Ich halte sie für den Jugendunterricht nicht geeignet, für die Elementarschule unter keiner Bedingung."

Nach dieser Methode, die noch jetzt leider auch beim Unterricht in den fremden Sprachen die gewöhnlichste ist, fängt man mit den Grundbestandtheilen der Sprache, den einfachen Buchstaben u. Lauten an (Orthoepie), geht dann zu den Sylben und Wörtern über (Orthographie), nimmt die einzelnen Redetheile oder Wörterclassen nach einander durch, indem man gewöhnlich mit dem Substantiv und seiner Declination beginnt, zum Adjektiv, Zahlwort, Fürwort, Zeitwort und den Partikeln fortschreitet (Etymologie) und erst zuletzt von der Verbindung der Wörter zu Sätzen (Syntaxis) redet. Als Anhang behandelt man auch noch meistens die Verskunst (Prosodie oder Metrik.)

Die Sprachlehren, welche der systematischen Methode huldigen, sind Legion, und darum ist's unmöglich, sie alle namhaft zu machen. Wir nennen nur die vorzüglichsten derselben, die noch in gar manchen Schulen die Grundlage des Sprachunterrichtes bilden.

Adelung, J. C., deutsche Sprachlehre für Schulen. Berlin 1781. (2. Ausg. 1792. 3. Ausg. 1795.)

Schmitthenner, Fr., theoretisch-practisches Elementarbuch der deutschen Sprache, nach naturgemäßer Methode. Hadamar 1823, 1½ Thlr. —

Heinsius, Th., Teut, oder theoretisch-pract. Lehrbuch des gesammten deutschen Sprachunterrichts. 5 Thle. Berlin 1817 ff. 5 Thlr. —

Von demselben Verfasser „die Sprachschule" (1823) „Einleitung in die Grammatik" (1806) „kleine theoretisch-practische deutsche Sprachlehre für Schulen und Gymnasien" 1ste Aufl 1804, (vielmal aufgelegt) „neue deutsche Sprachlehre besonders zum Gebr. in Schulen und zur Selbstbelehrung" (3 Thle. 1822) „kleiner deutscher Sprachkatechismus" (1819).

Grimm, Jac., deutsche Grammatik. 3 Bde. Göttingen 1822 — 31.

Reinbeck, D. G., Regellehre der deutschen Sprache. Essen 1821. 1 Thlr. —

Schade, N. C. B., vollständige deutsche Sprachlehre zum Gebrauch für Schulen. Leipzig 1822.

Hünerkoch, B., practische deutsche Sprachlehre zum Selbstunterrichte ꝛc. Leipzig 1801.

Hahn, K., deutsche Sprachlehre. Berlin 1806.

Heyse, J. C. A., theor.-pract. deutsche Grammatik oder Lehrbuch zum reinen und richtigen Sprechen, Lesen und Schreiben der deutschen Sprache. Hannover 1822. (3te Aufl.) 2 Thlr. —

Dessen kleine theor.-pract. Grammatik. 1823. — ⅔ Thlr. — dessen Leitfaden zum gründl. Unterricht in der deutschen Sprache, 10te Aufl. Hannover 1835. — ⅓ Thlr. —

Harnisch, C. W., vollständiger Unterricht in der deutschen Sprache, wissenschaftlich begründet, unterrichtlich dargestellt und mit dazu gehörigen Uebungen versehen. (1ster Th. Lautlehre. 2ter Th. Wortlehre. 3ter Th. Satzlehre. 4ter Th. Aufsatzlehre.) Breslau 1814. 2 Thlr. 22 Gr. (Ein gehaltreiches, für Volksschullehrer fast zu philosophisches Werk).

Dessen erste faßliche Anweisung zum vollständigen ersten deutschen Sprachunterrichte. Breslau 1820. — 18 Gr. — — zweite faßliche Anweisung zum vollständigen ersten deutschen Sprachunterrichte, betr. das Denken in der Sprache und dessen Darstellung durch dieselbe. Breslau 1818 — 20 Gr. —

Wilmsen, F. P., die Regeln der deutschen Sprache in Beispielen und Aufgaben. Leipzig 1822. — ⅓ Thlr. —

Dessen Lehrstoff und Lehrgang des deutschen Sprachunterrichtes in Mädchenschulen. Berlin 1824.

Klindt, J., das Nothwendigste für den Unterricht in der deutschen Sprache. Hamburg 1825. — 14 Gr. —

Rossel, J. P., sprachlehrliches Lesebuch oder Beispielsammlung für den pädagogisch vereinten Sprech-, Rede-, Schreib-, Lese- und Sprachlehr-Unterricht; Aachen 1839. (1stes Heft Lautlehre. 2tes Heft Wortlehre. 3tes H. Satzlehre.)

Arendt, H. H. W., deutsche Sprachlehre. 1821. — 7 Gr. —

Barthel, C. pract. Handb. bei den schriftlichen Sprach- u. Aufsatzübungen in Volksschulen. 2te Aufl. Löwenberg 1838.

Desaga, Mich., teutsche Sprachlehre für Lehrende und Ler-

nende in Verbindung des Lehrstoffes mit zweckmäßigen Uebungsaufgaben. Heidelberg 1824.

Desen die ersten Lehren der Muttersprache für deutsche Kinder in Bürger- und Volksschulen. Heidelberg 1835.

Michäelis, D. Chr. Fr. theoret. pract. deutsche Grammatik. Leipzig 1825. 2 Thle.

Weigand, F. L. K., kurze deutsche Sprachlehre für Real-, Bürger- und Volksschulen. Mainz 1838. — ⅓ Thlr. —

Götzinger, M. W., deutsche Sprachlehre für [höhere] Schulen. 3te Aufl. Aarau 1835. — 15 gGr. —

Dessen die Anfangsgründe der deutschen Sprache in Regeln und Aufgaben für die ersten Anfänger. Leipzig 1825.

Graßmann, F. H. G., Sprachbildungslehre für Deutsche, zur Benutzung in deutschen Volksschulen unterrichtlich dargestellt. Berlin 1830. 3 Bde. (1ster Th. die Lehre v. d. Sylbenbildung in Verbindung mit der Sprachzeichenlehre für Deutsche. 2ter Th. die Lehre von deutscher Wortbildung. 3ter Theil die Lehre von deutscher Redebildung).

(Ein tief durchdachtes Werk! — Wie es der Verfasser selbst ansehe, sagt er in der Vorrede zum 1. Th. S. V.: „Daß der Einwurf, die hier aufgestellte Behandlung des Sprachunterrichtes eigne sich für jetzt nicht zur Einführung in unsere Schulen, gegründet sei, erkenne ich in dem Maaße an, daß ich auch nicht einmal den Wunsch hege, daß diese Einführung sogleich geschehen möchte, ja daß ich in meinem Verhältnisse als Schulaufseher die vollständige Anwendung in Schulen meines Wirkungskreises für jetzt sogar untersagt habe, weil bei dem jetzigen Stande der Dinge daraus unausbleiblich Verwirrung und Unordnung hervorgehen müßte." Er wollte also nur ein Bild dessen geben, „was eigentlich sein sollte, und was sein könnte, wenn alle Beschränkungen der Gegenwart weggedacht werden." —)

Wagner, M., Uebungsbuch f. d. deutschen Sprachunterricht in Volksschulen. Essen 1833. — 7 gGr. —

Dessen method. Handbuch zu dem Uebungsbuch. 2te Auflage 1834. — 10 gGr. —

2) Der zweite Weg, den man bei der Behandlung des deutschen Sprachunterrichts einschlagen kann, ist der analytische. Man hat diese Methode auch die Elementarmethode oder die practische genannt. Diesterweg (a. a. O.) bezeichnet den wesentlichen Character derselben so: „Sie will überall die Anlagen des Schülers entwickeln, beleben, stärken, die Passivität oder Empfänglichkeit desselben in Selbstthätigkeit verwandeln, kurz, der formale Gesichtspunct ist überall die Hauptsache. Darum nimmt die Elementarmethode ihre obersten Gesetze von dem Gange der Entwickelung der Menschennatur her, nicht von der Eigenthümlichkeit des Stoffes, die immer nur eine untergeordnete Berücksichtigung in Anspruch nehmen darf. Da sich nun das ganze Vorstellungsvermögen von der Anschauung aus entwickelt, nichts in das Denkvermögen kommt, was nicht vorher durch das Anschauungsvermögen hindurchgegangen, und die Anschauungen das eigentliche Denken, d. h. das Denken des Allgemeinen, das Abstrahiren und Reflectiren, und von da aus weiter hinauf bis zum speculativen Denken, theils schon im Keime enthalten, theils vermittelnz so hat die Elementarmethode durchaus den Weg der Anschauung zu wandeln. Also muß sie sich stets auf den Standpunkt des Schülers versetzen, überall mit dem Einzelnen beginnen, und aus dem Einzelnen, wo und wie es geschehen kann, das Allgemeine auffinden, entwickeln, herausheben lehren." — Sie verfährt analytisch, indem sie den Satz selbst als Gegenstand der Anschauung hinstellt, und an der Zergliederung desselben die Redetheile und Sprachformen auffinden lehrt. Dieser rationale und naturgemäße Weg lag so nahe; aber es ging wie mit dem Ei des Columbus — er wurde spät aufgefunden, und da er aufgefunden ist, wundert man sich, ihn nicht schon früher gegangen zu sein. Zwar in einigen Schriften denkender Sprachforscher lagen schon Hinweisungen auf ihn, aber erst spät hatte man den Muth, von dem Herkömmlichen sich losreißend, ihn ganz zu gehen.

Zu denjenigen, welche diesen naturgemäßen Weg vorbereitet und angebahnt haben, gehören zum Theil Harnisch und Götzinger (s. oben). — Ein gleiches Verdienst gebührt den Verfassern folgender Schriften:

Krug, J. F. A., hochdeutscher Sprachschüler oder Uebungen im richtigen Wort- und Satzbilden, zu gründlicher, regelmäßiger und leichter Erlern. des Hochdeutschen. Leipzig 1824. 1⅓ Bg.

Krause, K. H., Lehrbuch der deutschen Sprache für Schulen. 4 Thle. Halle 1830—35 (1. Th. Sprachübungen mit einfachen Sätzen. 2. Th. Sprachübungen mit zusammengesetzten, mit Redesätzen und mit verwandten Wörtern. 3. Th. Sprachunterricht über einfache Sätze. 4. Th. Sprachunterricht über zusammengesetzte und Redesätze.)

Scholz, Chr. Gottl., deutscher Sprachschüler, od. stufenweis geordneter Stoff zu mündl. u. schriftl. deutschen Sprach- u. Verstandesübungen. Halle 1840. 3 Lehrgänge. Erster Lehrg. 7. Aufl. Zweiter Lehrg. 5. Aufl. Dritter Lehrg. 4. Aufl.

Desselben Pract. Lehrgang zu den Uebungen im Anschauen, Denken u. Reden, verbunden mit einer Anweisung zu Stylübungen. 2. vervollst. Aufl. 1841.

Mit Diesterweg's Ansichten über diesen Punkt stimmt auch Denzel, welcher den eigentlichen Sprachunterricht durch die Anschauungsübungen vorbereitet; von jenem sagt er: „Haben wir vorher größtentheils einen materialen Zweck verfolgt, so gehen wir jetzt im Besitz eines hinreichenden Stoffes zu dem formalen über, d. h. wir verfolgen den Gedanken Schritt vor Schritt in seiner Entstehung und Ausbildung und zwar an der Hand der Sprache, und lassen so nach und nach jeden Redetheil in den Satz hereintreten, gerade so, wie wir ihn zur Bildung unserer Urtheile und Sätze brauchen. So bildet sich der Satz, zuerst in seiner einfachsten Gestalt, nach und nach durch immer neu hinzukommende Bestimmungen zum zusammengesetzten und endlich zur Periode aus. Gleichzeitig und in Verbindung mit dieser Entwickelung hat die Sprachlehre noch den etymologischen und orthographischen Weg zu wandeln, und aus der Sprachformenlehre so viel aufzunehmen, als für den practischen Zweck erforderlich ist." — Nicht ganz auf dieselbe, aber doch auch auf naturgemäße Weise löst Diesterweg seine Aufgabe in dem „practischen Lehrgange für den Unterricht in der deutschen Sprache" 2 Thle. 4. Aufl. Crefeld. 1838.

Am consequentesten jedoch ist die analytische Methode von Becker und seiner Schule durchgeführt worden. Wegen Becker's, nicht durchgängig für die Volksschule geeigneter Schriften verweisen wir auf den Artikel unserer Real-Encyclopädie „Becker" (Seite 233—235.)

In seinem Geiste geschrieben sind:

Scherr, J. Th., kurzgefaßte deutsche Schulgrammatik für die oberen Klassen allgemeiner Volksschulen. 3. Aufl. Zürich 1836. ⅓ Thlr.

Wurst, R. D., pract. Sprachdenklehre für Volksschulen u. d. Elementarclassen der Gymnasial- u. Realanstalten. 3. Aufl. Reutlingen 1840 — 14 gGr. —

Dessen theoret. pract. Anleit. zum Gebrauch der Sprachdenklehre. 2 Thle. (1. Satzlehre. 2. Wortformlehre, Wortbildung u. Rechtschreiblehre.) 2. Aufl. 1840. 2 Thlr. 10 gGr.

Barthel, C., Lehrgang im Sprachunterrichte für Elementarschulen u. ihre Lehrer. Berlin u. Züllichau 1839.

Hasselbach Lese- u. Sprachbuch für die mittleren u. Oberclassen der Elementar- u. Volksschulen. Jülich 1839 — 8 Sgr. —

Besonders bei Wurst tritt die consequenteste Durchführung der Analyse hervor, indem er, vom Satze beginnend, mit dem Buchstaben endet.

IV. Lehrgang. Mit der Lehrmethode hängt der Lehrgang auf's genaueste zusammen. — Der Lehrgang wird anders ausfallen, je nachdem wir uns für diese oder jene Methode entscheiden. — Nur darin stimmen beide Methoden überein, daß sie die Sprechlehre der Sprachlehre vorausgehen lassen. Die frühern Pädagogen thaten dies in den sogenannten Denkübungen, die neuern thun dasselbe in dem Anschauungsunterrichte.

Die ersten Sprechübungen werden mit dem Leseunterrichte verbunden; sie bestehen im Vor- und Nachmachenlassen der Laute, wobei der Lehrer ganz besonders auf die richtige Aussprache zu achten und namentlich die Unrichtigkeiten, welche in der provinziellen Mundart seiner Gegend ihren Grund haben, streng zu rügen hat. „Hierauf folgen Sprechübungen in einzelnen Wörtern, dann in kurzen, dann in längeren Sätzen und da Sprechen nichts Anderes, als ein lautes, Andern vernehmbares Denken ist, so werden die Sprechübungen mit den Denkübungen zu einer Lection verbunden und haben mit diesen denselben Lehrgang." (Zerrenner.)

„Aber auch über den Lehrgang der Lection der Sprech- und Denkübungen hinaus, und außer den für diese Lection bestimmten Lehrstunden, muß es ein Hauptaugenmerk des Lehrers bleiben, daß seine Schüler sprechen lernen und es in dieser großen Kunst zur möglichsten Vollkommenheit bringen. Man kann in allen Unterrichtsstunden dazu mitwirken, indem man die Kinder zum Sprechen nöthigt, woran es gewöhnlich fehlt, indem man darauf hält, daß die Kinder die Fragen wieder in ihre Antworten aufnehmen und letztere ganz der Form der ersteren anpassen müssen, indem man directe Sätze oft in indirecte, und umgekehrt verwandeln läßt, indem man überall auf Sprachrichtigkeit hält, und nie ein unpassendes, schielendes od. unrichtiges Wort durchläßt, ohne es verbessern zu lassen, indem man die Kinder oft zu Beschreibungen, zur Wiedererzählung historischer Dinge, zu weitläufigeren Antworten und Erklärungen über Gegenstände veranlaßt, indem man ihnen Abschnitte des Lesebuches oder eines Lehrbuches zum Durchlesen in ihren Freistunden giebt, und dann in der Schule von ihnen die Erzählung, den Vortrag des Gelesenen fordert, auch alle Aufgaben, die für den schriftlichen Gedankenausdruck gegeben werden, in derselben, oder nach einer nach Umständen abgeänderten ähnlichen Stufenfolge fleißig mündlich lösen läßt u. s. w." —

Die Hilfsmittel, die dem Lehrer für diesen ersten Sprechunterricht zu Gebote stehen, haben wir bereits in dem Art. „Anschauungs- und Sprechübungen" dargelegt, auf welchen wir zurückverweisen (S. 90—122). Besondere Rücksicht auf die Sprachbildung des Kindes nehmen die dort angeführten Schriften von v. Türk, Ehrlich, Trautwein, Kellner, Dreher, Netz, Stern und Gersbach, Krause, Wurst (die 2 ersten Schuljahre).

Vgl. „Wie sind mit dem Unterrichte in der deutschen Sprache die sogenannten unmittelbaren Denkübungen zu verbinden?" in Allg. Schulzeit. 1831. Abth. 1. Nr. 6. 7. 103—105.

Was nun den eigentlichen Sprachunterricht betrifft, so geben wir hier zur Veranschaulichung der verschiedenen Unterrichtswege eine Nebeneinanderstellung etlicher Lehrgänge. Die analytische Methode möge den Reihen eröffnen! —

Wurst's Lehrgang ist folgender: Erster Theil: Satzlehre.

Einleitung. Denken, Sprechen. Gedanke, Satz. Vorstellungen (Begriffe). Begriffswörter. a) Dingwörter (Hauptwörter); b) Eigenschaftswörter (Beiwörter); c) Zeitwörter.

I. Der reine (nackte) einfache Satz.

Subject, Prädicat — Glieder des Satzes. Beziehung beider auf einander a) durch Formwörter, b) durch die Biegung der Begriffswörter.

A. Zahlverhältniß des Subjects. (Einzahl — Mehrzahl.)

B. Personenverhältniß des Subjects. (Fürwörter).

C. Zeitverhältniß des Prädicats. (Zeitformen.)

D. Verhältniß der Aussageweise des Prädicats (wirklich — möglich — nothwendig).

E. Betonung und Wortfolge.

II. Der erweiterte einfache Satz.

A. Genauere Bestimmung eines Dinges oder Beifügung (Attributiv) a) durch ein Eigenschaftswort; b) durch ein Dingwort; c) durch ein Fürwort.

B. Ergänzung der Thätigkeit (bezügliche Zeitwörter) — a) auf die Frage Was? b) Wessen? c) Wem? d) mit Vorwörtern. (Das Objectiv). Zwei oder mehre Ergänzungen der Thätigkeit. (Personenbeziehung und Sachbeziehung.) — Die Leideform und die rückbezügliche Form des Zeitwortes.

C. Umstände des Orts bei der Thätigkeit. (Woher? wohin? wo? — Umstandswörter.) (Das Adverbiale) — Umstände der Zeit bei der Thätigkeit. (Zeitpunkt: wann? Zeitdauer: wie lange?) — Umstände der Weise bei der Thätigkeit. — Umstände des Grundes. (Sachgrund oder Ursach — Beweggrund — Erkenntnißgrund.) — Mehrfache Umstände bei der Thätigkeit. (Umstände a) von gleicher Art, b) von verschiedener Art.)

D. Zusammenstellung sämmtlicher Satzglieder des erweiterten einfachen Satzes.

E. Wortfolge des erweiterten Satzes.

III. Der zusammengezogene Satz.

A. Der zusammengezogene Satz im Allgemeinen. (Bindewörter).

B. Arten der Verbindung zusammengezogener Satzglieder: a) zusammenstellend, b) entgegenstellend, c) begründend.

C. Wortfolge des zusammengezogenen Satzes.

D. Zusammengezogene Sätze mit mehreren Arten verbundener Satzglieder.

E. Vergleichung und Steigerung der Eigenschaftswörter. (Grundstufe — Höherstufe — höchste Stufe.)

IV. Der zusammengesetzte Satz.

A. Zusammengesetzte Sätze überhaupt: a) beigeordnet zusammengesetzte Sätze (Satzverbindungen); b) untergeordnet zusammengesetzte Sätze, (Satzgefüge).

1) Verschiedene Arten der Satzverbindungen:

a) Satzverbindungen mit zusammengestellten Haupt-

sätzen. — b) mit entgegengestellten Hauptsätzen. — c) mit begründenden Bindewörtern.

2) Satzgefüge (zusammengesetzte Sätze mit Nebensätzen):

a) mit Subjectivsätzen; — b) mit Ergänzungssätzen (Anführungssätze); c) mit Beifügesätzen (Zusatz, Beisatz); d) mit Umstandsätzen (des Ortes, der Zeit, der Weise, des Grundes). Verkürzte Nebensätze. (Wiederholung).

B. Mehrfach zusammengesetzte Sätze: 1) aus 3 einfachen Sätzen zusammengesetzt; 2) aus 4 u. mehreren einfachen Sätzen zusammengesetzt.

Anhang. Gliedersätze od. Perioden.

Zweiter Theil. Wortlehre.

Die Wortarten und ihre Biegung.

I. Begriffswörter: 1) das Zeitwort und seine Beziehungen; 2) das Dingwort und seine Beziehungen; 3) das Eigenschaftswort und seine Beziehungen.

II. Formwörter: Hilfszeitwörter — Fürwörter — Zahlwörter — Vorwörter (Richtungswörter) — Umstandswörter — Bindewörter — Empfindungswörter.

Anhang. Zusammenstellung der deutschen und lateinischen Kunstausdrücke, deren sich die Sprachlehrer bedienen.

Dritter Theil. Wortbildung.

Auflösung der Rede in ihre Bestandtheile — Sprachlaute und ihre Arten — Sylben. Anlaut und Auslaut.

I. Wurzelwörter.

II. Stämme, welche 1) Dingewörter — 2) Eigenschaftswörter sind.

III. Sproßformen.

Zusammensetzung der Wörter: untrennbare Vorsylbe — zusammengesetzte Formwörter — Zusammensetzungen aus Zusammensetzungen.

Anhang. Von der Schriftsprache.

Schreiben, sprechen, lesen. Rechtschreiben oder Orthographie. Lautzeichen oder Buchstaben. Dehnung und Schärfung.

Stimmlaute, welche leicht verwechselt werden. — Mitlaute, welche leicht verwechselt werden: a) weiche und harte Laute; b) die Lautzeichen f, s, ß, ff, sche; c) die Laute v, f, ph; d) die Laute x, ks, chs, z und s; qu.

Große Buchstaben.

Trennung und Abtheilung der Sylben.

Eine besondere Belehrung über die Setzung der Satzzeichen gibt Wurst hier nicht, sondern reihet dieselbe an die Betrachtung der Glieder und Satzarten.

Diesem gegenüber stellen wir Götzinger's Lehrgang, als eines Vertreters der alten Schule.

I. Lautlehre. II. Wortlehre: a) die einzelnen Wortarten, ihre Bildung und Biegung. 1) Verb. 2) Hauptwort. 3) Beiwort. 4) Fürwort. 5) Zahlwort. 6) Adverb. 7) Präposition. 8) Bindewort. 9) Füllwort (Interjection). b) Zusammensetzung der Wörter. — III. Satzlehre. 1) Satzbildung. A. Zusammenordnung der Satztheile. B. Der nackte Satz: a) Person und Zahl; b) Redeweise; c) Zeitformen; d) Hilfsverben und umschreibende Form. C. Bekleidungen des Satzes. D. Beifügungen und Zusätze a) Hauptwort als Zusatz, b) Beiwort als Zusatz. E. Beiordnung der Satzglieder. 2) Verbindung mehrer Sätze: a) Ineinanderfügung der Sätze: Nennsatz, Beisatz, Adverbsatz. 2) Aneinanderreihung der Sätze. IV. Periodenbaulehre. 1) Ueberschaulichkeit der Beziehungen; 2) logische und rhetorische Würde der Glieder; 3) Wohlklang der Perioden und ihre Verbindung zu einem größern Ganzen. V. Verslehre. VI. Rechtschreibungslehre: 1) Buchstaben; 2) Satzzeichen.

Wie weit auch beide Lehrgänge auseinanderliegen, so haben sie doch in der Behandlung der Satzlehre manches Aehnliche. — Führt man Wurst's Lehrgang streng durch, so hat man allerdings im zweiten und dritten Theile Aufgaben, die für die Kraftbildung der nun schon weit vorgerückten Schüler nicht nur zu leicht, sondern auch zu unineressant sind. Deßhalb räth Wurst selbst diese Aufgaben zwischen die einzelnen Lehrstunden der Satzlehre zu vertheilen, wodurch der Zusammenhang des Lehrganges gestört werden würde. Diesen Uebelstand vermeidet glücklich Diesterweg, der zwar auf analytischem Wege mit der Anschauung des Satzes beginnt und denselben in Wörter, die Wörter in Sylben, die Sylben in Laute zerlegen läßt, dann aber erst zur eigentlichem Wort- und hernach zur Satzlehre übergeht. Sein Unterrichtsgang hält also mehr das Mittel zwischen der alten und neuen Lehrweise, und wir könnten ihn als die analytisch-synthetische Methode bezeichnen. Hier ist sein Gang:

I. Rückgang vom Satze zum Laute und Uebungen in der Wortbildung. (Satz, Wort, Sylbe, Laut. — Bildung einsylbiger Wörter nach gegebenen Bedingungen) II. Rechtschreibung (Länge und Kürze der Grundlaute und Bezeichnung derselben — Mitlaute — Uebungsaufgaben mit Grundlauten, Mitlauten — Buchstabir- und Aufschreibübungen — Unterscheidung verwandter Mitlaute — Wortbildung mit An- u. Auslauten — Vor- u. Nachsylben — ähnlich klingende Wörter.) III. Wörterclassen (1. Die einzelnen Wortarten: a) Dingwort, b) Eigenschaftswort, c) Geschlechtswort, d) Zahlwort, e) Deutewort, f) Zeitwort, g) Umstandswort, h) Verhältnißwort, i) Bindewort, k) Empfindungswort; 2. Zusammenstellung der Wortarten; 3. Einübung der Wortarten. 4 Wort- und Satzbildung mit gegebenen Wortarten. IV. Fortsetzung der Lehre von der Rechtschreibung (1. Allgemeine und 2. besondere Regeln. 3. Sylbentheilung.) V. Satzzeichenlehre (1. Bedeutung der Interpunction. 2. Gebrauch der Interpunctionszeichen.) VI. Die Wortbildung (1. Wurzel-, Stamm- und Ableitungssylben 2. Wörterfamilie. 3. Aufsuchung der Stamm- und Ableitungssylben in gegebenen Wörtern. 4. Ableitung durch die Umlaute.) VII. Zusammensetzung der Wörter (1. Ein- u. mehrfach zusammengesetzte Wörter, 2. Grund- und Bestimmungswort. 3. Die Bedeutung zusammengesetzter Wörter. 4. Zusammensetzung gegebener Wörter zu einem Worte. 5. Art und Geschlecht zusammengesetzter Wörter. 6. Art der Verknüpfung des Bestimmungswortes mit dem Grundworte. 7. Wortarten, welche zusammengesetzt werden. 8. Zusammengesetzte Wörter, welche Gegensätze ausdrücken. 9. Ursprungs- und Begriffsunterschied in den zusammengesetzten Wörtern. 10. Gehalt des Bestimmungsworts.) VIII. Ableitung der Wörter durch Sylben. — (1. Uebung in Ableitung der Dingwörter — 2. der Eigenschaftswörter — 3. der Zeitwörter — 4. der Umstands-, Verhältniß-, Binde- und Empfindungswörter). IX. Allgemeine Bemerkungen über den

Ursprung und die Ableitung der Wörter. X. Sach- u. Worterklärungen. XI. Materialien zu Uebungen in der Rechtschreibung und im schriftlichen Gedankenausdrucke. XII. Betonung der Wörter und Sylben. XIII. Das Wichtigste über die in der Elementarschule zu fertigenden Aufsätze.

Man sieht, daß bei Diesterweg nicht der Satz, sondern das Wort der vorherrschende Theil des Lehrganges ist. Zwar giebt der 2te Theil seines pract. Lehrganges nach 1) der Wortformenlehre auch 2) die Satzlehre in begränztem Umfange (erste Stufe oder das Nothwendigste) und 3) die Satzlehre in weiterer Ausdehnung (2te Stufe oder weitere Ausführung und Begründung der Satzlehre und ihrer Theile); aber er erklärt ausdrücklich, daß der vorhin aufgestellte Lehrweg für die Elementarschule hinreichend sei.

Denzel vertheilt den Lehrstoff in vier Sprachkreise.

„Der erste Sprachkreis bezweckt die Bildung des Urtheils und des Satzes in der einfachsten Gestalt. Im zweiten Sprachkreise wird das einfache Urtheil und der einfache Satz durch alle mögliche Bestimmungen, der Beschaffenheit, des Orts, der Zeit u. s. w. erweitert und ausgeführt. Für den dritten Sprachkreis eröffnet sich ein neues Feld, nämlich das der persönlichen Verhältnisse, so weit sie sich namentlich durch das Fürwort ausdrücken lassen. In dem vierten Sprachkreise endlich beschäftigt sich der Unterricht mit der Bildung des zusammengesetzten Satzes, sowie er sich mittelst Anwendung der Bindewörter und eines Theils der Fürwörter gestaltet."

(Auf welche Weise Denzel den Lehrgang selbst durchführt, sehe man in seiner Einleitung ꝛc. Th. III. Abth. 2, S. 98 — 168. u. Abth. 3. S. 80 — 144.)

Einen Lehrgang für eine 3classige Volksschule, bei welchem Denzel's Prinzipien zu Grunde gelegt sind, findet man in

Kirsch, K., Entwurf eines Unterrichtsplanes für Volksschulen. Leipzig 1840. S. 37 — 64.

Es ist in der That nicht leicht, unter diesen Lehrgängen eine entschiedene Wahl zu treffen, da jeder derselben eigenthümliche Vorzüge besitzt. Doch will uns scheinen, als ob Diesterweg von der constructiven Methode immer noch zu viel beibehalte, und die eigentliche Satzbildung in der Elementarschule zu sehr vernachlässige. Interessanter gewiß und practischer für Lehrer und Lernende sind die Lehrgänge von Denzel und Wurst, die aus dem Wesen des Satzes selbst abgeleitet werden. — Auch von Scholz ist die Satzlehre höher gestellt, als von Diesterweg, und sein deutscher Sprachschüler giebt eine recht zweckmäßige Anleitung zur Behandlung derselben. —

Dasselbe geschieht von Roffel in seiner „Satzlehre für Schüler." (Aachen 1837. 5te Aufl.) und in der „vollständigen Satzlehre für Volksschulen und ihre Lehrer." (Aachen 1834. 4te Aufl.)

V. Lehrform. Wie wir die analytische Methode für die geeignetste beim Sprachunterrichte in der Volksschule erkannten, so müssen wir auch hier der analytischen (katechetischen und heuristischen) Lehrform den Preis zuerkennen. Selbst schon in der Vorschule (Elementarclasse) wird sie mit Nutzen angewendet werden können, obgleich hier die Form des Vor- und Nachsprechens die vorherrschende ist.

„Es gilt nichts Geringeres, als eine genaue Analyse der Sprachmittel, um sie richtig im Reden und Schreiben zu gebrauchen. Zuerst werden einsylbige Wörter in ihre Laute, dann mehrsylbige in ihre Sylben und diese wieder in ihre Laute zerlegt. Man geht hierbei von leichtern zu schwerern Worten fort, d. h. von solchen, wo die richtigen Laute schnell zu finden sind, zu denen, wo dies schwieriger ist (Haus, Hausthür, Hausgarten ꝛc). — Hierauf lasse man aus einem Worte die damit verwandten und daraus abzuleitenden bilden (Vater, väterlich, Großvater; Reden, Rede, Vorrede). Man lehre die Stammsylbe unterscheiden und die damit verbundenen trennen; zusammengesetzte Wörter in ihre Theile auflösen (Vaterliebe, Muttersegen). Man leite die Aufmerksamkeit auf die Bedeutung der Vorsetzsylben und Nachsylben (abwerfen, entsagen, verlängern, stündlich, sparsam ꝛc). Die Schüler werden angeleitet, hiernach bei einem gegebenen Worte selbst andre damit verwandte, davon abzuleitende, damit zusammengesetzte ꝛc. aufzufinden, richtig auszusprechen und in Sylben und Laute zu zerlegen." (Dr. Nebe S. 284 f.)

Auf welche Weise die einfachsten Sprachgesetze durch Gespräche mit den Schülern der Unterclasse entwickelt werden können, zeigt besonders:

Ehrlich methodischer Leitfaden für die Sprachbildungsübungen in der Unterclasse — 20 gGr. — (vergl. auch das Vorwort zu Scholz deutschem Sprachschüler. Graßmanns Sprachbildungslehre ist ebenfalls dialogisch abgefaßt. —)

Diese analytische Lehrform ist auch in dem eigentlichen Sprachunterrichte durchaus festzuhalten. Auf sie ist Wursts Sprachdenklehre gegründet. Hier wird zuerst der Satz hingestellt, dann genauer betrachtet und aus der Anschauung die Sprachregel entwickelt; daran schließen sich die Uebungsaufgaben.

„In den Lehrstunden verbinde man überall mündliche und schriftliche Uebungen. Zuerst wird die Aufgabe mündlich, dann schriftlich gelöst. Jeder Schüler hat daher stets Schreibmaterialien bei der Hand, Schiefertafel und Griffel, oder Papier, Feder und Dinte. Außerdem legt sich der Schüler ein Sprachheft an. In dasselbe wird nach jeder Stunde das Wesentlichste der vorgenommenen Uebung eingetragen, und die passendsten Beispiele, welche in den Lehrstunden gefunden und niedergeschrieben wurden, werden dem Sprachhefte einverleibt. Die Schüler bringen in jeder Stunde ihre Sprachhefte mit. Der Lehrer läßt entweder das Eingeschriebene von einzelnen Schülern vorlesen, oder mündlich wiederholen, und am Ende einer Woche sieht sich der Lehrer alle einzelnen Hefte durch. — Das Uebungsheft soll — nicht theoretische Bemerkungen, sondern eine Sammlung practischer Beispiele enthalten." (Diesterweg Vorrede z. pract. Lehrg. Th. I. S. IX.)

Von ganz besonderem Nutzen in der Volksschule ist auch das Construiren der Sätze, das man bisher fast nur beim Unterrichte fremder Sprachen angewandt hat. Schulrath Chr. Weiß (Erfahrungen und Rathschläge aus dem Leben eines Schulfreundes. Halle 1835. S. 24 ff. sagt darüber:)

„Nachdem man zuerst dem Schüler in einigen Beispielen anschaulich gemacht hat, wie in jedem

Sätze verschiedene Vorstellungen mit verschiedenartigen Wörtern bezeichnet und diese zu einem, einen völligen Sinn, einen Gesammtgedanken gebenden Ganzen verbunden sind, so bediene man sich (mit Umgehung der Kunstausdrücke Subject, Object, Prädicat, Copula) der deutschen allverständlichen und allgenügenden Fragewörter: wer? was? wer thut in diesem Satze etwas? was thut er? was ist mit ihm geschehen? wen oder was...? wem? wohin? wodurch? u. s. w., überall dem Inhalte des vorgelegten Satzes (Periode) entsprechend. Den Anfängern erleichtere man das Verständniß dadurch, daß man bei der ersten Frage nach dem Subjecte, das Verbum in die Frage mit aufnimmt; also z. B. bei dem Satze: „Also hat Gott die Welt geliebt," nicht blos frage: wer oder was? oder: wer thut etwas? oder: welches ist das Subject? sondern: „wer hat geliebt?" — und so ferner; „was hat Gott gethan? — wen hat er geliebt? — wie hat er die Welt geliebt?" — Längere Perioden, verwickeltere Stellung der Sätze in ihnen, das Vorkommen eines Pronomen, eins Infinitivs, eines ganzen Satzes als Subject machen dem Lehrer hierbei noch mannigfache Vorbereitung nothwendig, ehe er zur construirenden Analyse derselben mit seinen Schülern verschreiten kann. — Wenn die Kinder auf diesem Wege durch fleißige Uebung an sorgfältig gewählten Beispielen, es so weit gebracht haben, daß sie in die Oberclasse aufgerückt zur Auflösung auch längerer und verwickelter Sätze, deren Wortverständniß ihnen jedoch möglich sein muß, die Constructionsfragen selbst finden u. ordnen können; so haben sie einen Grad intensiver Verstandesbildung erlangt, den man von der Anwendung eines so einfachen Mittels kaum erwarten möchte."

Ganz derselben Ansicht ist D. Hergang. S. dessen „Zehn Jahre aus meinem Schulleben" 3ter Theil, S. 16 ff., wo man die Constructionsprobe, welche Weiß an einigen Stellen der Lieder: „Wenn ich einst von jenem Schlummer" ꝛc. u. „Wer nur den lieben Gott läßt walten" giebt, wieder abgedruckt findet. — Ueberhaupt eignen sich Kirchenlieder zu solchen Construir-Uebungen. — Auch Diesterweg hält dergleichen Uebungen für angemessen, doch verlegt er sie erst in den 2ten Theil seines pract. Lehrganges, der, wie schon bemerkt, nicht für Elementarschulen bestimmt ist. (S. das. S. 255 ff. 9tes u. 10tes Cap. „Die logische und grammatische Zergliederung der Sätze.")

Nicht wenige Pädagogen sind auch für den Gebrauch der sogenannten Denkverse (versus memoriales) beim Sprachunterrichte. Indessen haben diese Verse nicht selten viel Spielendes und lernen sich meistens eben so schwer als die zu bezeichnenden Sachen. Mit einigem Nutzen möchten sie vielleicht nur bei den Präpositionen anwendbar sein; wie sich z. B. Heinsius (kleine Sprachlehre S. 162 ff), Heyse (theoret. pract. deutsche Grammatik S. 529 ff.), Scholz (deutscher Sprachschüler S. 178 ff.) bei dieser Gelegenheit der Denkverse bedienen. Curtmann (in seinem Aufs.: „die deutschen Präpositionen" — allg. Schulzeitung 1833. Abth. 1. Nr. 16 f.) giebt ebenfalls dergleichen Denkverse.

Was nun die Frage betrifft, ob der Lehrer sich beim Sprachunterrichte der deutschen oder lateinischen Kunstausdrücke bedienen solle, so sind die Ansichten der Pädagogen darüber sehr verschieden. Wir hörten schon, daß Weiß alle Kunstausdrücke möglichst vermieden wissen wolle. Die meisten neuern Grammatiker haben die alten lateinischen durch deutsche zu ersetzen gesucht. Becker dagegen gibt der alten Bezeichnung den Vorzug. „Man hat, sagt er, die Vortheile einer deutschen Terminologie zu hoch angeschlagen und einer allgemeinen Aufnahme derselben stehen unüberwindliche Hindernisse entgegen." Auch Scholz bedient sich in seinem Sprachschüler der lateinischen Benennungen. — Wenigstens möchte man bei der Wahl deutscher Ausdrücke auf mancherlei Schwierigkeiten stoßen, da unsere Grammatiker darin gar nicht recht einig sind: denn da findet man z. B. das Verbum bald Zeitwort (Diesterweg), bald Zustandswort (Harnisch), bald Erklärungswort (Krug), bald Meldewort (Schmitthenner), bald Aussagewort (Krause), bald Wandelwort (Wilmsen) genannt, und kaum in einer Bezeichnung herrscht durchgängige Uebereinstimmung. — Wir halten die Sache für den Zweck des Sprachunterrichtes für zu unbedeutend, und lassen jeden bei seiner Weise. S. Allg. Schulzeitung 1825. Nr. 56. S. 443. f. „Ueber die Kunstwörter der teutschen Sprachlehre." (Hier wird nicht bloß den deutschen Kunstausdrücken überhaupt, sondern auch dem Streben, immer noch bessere zu erfinden, das Wort geredet.)

Endlich noch die Frage: Soll den Schülern der Volksschule eine Sprachlehre in die Hand gegeben werden, oder nicht? — Hierbei kommt zu viel auf die örtlichen Verhältnisse der Schulen an: viele Dörfer sind so arm, daß man zufrieden sein muß, wenn ein eigenes Lesebuch eingeführt werden kann. Deßhalb nahm man die Hauptgrundsätze der Sprachlehre in die sogenannten Kinderfreunde auf, wie dies z. B. in Hempels Volksschulfreunde u. in Schwabe's Lesebuche geschehen ist; aber das, was hier gegeben werden kann, ist doch gar zu dürftig. Andere schreiben Lesebücher, deren Hauptzweck Sprachbildung war, wie dies von Rossel z. B. (sprachlehrliches Lesebuch) u. v. Diesterweg (Lese- und Sprachbuch für mittlere Schulclassen und gehobene Elementarschulen. Essen 1826) geschehen ist. Doch meinen wir, aus hier nicht zu entwickelnden Gründen, es sei zweckmäßiger, in das Schulbuch bloß die gemeinnützigen Kenntnisse (Weltkunde und dergleichen) aufzunehmen. — Wo es sich thun läßt, ist es freilich wünschenswerth, daß die Schüler der Oberclasse einen gedruckten Leitfaden besitzen; doch der Zweck des Sprachunterrichtes kann auch ohne dieses erreicht werden.

Der deutsche Sprachschüler v. Scholz, das pract. Uebungsbuch f. d. Unterricht in der deutschen Sprache von Diesterweg (6te Aufl. Crefeld 1837), das Uebungsbuch f. d. deutschen Sprachunterricht von M. Wagner (2 Thle. Essen 1832) sind zunächst für die Schüler selbst bestimmt. Eben so Scherr's Schulgrammatik, Wursts practische Sprachdenklehre, Ehrlich's Sprachlehre (Soest 1835), Wahlert Sprachlehre (Lippstadt 1824), Götzingers Anfangsgründe u. a.

Zur Selbstbeschäftigung für Schüler dienen Seffer's erstes Hilfsbuch beim Unterrichte ꝛc. (Hannover 1832 ½ Thlr. 2te Aufl. 1835) und zweites Hilfsbuch (1836), deren letzteres jedoch gerechten Forderungen zu wenig entspricht. Mit besonderer Rücksicht auf wechselseitige Schuleinrichtung gearbeitet ist Junge u. Gudenrath elementarische Sprachschule. Itzehoe 1835.

Zur Versinnlichung der analytischen Lehrform geben wir noch ein Beispiel aus

J. P. Rossel vollständiger Satzlehre für Volksschulen und ihre Lehrer. (4te Aufl. Aachen 1834. — S. 1 ff.)

Die Theile des einfachen Satzes sollen erklärt werden. Im Lesebuche (oder an der Tafel) stehen z. B. die Sätze a. Der Schnee ist weiß. — b. Die Pflanzen wachsen. — c. Die Erde ist entstanden.

Nun folgende Unterredung. — Wovon wird im 1sten Satze etwas ausgesagt? — Von dem Schnee. — Was wird von ihm ausgesagt? Daß er weiß sei. — Den Gegenstand, von dem man in einem Satze etwas aussagt, nennt man Satzgegenstand (Subject). Was ist also hier Satzgegenstand? — Der Schnee. — Was ist nun der Satzgegenstand? — „Der Satzgegenstand ist derjenige Gegenstand, von welchem in einem Satze etwas ausgesagt wird." — Was man von einem Gegenstande aussagt, das nennt man Aussage (Prädicat). Was ist nun hier die Aussage? — Weiß.

Was ist überhaupt die Aussage? — „Die Aussage ist dasjenige, was man von einem Gegenstande im Satze aussagt."

Welches Wort steht zwischen dem Worte Schnee und weiß? — Das Wort: ist. — Dieses Wort verbindet oder vereinigt die Aussage mit dem Satzgegenstande, und daher nennt man es: Verbindung, Satzband (Copula). Was ist nun das Satzband? — „Das Satzband ist dasjenige Wort, welches in einem Satze die Aussage mit dem Satzgegenstande verbindet."

(Auf ähnliche Weise werden mehre Sätze zergliedert und die Haupttheile derselben nachgewiesen). — Was ist nun ein Satz? — „Ein Satz ist die Verbindung einer Aussage mit einem Satzgegenstande." (Nun läßt der Lehrer in mehren Sätzen des Lesebuches die Satzgegenstände, die Aussagen, die Bindungen angeben.)

Was wird in dem Satze b. ausgesagt? — Daß die Pflanzen wachsen. Und was bei c.? — Daß die Erde entstanden ist. Wie heißt in dem Satze b. das Satzband? — Es ist keins darin. Wie heißt es in dem Satze c.? — Ist. Setze einmal den ersten Satz so, wie den zweiten, in die Vergangenheit. — Die Pflanzen sind gewachsen. Wie heißt nun das Satzband? — Sind. Setze einmal den 1. Satz so, daß dies Satzband sind doch dasteht, aber das Wort wachsen hinten ein d bekommt — Die Pflanzen sind wachsend. Da auf diese Weise bei Veränderung der Aussage das Satzband doch hervortritt, so nehmen wir an, daß es in dem Satze: die Pflanzen wachsen, der Bedeutung nach in dem Worte wachsen da sei. Was gehört also nach dieser Bemerkung doch zum Satze? — Das Satzband. Wie heißen nun die Satztheile? — Satzgegenstand, Aussage, Satzband, u. s. w.

Literatur.

Die wichtigsten Hilfsmittel für den Lehrer sind bereits angegeben worden; namentlich sind die Werke von Graßmann, Harnisch (vollständ. Unterricht, 2c.), Diesterweg (pract. Lehrbuch), Wurst (theoret. pract. Anleitung), Wagner (method. Handb.) Leitfaden für Lehrer. Wir nennen noch folgende Schriften und Abhandlungen, die es mit der Theorie dieses Unterrichtes zu thun haben:

Krause methodisches Handb. d. deutschen Sprache, zur Erläuterung des Lehrbuchs derselben. 3 Thle. 4. Aufl. Halle 1828. 2 Thlr. — Scholz Methodik des Muttersprachunterrichtes in deutschen Volksschulen. Neisse 1835. — Wilmsen's Unterrichtskunst S. 288 ff. Hoffmann's practisches Handbuch der deutschen Volksschulverfassung Th. 1. §. 62 f. — Schulze's vorzüglichste Gegenstände 2c. S. 45 ff. — Nebe's Schullehrerberuf §. 204 — 210. — Hergang's zehn Jahre Bd. 1. S. 212 ff. Bd. 3. S. 1 — 66. — Zerrenner's Grundsätze der Schulerziehung 2c. S. 408 — 439. — Niemeyer's Grundsätze 2c. Th. 2. S. 111 — 153. — Diesterweg's Wegweiser für deutsche Lehrer. — Ludewig's Schulmeister S. 108 — 118 u. a.

Thielmann, J. P., methodische deutsche Sprachlehre. Darmstadt. 1835.

Goltzsch, E., Andeutung des Stufenganges bei dem Unterricht in d. Muttersprache für eine Volksschule von 3 Classen, od. Organismus des Sprachunterrichts in der Volksschule. (s. Diesterweg's rheinische Blätter 2c. Neue Folge. Bd. VII. Heft 3. S. 113 — 290.)

Anm. Für Volksschullehrer ist dieser Aufsatz nicht klar genug, und die Andeutungen für Mittel- u. Oberclasse namentlich entbehren eines bestimmt dargelegten Planes.

Eine lehrreiche Beurtheilung der Scholz'schen, Wurstschen u. a. hierher gehörigen Schriften (von Lorberg) s. Allg. Schulz. 1836. S. 357 ff.

Krug wann kann die Muttersprache das wohlthätigste Bildungsmittel für unsere Kinder sein? — Allg. Schulzeit. 1825. Nr. 106. 107.

Becker Beitrag zu einem naturgemäßen Unterrichte in der Muttersprache in Volksschulen. Das. 1829. Nr. 59 — 61.

Jäger über den Gang der bei dem Unterrichte in der Muttersprache zu nehmen sein möchte. Das. 1837. N. 92. 93.

Kirnemund über den deutschen Sprachunterricht. Das. 1839. Nr. 129 ff.

Der Elementarunterricht in d. deutsch. Spr. — Das. 1837. Nr. 107 ff.

Ueber den orthographischen und stylistischen Unterricht s. man die Art. „Orthographie" und „Stylübungen."

Kirsch.

Dewora, Victor Josef, Domcapitular, Director des katholischen Schullehrer-Seminars, Ritter des rothen Adlerordens, seit 1797 Priester, früher Pfarrgehilfe an mehren Orten; sein Geburtsort war Hadamar, geb. 21. Juni 1774, gest. 3. März 1837. Von seinem früheren Leben haben wir weiter keine Kunde erlangen können als die wenigen hier folgenden Bemerkungen; doch findet man vielleicht mehr in dem Gelehrten- und Schriftsteller-Lexicon der deutschen katholischen Geistlichkeit, herausgegeben von J. J. Waitzenegger, 3ter Band S. 90 f. und in Rossels Monatschrift 1824. 2. Band S. 51 ff.

Dewora gehört aber hierher unstreitig wegen seiner Verdienste um das Schullehrer-Seminar zu Trier. Weil nämlich in dem ganzen Trierschen Regierungsbezirke kein solches war, so fing Dewora im Jahre 1810 an, mit eigener Aufopferung in seinem Pfarrhause religös gesinnte Jünglinge durch Lehre und Beispiel für das Schullehrer-Amt vorzubereiten. Seine eben so ruhm- als segensvollen Bemühungen fanden ungetheilten Beifall sowohl bei der früheren französischen Regierung, indem durch Rescript des Präfecten zu Trier (Mitte Januars 1812) die Privatanstalt Dewora's zur öffentlichen erhoben und derselben ein besonderer Fond angewiesen wurde; als auch nachher bei der königlich preußischen Regierung, welche nicht nur das Seminar kräftig unterstützte, sondern auch seinem verdienten Director durch Verleihung des rothen Adlerordens öffentliche Anerkennung zu Theil werden ließ. — An ihm zeigte es sich, was ein einziger Mann vermag, wenn er ernstlich will; wenn er den höheren Beistand, ohne den wir Nichts können und Nichts sind, eifrig sucht, und wenn er zur Ehre Gottes und zum Heile seiner Mitmenschen arbeitet. —

Seine Schriften, deren nicht wenige sind, findet man, wenigstens bis 1821, in obgedachtem Lexikon verzeichnet. Es wird vielleicht Manchem nicht unlieb sein jenes Verzeichniß hier fortgesetzt zu finden, daher wir dasselbe hiermit geben. Fast alle seine Schriften erschienen zu Coblenz in der Gelehrtenbuchhandlung oder zu Hadamar, und zwar 1822: 1) Naturbeschreibung der Thiere für die Jugend mit Abbildd. in Steindruck. 1stes Heft 5 Gr. — 2) Der Schutzgeist der Kinder. Erzählungsbuch für Elementarschulen. 2 Bändchen 15. Gr. — 3) Ehrlich währt am längsten. 2. Ausg. 1 Gr. 4) Die Macht der kindlichen Liebe. 2te vermehrte Auflage. 2 Gr. — 5) Naturbeschreibung des menschlichen Leibes. Mit 1 Steindruck. 5 Gr. — 6) Die 7 letzten Worte des sterbenden Erlösers in einer Predigt. 3 Gr. — Im Jahre 1823 erschienen: 7) Namenbüchlein für die lieben Kleinen in katholischen Schulen. 7. A. 6 Pf. — 8) Die Gottheit des Erlösers. Eine unter freiem Himmel gehaltne Rede. 2 Gr. — 9) Elementarbuch zum Lesenlernen für katholische Schulen. 1. Cursus. 9te A. 9 Gr. 10. A. 1824. 3 Gr, 2. Curs. 6te A. 4 Gr. — 10) Die Freunde und Feinde des leidenden und sterbenden Erlösers. Erbauungsbuch. 6 Gr. — Seit 1824: 11) Die heilige Bischofsweihe. Erbauung u. Belehrung. 2 Gr. — 12) Gott ist die reinste Liebe. Erbauungsbuch für katholische Christen. 18 — 21 Gr. — 13) Das heilige Sakrament der Priesterweihe. 1½ Gr. — 14) Familienkreis der Kinder mit seiner nächsten Umgebung für die katholische Jugend. 8 Gr. — 15) Gott segnet den Fleiß oder: was der Mensch säet, das wird er ernten. Lesebüchlein für die Jugend. 4 Gr. — 16) Die Macht des Gewissens. Für die Jugend. 5 Gr. — 17) Kern der christlichen Andacht. Erbauungsbuch für katholische Christen. 5 — 6 Gr. — 18) Kraft der Religion für die kath. Jugend. 2te vermehrte Aufl. 6 Gr. — 19) Naturbeschreibung der Thiere. 2. 3. 4. Heft (Gelenkthiere) mit Steindruck. 15 Gr. (Das 1 Heft enthält Weichth.) — 20) Trauerrede auf den Tod des Bischofs von Trier K. Mannay. 3 Gr. 1825 — 21) Betrachtungen, Gebete und Litaneien bei dem Jubel-Ablaß 1826. 2 Gr. —

M. Prätor.

Dialect. — Es ist die Bedeutung und Benutzung desselben in Volksschulen, wovon hier gesprochen wird. Daß man unter Dialect die Mundart versteht, oder die Art, wie, eine und dieselbe Sprache in verschiedenen Gegenden gesprochen wird, ist bekannt. Daß aber der Dialect, die Mundart des gemeinen Volkes, im Gegensatze zur Schriftsprache, zum sogenannten Hochdeutschen, eine durchaus verderbte, durch die Unwissenheit und Nachlässigkeit des Pöbels verbildete Sprache sei, ist ein großer und noch weit verbreiteter Irrthum, dem insbesondere der Volksschullehrer entgegen zu arbeiten hat. Es fragt sich aber: Wie hat der Lehrer den Dialect in Bezug auf die Kinder und im Sprachunterrichte zu betrachten und zu benutzen? Darüber Folgendes nach einem Aufsatze in „Auerbachers Pädagog. Phantasien," der zunächst auf den bairischen Dialect Rücksicht nimmt, was sich aber sehr leicht auch auf den sächsischen und preußischen ꝛc. übertragen läßt.

Erstlich ist ja schon die Mundart das einzige Verständigungsmittel zwischen dem Lehrer und den in die Schule neu eintretenden Kindern, zumal auf dem Lande. Es giebt junge „Holländer", die beinahe kein Wörtlein Hochdeutsch kennen. Will der Lehrer sie nun zu sich hinaufheben, so soll er sich vor Allem zu ihnen herablassen, und in den Tönen und Zeichen ihrer Sprache zu ihnen reden, damit sie ihn von vornherein verstehen. Auch erweckt es überhaupt unendlich viel Zutrauen in dem Kinde, wenn es in der Sprache seines väterlichen Hauses angeredet wird, während dasselbe, wenn es von einem steifpedantischen, hochdeutschen Schulmeister empfangen wird, in Verlegenheit kommt, wie in einem Hause, das uns anfremdelt.

Wird nun das Kind zum Lesen und Schreiben und Verstehen des Hochdeutschen selbst eingeführt, so kann und soll es immer die Mundart sein, an der es sofort, wie an einem von Haus aus gegebenen Leitfaden, regelrecht fortgeführt wird. Fern bleibe also der Mißbrauch, daß der Lehrer einen provinziellen Ausdruck als solchen tadle, wohl gar verhöhne, sondern er lasse die Mundart in ihren ererbten Rechte und Ansehen, und benütze sie zum An- und Fortbau der hochdeutschen Sprache selbst. Man erinnere darum das Kind immer an die Unterschiede beider Sprachen, und sage: so spricht man im gemeinen Leben, so aber in der Schule; dieses Wort, dieser Ausdruck gehört der Landessprache (dem Dialecte) an, dies der Büchersprache. Wenn das Kind Provinzialismen (Spracheigenthümlichkeiten) vorbringt, z. B. in Ansehung des Geschlechtes, und sagt: Der Aschen, der Fahn, der Pracht und dergleichen, so sage man nicht: dies sei fehlerhaft, sondern einfach und offen und wahr: so schreibe man nicht, so rede man nicht in der Schule, sondern man sage: die Asche, die Fahne, die Pracht, u. s. w. *)

Allerdings ist es Aufgabe für die Elementarschule, daß nur hochdeutsch gelehrt und getrieben werde; und es ist darum Pflicht des Lehrers, mit aller Strenge darauf zu bestehen, daß sowohl in Ansehung der Aussprache und Schreibung der Wörter, als auch im Gebrauche der grammatischen und stylistischen Formen die Schriftsprache als Norm gehandhabt werde. Dies kann aber, wie schon erwähnt, unbeschadet der Achtung geschehen, die man der Mundart schuldig ist. Die Kinder sollen hochdeutsch erlernen, ohne ihr Hausdeutsch ganz zu vergessen; sie sollen jenes verstehen, ja gebrauchen lernen, als etwas Gesetzliches, Hergebrachtes, ohne ihre Mundart als etwas Verächtliches, Helotenmäßiges anzusehen. Es wird ihnen im Leben und im Geschäfte sehr förderlich sein, wenn sie beider Sprachformen mit gleicher Sicherheit und Anmuth mächtig sind. Und es wäre gradezu denen unter uns, welche nur hochdeutsch wissen und treiben, der heilsame Rath zu geben, daß sie in Ton und schlichter Geberde vom gemeinen Manne lernen möchten; es könnte dann der gemeine Mann auch von ihnen mehr lernen, und beide ständen auf einem bessern Fuße mit einander.

*) Der Verfasser dieses Aufsatzes rechnet die falsche Setzung des Artikels unter die Provinzialismen und denkt besonders, wie schon gesagt, an den bairischen Dialect: allein das ist wohl mehr unter die eigentlichen Sprachfehler zu rechnen, wie sie da und dort üblich sind. Hierbei verdient eine sehr interessante Abhandlung angeführt zu werden, welche der gelehrte und hochverdiente Rector und Professor D. Anton zu Görlitz vor mehren Jahren in 4 einzelnen Programmen unter dem Titel erscheinen ließ: Alphabetisches Verzeichniß mehrerin der Oberlausitz üblichen, ihr zum Theil eigenthümlichen Wörter und Redensarten. Görlitz, b. Verf. 1825—27.

Der Lehrer, welcher der Mundart ganz mächtig, und wohlgemerkt! sich auch der Gründe bewußt ist, warum diese und jene Form in der Mundart besteht, kann sogar weiter gehen und ein provinzielles Wort nicht nur nicht tadeln, sondern dasselbe loben und lehrreiche Bemerkungen daran knüpfen. Wenn z. B. das Kind sagt: es brinnt, es hat gebrunnen: so sage der Lehrer gradezu: „Ja wohl, so spricht man. Dein Vater, deine Mutter machen gar wohl einen Unterschied zwischen brinnen und brennen, zwischen gebrunnen und gebrannt. Man brennt Holz, Wasen und das feuchte Holz brinnt nicht gut. So fragt man auch: Wo hats gebrunnen? wer hat das Haus abgebrannt? Nun merkt aber, in der Schriftsprache läßt man diesen Unterschied aus der Acht, und man sagt in jedem Falle: brennen und gebrannt, nie brinnen und gebrunnen. Dabei will ich euch aufmerksam machen, daß von unserm brinnen, gebrunnen, das Hauptwort Brunst stammt, so wie von brennen, gebrannt das Hauptwort Brand. Und beide Wörter sind auch im Schriftdeutschen üblich. Nun sage mir einer, welcher Unterschied ist zwischen Brunst und Brand? wann gebraucht man jenes Wort, und wann dieses? Was ist eine Feuersbrunst und was ein Feuerbrand?"

Ein anderes Kind spricht das Wort „lugen," aus. Ein unbescheidner ungeschickter Lehrer würde dasselbe vielleicht tadeln, strafen; der bescheidene und verständige, der da weiß, daß es ein gar gutes, im größten Theile Süddeutschlands gemein gebrauchtes Wörtlein ist, würde Veranlassung nehmen, dabei über verwandte Ausdrücke weiter zu reden. Er wird sagen: „Dis Wort ist zwar nicht schriftdeutsch, und in der Schriftsprache und vor Personen, welche die Landessprache nicht verstehen, kann man es nicht gebrauchen, sondern man sagt dafür sehen, schauen, blicken. — Eben so und aus demselben Grunde dürfet ihr in solchen Fällen das Wörtlein „losen" nicht gebrauchen, sondern hören, horchen, obwohl es übrigens ein gar gutes, wohlklingendes Wort ist, jenes losen. Darf man aber schmecken sagen, statt riechen? „Nein" (antwortet vielleicht ein Kind vornehmer und hochdeutscher Eltern). Merkt: die Hochdeutschen machen einen Unterschied zwischen schmecken und schmecken. Das Schmecken mit der Zunge nennen sie schmecken; das Schmecken aber mit der Nase nennen sie riechen. Man schreibt also: es riecht übel in diesem Zimmer, und diese Speise schmeckt gut. Darum heißt der Sinn, womit man schmeckt, Geschmack. Und der Sinn, womit man riecht? Geruch. Uebrigens sind beide Sinne nur Ein Sinn, und die Leute, welche keinen Unterschied machen, haben auch Recht; das dürft ihr glauben auf mein Wort."

Wenn der Lehrer ungefähr auf solche Weise seine Zöglinge über die dialectischen Eigenheiten aufklärt, und so daran den Unterricht im Hochdeutschen selbst knüpft, so wird er die Kinder allmählig zur richtigen Erkenntniß und zur verständigen Anwendung beider Mundarten bringen. Er wird noch mehr erreichen; er wird durch dieses gelegentliche, tiefere Eingehen und nähere Vergleichen den Sprachsinn selbst bilden und den Trieb wecken und leiten, jederzeit nach dem Warum zu fragen, sich des Warum bewußt zu werden. Dies ist aber die Hauptaufgabe in der Sprachbildung, in der Bildung überhaupt, daß der Mensch zur Mündigkeit erzogen werde, damit er, wenn er einst der Schule entwachsen, sich selbst fortbilden, sein eigener Lehrer und Führer sein könne.

Dialog ist eine Unterredung oder ein Gespräch, folglich eine mündliche Mittheilung von Gedanken zwischen zwei oder mehren Personen. Er kann ein wirklicher sein, wie bei der Unterhaltung im gemeinen Leben, oder ein fingirter, wie in schriftlichen Darstellungen, wo man wissenschaftliche Wahrheiten bloß in Gesprächsform einkleidet. Solche Dialogen besitzen wir von Plato (philosophischer sokratischer Dialag, Gespräche), Lessing, Moses Mendelssohn, Engel und Andern. Jede Katechese ist ein Dialog und steht sonach dem akroamatischen oder monologischen Vortrage gegenüber (s. akroamatisch). Ueber die erotematische = dialogische Lehrform, die hierbei mit Geschicklichkeit gehandhabt sein will, s. erotematisch.

D — r.

Diarien (Schuldiarien). Auf deutsch würde man diese Bücher „Tagebücher" nennen, Schultagebücher. Die Einführung dieser Bücher hat bekanntlich vielen Widerspruch erregt, weil sie die Zahl der Formularien, mit welchen viele Schullehrer zu kämpfen haben, unzweckmäßig vermehren und eben darum, weil sie Tagebücher sein sollten, die den Lehrer gleichsam unter tägliche Aufsicht stellen, die aber dem armen Schullehrer eine unerträgliche Last auflegen, welche ihm von Tag zu Tage seine ihm etwa gegönnte Ruhe noch nimmt. Der Zweck dieser vorgeschriebenen Diarien, über deren Form und innere Einrichtung aber unbegreiflicher Weise nie u. nirgends etwas amtlich vorgeschrieben wurde und die eben deswegen in ihrer Zusammenstellung eine rechte Tabellenmusterkarte bilden würden, kann nie der sein, dem Lehrer, mittelst des von ihm geführten Schultagebuchs, Tag für Tag u. Stunde für Stunde folgen zu wollen. Bei dieser Verfahrungsweise würde das Tagebuch nichts Anderes sein, als eine in's Unendliche wiederholte Abschrift des Unterrichtsplans, der für die Schulen entworfen ist.

Es steht aber unläugbar fest, daß da, wo das Formelwesen und der Tabellenkram in der Schule für den Lehrer zunimmt, der wahre Schulgeist, wie ihn der gute Lehrer in seine Schule bringt und womit er dieselbe tauft, allmählich verloren geht. Ein Schultagebuch mag der Lehrer für sich halten und sich darin eine Charakteristik seiner Schüler oder Schülerinnen und dergleichen mehr entwerfen; aber ein Schuldiarium in der Absicht, daß der Herr Schulvorsteher, Inspector oder Schulrath daraus ersehe, was und wieviel in der Schule in den einzelnen Stunden von dem Lehrer getrieben oder verhandelt worden sei, um die Thätigkeit des Lehrers demnach zu messen und den Fortschritt der Schule darnach zu berechnen, — das ist eine Lächerlichkeit sonder Gleichen, das ist ein Gegenstand der Satyre, das ist aus vielen Gründen durchaus verwerflich.

Um nun diesem Uebel auszuweichen, hat man in neuester Zeit an manchen Orten Schulwochenbücher eingeführt. Dieses Wochenbuch enthält in einer Reihe neben einander alle einzelnen Schulfächer; am Schlusse der Woche trägt der Lehrer z. B. unter der Aufschrift: Lesen — ein: I. Klasse — II. Klasse — Rechnen I. — II. Numeriren ꝛc. In solch' ein

Schulwochenbuch ist überhaupt nur das einzutragen, was wirklich geschehen, geleistet, gelernt und wirklich vorhanden ist. Auf diese Weise kann der Lehrer am Ende eines Halbjahres dem Schulinspector genau und bestimmt sagen: diese Gegenstände sind getrieben und von den meisten Kindern wirklich gelernt worden; hierin müssen sie also auch etwas wissen, hierin müssen sie Bildung haben.

Des Schulaufsehers Pflicht ist, dieses Wochenbuch regelmäßig einzusehen, sich von dem stetigen Fortschreiten des Unterrichtes, soviel möglich von Woche zu Woche, zu überzeugen und namentlich nachzusehen, ob das Minimum der Aufgabe für eine Schule geleistet wird. Die verständige Führung dieses Wochenbuchs giebt dem Schulinspector und den Lehrern auch deutlich zu erkennen, wie der halbjährige Unterrichtsplan nach den Bedürfnissen der Schule zu entwerfen sei. Beide, Lehrer und Inspectoren, werden hierin im trauten, von Erfahrung und gründlicher Einsicht geleiteten Verein handeln. So weit für einzelne Fächer Hand- und Lehrbücher vorhanden sind, wird festgesetzt, welcher Abschnitt in jedem derselben zum wenigsten vollendet, welche Art von gemeinnützigen Kenntnissen, welcher Theil der biblischen Geschichte u. s. w. durchgemacht werden soll. Dabei hat freilich der Schulaufseher darauf zu sehen, daß er das Maaß dessen, was im Halbjahr getrieben werden soll, nicht zu hoch und überfließend nehme und daß er Lehrer und Schüler nach ihren Kräften wohl ins Auge fasse. Am Schlusse jedes Halbjahrs fertigt der Lehrer im Wochenbuche eine kurze gedrängte Uebersicht aller einzelnen Fächer, indem er das „wie weit", „wie viel" angiebt in allen Rubriken. Diese Angabe wird beim Schulbericht und bei der Schulprüfung nützliche Dienste leisten; und der Widerspruch, der zwischen der Angabe des Wochenbuches und dem wirklichen Erfund etwa statt finden dürfte, wird vom Schulinspector leicht entdeckt werden und ist in das Prüfungsprotokoll aufzunehmen, auch dem Lehrer zur Nachachtung mitzutheilen. Wer möchte es leugnen, daß durch diese Einrichtung der Unterricht an Ordnung und Gleichförmigkeit gewinnen muß, daß dem Lehrer sein Geschäft, dem Aufseher aber die Aufsicht erleichtert werde, zumal dem Local-Schulinspector. —

(S. auch den Artikel: Collectaneenbücher.) 14.

Diätetik — pädagogische. Daß die Jugend physisch, geistig und moralisch gesund sei, gesund gemacht und erhalten werde, darauf muß sich unleugbar die Erziehung wenden, oder dieselbe hat, nach Juvenals Ausspruche, dafür zu sorgen, ut sit mens sana in corpore sano, d. h. daß eine gesunde Seele in einem gesunden Körper wohne. Diese Sorge übernimmt die in der Erziehungslehre sogenannte pädagogische Diätetik; sie giebt die Kenntniß der Regeln, nach welchen der Erzieher dahin zu wirken hat, daß der Zögling nach Körper und Geist in einem gesunden Zustande erhalten werde. Diese Diätetik gehet aber nicht nur die eigentlichen Lehrer und Erzieher an, sondern auch die Eltern, welche bei ihren Kindern zuerst das Werk der Erziehung, der körperlichen wie der intellectuellen und moralischen, zu betreiben haben; ja, vor der Wiege gehet die diätetische Erziehung der Kinder an. Daher haben Aerzte und Erzieher schriftliche Belehrungen darüber mitgetheilt, von denen wir nachher einige namhaft machen wollen.

Seit den frühesten Zeiten hat man die eine Seite der diätetischen Erziehung, die nämlich, welche den Körper betrifft, nach ihrer Wichtigkeit anerkannt. Daher bestand bei den ältesten Völkern Erziehung durchaus in Gymnastik des Körpers. Blieb man auch in späteren Zeiten hierin sehr zurück, so machten doch die Verständigen unter den Völkern immer aufs neue darauf aufmerksam, und seit der bessern Bearbeitung der Pädagogik ist auch diese Theorie ernstlich bearbeitet worden, da ja keinem Beobachter der menschlichen Natur der genaue Zusammenhang, der zwischen dem Körperlichen und Geistigen bestehet, und dessen Wechselwirkung entgehen konnte, wie abweichend auch die Theorie von der innersten Natur desselben sein mochte. Alle erfahrnen Pädagogen haben die Wichtigkeit der körperlichen Gesundheit für die intellectuelle und moralische Erziehung eingesehen, und einen sehr großen Theil der geistigen Gebrechen in der fehlerhaften Organisation oder temporellen Beschaffenheit des Körpers gefunden. Selbst die Moral hat nicht ohne gute Gründe die Schonung der Gesundheit durch die Rücksicht auf die Nachkommenschaft motivirt, indem nur zu oft, bei der Schwäche der Kinder und bei dem Mißlingen der treuesten Erziehung, weit mehr die Eltern der Schwächlinge, als ihre Erzieher anzuklagen waren. In neuester Zeit hat bekanntlich Dr. Lorinser es angeregt, wie die Schule auch auf den Körper ihrer Zöglinge Rücksicht zu nehmen habe. S. den Artikel „Abhärtung" in der P. Real-Enc. Doch die Gesundheit der Kinder wird eben so oft oder noch mehr von den Eltern aus der Acht gelassen, ja, gänzlich vernachlässigt. Man hat daher in neuester Zeit vorgeschlagen, eben um dieser Vernachlässigung willen, die man den meisten Eltern zur Last legen kann, denselben Belehrungen über frühe physische Erziehung mitzutheilen, entweder mündlich oder schriftlich. Es wäre in der That nicht unzweckmäßig, wenn jungen Eheleuten recht eigentlich Vorlesungen über diesen Punct gehalten würden, entweder von Aerzten oder von einsichtsvollen Erziehern. Geschickte und erfahrne Aerzte werden am besten dazu geeignet sein, da mancherlei wissenschaftliche Kenntnisse dazu gehören, um dergleichen Belehrungen mit wahrem Nutzen zu ertheilen. Indeß der mit Anthropologie insonderheit vertraute Volksschullehrer wird auch in dieser Beziehung nützlich werden können.

Doch zur pädagogischen Diätetik gehört ja nicht allein die Pflege des Körpers, sondern auch des Geistes. Ein kränkelndes Kind wird geistiger Weise wenig gedeihen. Es ist zwar durch Erfahrung längst bestätigt, daß körperlich schwache Kinder, indem sie an physischer Kraft oder an leiblichem Gedeihen zurückbleiben, in geistiger Beziehung um so rascher fortschreiten. Das ist aber nicht gut und befördert oft einen frühen Tod des jungen, zarten Menschen. Daher wohl das Sprichwort: „Kluge Kinder leben nicht lange." Es ist am besten, wenn Eltern und Erzieher die Sorge für die leibliche und geistige Erziehung Hand in Hand gehen lassen und eben so wohl eine Gymnastik des Körpers als des Geistes anwenden. (Wir verweisen hier auf Gutsmuths „Gymnastik oder pract. Anleitung zu Leibesübungen," und auf Hergangs „Gymnastik der Sinnen- u. Seelenkräfte.") Der Artikel „Gymnastik" wird mehr über

die leiblichen Uebungen sprechen, so wie die „Anschauungs- und Sprechübungen" bereits viel über die frühe Erziehung des Geistes gesagt haben. Diese geistige Erziehung ist ja vorzüglich Sache der Schule, und der Lehrer muß mit den besten Grundsätzen derselben vertraut sein. Wir verweisen vor andern auf die Unterrichts- und Erziehungslehren von Niemeyer, Schwartz, Hergenröther, Beneke, Zerrenner.

Dichten, Dichter, Dichtkunst. Mancher könnte vielleicht versucht werden zu fragen: Wie kommen diese Artikel hierher? Sollen die Schüler oder die Lehrer dichten lernen? Antwort: Weder die Einen noch die Anderen. Zwar kann es nicht schaden, wenn es die Lehrer können; denn sie werden dann desto eher im Stande sein, Gelegenheitsgedichtchen zu fertigen, was nicht selten recht erwünscht sein wird. Allein Dichten und Dichtkunst läßet sich nicht lehren, wenigstens in dem Sinne nicht, daß man dadurch Dichter bilden könnte, denn so wie Manche behauptet haben, daß der rechte Lehrer nicht gebildet, sondern geboren werden müsse; so, und gewiß noch weit mehr gilt dies vom Dichter, wenn er nämlich diesen Namen im vollen Sinne des Wortes führen soll. Freilich wenn man Jeden, der einige Zeilen oder wohl gar Seiten mit ziemlich guten Reimen füllen kann; schon mit dem Namen Dichter beehren will, da könnte man wohl auch Dichter bilden, wie ja auch einst die Meistersänger zunftmäßig sich bildeten. Da nun aber bei unsern Schullehrern hiervon die Rede nicht sein kann, so fragt es sich: Mit welchem Rechte steht denn obiger Artikel in unserm Wörterbuche? — Nun! seine Stelle wird sich hoffentlich doch rechtfertigen lassen, wenn wir zeigen können, daß einige Bekanntschaft mit der Dichtkunst und ihren Erzeugnissen, den Gedichten, so wie mit ihren Erzeugern, den Dichtern, so wohl für den Schüler als für den Lehrer gar nicht ohne Nutzen, ja die Unbekanntschaft sogar schädlich sein möchte.

Es werden in allen unsern Volksschulen, wozu wir hier auch die niedern und höhern Bürgerschulen rechnen können, Gedichte gesungen, gelernt, gelesen, und noch Niemand hat dies getadelt oder wird es wohl jemals tadeln wollen. Es werden Gedichte, besonders geistliche und weltliche Lieder, gesungen, denn unsere Schüler sollen singen lernen. Wir haben dazu Gründe sowohl ihres Körpers als ihres Geistes wegen. Durch das Singen wird Brust und Lunge weiter und kräftiger, beide werden gestärkt, und Schmalz hat in seiner so lesenswerthen Schrift über die Taubstummen gezeigt, daß diese oft an Lungenleiden sterben, weil bei ihnen diese Kräftigung fehlt. Daß aber auch der Geist durch den Gesang gewinnt, braucht wohl nicht erst weitläufig erwiesen zu werden, sondern wir dürfen blos erinnern an den Inhalt der Gesänge, der nicht nur die Sänger, sondern auch die Hörer erheben, ermuntern, beruhigen, trösten, überhaupt erfreuen kann. Aber auch als Mitglieder einer Kirche sollen unsere Kinder singen lernen, damit sie im Stande sind, nicht nur einst, sondern auch zum Theil schon als Schüler, ihre jugendlichen Stimmen zum Preise Gottes zu vereinigen mit der großen Gemeine in den Kirchen und dadurch so wohl ihr Herz zur Andacht zu stimmen, als auch zur allgemeinen Verehrung des Höchsten ihren Antheil beizutragen. Aber auch weltliche Lieder mögen unsere Kinder singen lernen, denn sie können dadurch nicht nur sich selbst manche unschuldige Freude machen, manche Mußestunde angenehm ausfüllen, sondern auch zur gesellschaftlichen Freude Anderer das Ihrige beitragen und so das Leben verschönern helfen. Mit Recht lernen also unsere Schüler singen.

Es werden aber auch in unsern Schulen Gedichte gelesen, denn wie könnte man sie sonst singen? Allein nicht blos deswegen werden sie gelesen, sondern auch, um das Gesungene zu verstehen, denn es soll ja, wie wir vorhin sagten, auf ihren Geist und ihr Herz einwirken. Der Gesang soll hier nicht Zweck sein, sondern Mittel zum Zwecke, und unsere Schüler sollen in dieser Hinsicht höher stehen, als die bloßen, obgleich als Künstler weit höher stehenden Kunstsänger, die oft genug zum Ergötzen der Zuhörer singen, was sie selbst und auch manche Zuhörer nicht verstehen. Daraus ergiebt sich aber von selbst, daß hier bei dem Lesen nicht an ein bloß mechanisches zu denken ist, sondern an ein logisches, d. h. an ein verständiges, wobei der Inhalt des Gedichtes erkläret wird. Dies ist aber bei Gedichten gerade um so mehr nöthig, da sie ihrer Natur nach schwerer zu verstehen sind als die ungebundene Rede oder Prosa. Ueberdieses ist das Lesen der Gedichte auch noch deßwegen besonders zu üben, weil ihre Form, die gebundene Rede, das gute Lesen derselben schwieriger macht, dagegen aber auch ein schlecht vorgelesenes Gedicht weit unleidlicher sich ausnimmt als irgend ein anderes Stück. Es würde aber dem ganzen Leseunterrichte die Krone fehlen, wenn der Schüler nicht auch das Gedicht so vorlesen könnte, daß man es gern hörte. Das Lesen der Gedichte kann zwar noch einen anderen, nicht minder wichtigen Zweck haben, nämlich Bildung des Geschmackes; allein wir enthalten uns hier darauf weiter einzugehen, da dieser Gegenstand Stoff für einen besonderen Artikel bietet, und wir uns jetzt nicht ohne Noth von unserm Haupt-Gegenstande, der Dichtkunst, entfernen wollen.

Es werden in unsern Schulen auch Gedichte gelernt, und gewiß auch mit Recht, daher geschieht es auch überall. Wir lassen nämlich nicht blos geistliche Lieder, sondern auch andere Gedichte auswendig lernen, weil Gedichte nicht nur viel Schönes und Herrliches enthalten (denn das kann auch in prosaischen Aufsätzen sich finden) sondern auch in ihnen sich mit dem schönen Inhalte auch vorzüglich eine schöne Form vereiniget, und sie darum wohl verdienen, nicht bloß ein oder zwei Mal gelesen und dann wieder vergessen, sondern länger, ja, wo möglich, für das ganze Leben treulich im Gedächtnisse aufbewahret zu werden. Denn so wie mancher Bibelspruch schon oft bald Trost im Leiden, bald Abscheu vor dem Bösen, bald andere wohlthätige Wirkungen erzeuget hat, so hat auch schon mancher schöne Vers nicht nur ebendieselbe Wirkung hervorgebracht, sondern dies auch noch eher und sicherer, weil die schöne Form ihn nicht nur leichter dem Gedächtnisse erhält, sondern auch kräftiger auf das Gemüth wirket.

Wenn es nun aber, wie wir bisher gesehen haben, nicht nur gebräuchlich, sondern auch nützlich und nöthig ist, unsre Schüler mit Gedichten bekannt, ja sogar vertraut zu machen, so wird es ja wohl dem Lehrer nicht bloß rathsam, sondern selbst unerläßliche Pflicht sein sich mit den Dichtern und der Dichtkunst

bekannt zu machen, nicht etwa um selbst ein Dichter zu werden, worüber wir uns gleich anfangs aussprachen, sondern um mit desto glücklicherem Erfolge seine Schüler über das, was aus diesem Fache des menschlichen Wissens ihnen nöthig sein dürfte, zu belehren. Er wird daher vornehmlich über folgende Fragen in's Klare zu kommen suchen: 1) Was ist Dichtkunst? was ist Gedicht? Wie unterscheidet es sich von Prosa? 2) Welches sind die Mittel, wodurch sie wirket? Die gebundne Rede, gebunden an Reim, Silbenmaß, Silbenzahl ꝛc. (Metrik). 2) Wie vielerlei Dichtungsarten giebt es? Welche davon gehören für die Schule? 4) Welche sind die vorzüglichsten deutschen Dichter in jeder Art? ihre wichtigsten Lebensumstände, Werke, Beurtheilung (Kritik) derselben. Welche davon gehören in die Schule? 5) Wie viel von diesen Kenntnissen bedarf der Schüler zur gehörigen Benutzung der Gedichte? 6) Wo findet der Lehrer über diese Fragen Belehrung? — Diese letzte (6) Frage wird allerdings jedem Lehrer die wichtigste sein und wir wünschten, ihm ein Buch anzeigen zu können, worin alle genügend beantwortet wären. Da uns indessen keines bekannt ist, was ganz vollkommen diesen Wunsch erfüllen könnte, so wollen wir wenigstens einige angeben, mit Uebergehung solcher, die zwar viel mehr enthalten und an sich trefflich, aber für Schullehrer viel zu theuer sind, die mehr oder weniger darüber enthalten und von Männern geschrieben sind, deren Belehrung man trauen darf und deren Schriften auch in kritischen Blättern aufs Beste empfohlen worden sind.

1) Grotefend Anfangsgründe der deutschen Prosodie. Gießen 1815. 16 gGr.
2) Petri Vorkenntnisse der Verskunst für Deutsche. Pirna 1809. 4 gGr.
3) Schütz Versuch einer Theorie des Reimes. Magdeburg 1812. 12 gGr.
4) Eschenburg Theorie und Literatur der schönen Redekünste. 1817. 1½ Thlr.
5) Pölitz Aesthetik für gebildete Leser 2 Bände. 1817. 3½ Thlr.
6) Diesterweg Schullesebuch f. Schüler. 5. A. 1836. 6 gGr.
7) Dessen Anleitung zum Gebrauche dieses Buches. 2. A. 1836. 12 gGr.
8) Dessen Beiträge zur Begründung der höheren Lesekehre. 3. A. 1819. 16 gGr.
9) Follen Bildersaal Deutscher Dichter in 2 Bänden, nebst Uebersicht der deutschen Sprach- und Literaturgeschichte. Winterth. 1829, 2½ Thlr.
10) Göttinger Dichtersaal. L. 1832. 1½ Thlr.
11) Schäfer Grundriß der Geschichte der Deutschen Litteratur. 1. A. 1839. 8 gGr.
12) Weineck Deutscher Dichtergarten. Mustersammlung nebst Unterricht über Deutsche Dichtungen und Dichter. 6. A. Grimma 1838. 1. Kurs. 4 gGr. 2. K. 12 gGr.

No. 12 wird am meisten für des Lehrers Zwecke passen.

M. Prätor.

Dictiren, Dictare heißt eigentlich oft oder zu wiederholten Malen etwas vorsagen. Wir gebrauchen es bekanntlich mit der Nebenbedeutung: zu dem Zwecke des Nachschreibens. Der Gebrauch des Dictirens ist sehr häufig und oft sehr nützlich und nöthig, hier aber fragen wir blos, ob dies auch von und in der Schule gilt. Wir werden daher etwa folgende Fragen zu beantworten haben: 1) Ist das Dictiren gebräuchlich? 2) Ist es nützlich? 3) Ist es nöthig? 4) Wie soll man dictiren?

1) Dictiren ist wohl in allen Schulen, wo die Schüler schreiben lernen, gebräuchlich, obgleich hier weniger, dort mehr, nach den verschiedenen Umständen.

2) Ist das Dictiren nützlich? Man kann diese Frage ohne Bedenken mit Ja beantworten, nur mit der sogleich hinzuzufügenden Einschränkung, wenn es am rechten Orte und zu rechter Zeit geschieht, denn sonst kann es auch eben so schädlich werden. Es ist also nützlich a) zur Vorbereitung im schnellen und doch richtigen Auffassen des Gehörten überhaupt, z. B. einer Rede oder Predigt, eines unterrichtlichen Vortrages ꝛc., b) zur Uebung in der Orthographie (Wortschreiblehre), c) zur Vorübung in stylistischen Aufsätzen, in so fern man einige Sätze gleichsam als Fingerzeige (Andeutung) hingiebt.

3) In allen diesen Fällen ist es auch nützlich und daher auch nöthig. Allein es wird auch schädlich a) wenn man zu viel dictirt, denn omne nimium vertitur in vitium, z. B. bei den stylistischen Aufsätzen soll es nur Andeutung enthalten, nur einen Leitfaden geben, damit der noch ungeübte Wanderer sich auf dem unbekannten Wege nicht verirre. b) Wenn man Dinge dictirt, die zunächst für Kopf und Herz bestimmt sind, z. B. Religions-Lehre, c) oder solche, die für den Verstand und für das Gedächtniß gehören, z. B. Erd- und Naturbeschreibung, Naturlehre, Geschichte u. dergl. In allen diesen Fällen würde Dictiren nur schaden, weil die Aufmerksamkeit nur auf das Hören der Worte, nicht auf das Fassen der Sachen gerichtet, ja wohl gar durch Fragen unachtsamer Nachbarn noch überdieses gestört wird. Der Zweck des Unterrichts, für den Kopf oder das Herz des Schülers zu wirken, geht also verloren und es wird noch dazu der unglückliche Wahn erzeugt, daß man recht viel gelernt habe, wenn man recht dicke Hefte zusammen geschrieben, die nicht selten noch mit einer großen Menge von Schreib- oder Hörfehlern ausgestattet sind, so daß sie nicht einmal zur Wiederholung recht tauglich sind, wenn sie noch etwa von Einem und dem Andern dazu benutzt werden wollten.

Allerdings ist eine solche Wiederholung sehr nützlich und nöthig, denn der Satz: Repetitio est mater studiorum! bleibt ewig wahr; aber dafür muß und wird der treue und geschickte Lehrer auf andre Art sorgen, worüber in dem Art. Wiederholung weiter gesprochen werden soll. *) Hierher gehört aber noch die 4te der obgenannten Fragen:

*) Hier genüge die einzige Bemerkung: a) Manche Lehrer erlauben den Schülern, sogleich während des Unterrichtes sich ganz kurze Bemerkungen zum Behufe der Wiederholung zu machen, gleichsam als Leitfaden oder Wegweiser. Allein ich möchte auch dieses widerrathen, da sich durchaus das Maaß derselben nicht genau bestimmen läßt und daher, wenigstens bei manchen Schülern, doch eine Art von Nachschreiben daraus werden möchte, welches am Ende fast denselben Nachtheil herbeiführen würde, den man eben dadurch verhüten wollte, daß man nicht dictirte. Auch wird die Aufmerksamkeit des Schülers nur desto gespannter sein, wenn er weiß, daß er gar Nichts nachschreiben darf. b) Es muß während des Dictirens, außer dem dictirenden Lehrer nicht ein Laut zu hören sein, daher auch das Verfahren sehr zu mißbilligen ist, während des Dictirens zwischen den Bänken herumzugehen und nicht nur nachzusehen, ob richtig geschrieben worden, sondern auch zugleich mit den Schülern darüber zu sprechen. c) Wem es übrigens um Autoritäten zu thun ist, den verweisen wir auf 2 recht tüchtige, nämlich Niemeyer und Diesterweg. Jener sagt in seinen bekannten „Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts." 2. B. S. 49 „Die Methode, Alles zu dictiren, ist freilich das Bequemste, aber auch gewiß das Verkehrteste auf der Welt. Was bedarf es denn dazu eines Lehrers? Man dürfte ja nur Buch oder Heft hingeben!" Und dieser spricht sich in seiner nachdrücklichen Weise darüber aus, in seinen Rheinischen Blät-

4) Wie soll man dictiren? So wie nämlich überhaupt bei dem Unterrichte oft mehr auf das Wie? ankommt als auf das Was? so lässet sich dies auch hier behaupten.

Die Art und Weise des Dictirens wird sich aber richten müssen nach der Beschaffenheit des Stoffes und des Zweckes, den man dabei hat, so wie auch der Schüler. Es möchten in dieser Hinsicht folgende Regeln sich als zweckmäßig bewähren. 1) Man dictire nicht zu zeitig, d. h. man fange diese Uebung ja nicht eher an, als bis der Schüler schon eine gute und sichere Hand ohne Vorschrift schreibt, denn sonst wird er es nie zu einer solchen Handschrift bringen, da das Schnellschreiben immer ein Feind des Schönschreibens bleibt. — 2) Man dictire nicht zu viel auf ein Mal, etwa nur ¼ bis ½ Stunde nach Beschaffenheit der Schüler, ob sie älter oder jünger, geübter oder ungeübter. — 3) Man dictire nicht zu schnell, damit die Handschrift nicht schlecht werden müsse, denn auch das Dictirte muß immer noch gut leserlich sein, und nicht in Hieroglyphen ausarten. — 4) Man dictire nicht zu langsam; besonders vermeide man das häufige Wiederholen. Man gewöhne die Schüler an ein schnelles und richtiges Auffassen des Gehörten und das erlangt man leicht, wenn man ihnen voraus sagt: Ich werde laut, deutlich und langsam sprechen; ich werde jeden Absatz (dictatum) zwei Mal vorsprechen, aber dann darf Niemand mehr nach dem Gesprochenen fragen, weder der Lehrer noch ein Mitschüler, und wer ja Etwas nicht ganz gefasset hat, lasse eine Lücke, die später ausgefüllet werden mag. Es ist nichts schädlicher als das 3, 4 oder wohl gar 5malige Wiederholen, vielleicht gar abgerissener Stücke von 3 bis 4 Wörtern ohne Zusammenhang. Dadurch bildet man unachtsame, nachlässige, nichtsdenkende Schüler! Daher endlich 5) man dictire, wo nur immer möglich, in ganzen Sätzen, wobei sich der Schüler Etwas denken kann. Sollte bisweilen dies nicht thunlich sein, so lese man erst den langen Satz ganz vor, lasse ihn im Chor in schicklichen Abschnitten nachsprechen, und dann erst dictire man ihn in solchen Absätzen. Ueberhaupt aber 6) gewöhne man den Schüler Alles, was dictirt wird, vor dem Aufschreiben erst im Chor zu wiederholen. Den manchfaltigen Nutzen dieses Verfahrens braucht man erfahrnen Lehrern nicht erst auseinander zu setzen; aber man wird finden, daß Lehrer und Schüler sich bei Beobachtung obiger Regeln sehr wohl befinden werden, denn sie beruhen auf vieljähriger Erfahrung. **M. Prätor.**

Dichtungsvermögen, s. Einbildungskraft.

Didaktik, von dem griechischen Worte didasco — ich lehre, unterrichte — ist zu deutsch: Unterrichtswissenschaft, Unterrichtslehre, und macht den zweiten Haupttheil der Erziehungswissenschaft aus. Sie zerfällt in die allgemeine und in die besondere. Die besondere findet man gewöhnlich als Methodik bezeichnet, welche wiederum in eine allgemeine und besondere zerlegt wird. In der allgemeinen Methodik kommt meistentheils das Hauptsächlichste über Lehrgang, Lehrform, Lehrton und Lehrapparat zur Sprache, während die besondere sich über diejenigen Regeln verbreitet, die speciell für die einzelnen Lehrfächer, Lesen, Schreiben, rc. gelten. Der allgemeinen Didaktik fallen sonach diejenigen Unterrichtsgrundsätze zu, welche sich auf jeden Lehrgegenstand beziehen und bei jeder Lehrmethode in Anwendung kommen, und man hat neuerdings angefangen, sie in 4 Klassen zu ordnen, je nachdem sie sich zunächst erstrecken entweder a) auf den Schüler — das Subject, oder b) auf den Lehr- und Lerngegenstand — das Object, oder c) auf die äußern Verhältnisse, in welchen der Schüler sich befindet, oder d) auf den unterrichtenden Lehrer selbst. In der Didaktik dürfen aber auch die Unterrichtsanstalten nach ihren verschiedenen Gattungen und deren Einrichtung nicht unerörtert bleiben und man hat diese Erörterung, die also die äußerlichsten Bedingungen für das Gelingen des Unterrichts umfaßt, mit dem Namen Schulkunde belegt. Unter Anderem gehört hierher namentlich das wichtige Kapitel von der Schuldisciplin, das von Manchen auch als besonderer Theil der Didaktik abgehandelt wird, so daß also der Didaktik 4 Haupttheile erwachsen: die Didaktik im engern und strengen Sinne, die Methodik, die Schulkunde und die Schuldisciplin — anderer Eintheilungen zu geschweigen.

So wenig nun zu läugnen ist, daß die Didaktik oder Unterrichtslehre treffliche Bearbeiter in neuerer Zeit gefunden und unverkennbare Fortschritte gemacht hat, so sehr ist sie gleichwohl noch immer ein übel verbundenes Ganze luftiger Regeln und wird es so lange bleiben, als man die seitherige höchst mangelhafte Psychologie (Psychologie ist die Grundlage für die gesammte Pädagogik) nicht mit einer bessern, wahrern vertauscht. Eine Ausnahme macht in dieser Hinsicht lediglich die Unterrichtslehre von Beneke, die durch ihre Begründung auf das von Beneke entdeckte wahre System von der menschlichen Seele einzig ausgezeichnet dasteht (s. Beneke). Hier finden wie Aufschluß über eine Menge Probleme, die in der frühern Didaktik wenig oder gar nicht zur Sprache kommen. Zum ersten Mal ist hier gründlich gezeigt: Wodurch unterscheiden sich eigentlich Unterricht und Erziehung? Was fällt jenem, was dieser eigenthümlich anheim? Wie weit erstreckt sich also der Unterricht? was vermag er, was nicht? Welchen Werth besitzen demnach die einzelnen Unterrichtsgegenstände, da sie dem Unterrichtszwecke, der vom Erziehungszwecke scharf geschieden ist, nicht in gleichem Grade zu dienen im Stande sind? Welche Mittel besitzt der Unterricht zur Erreichung seiner einzelnen und somit seines Hauptzweckes? Welches ist namentlich die Grenze des Jugendunterrichtes, da der Unterricht überhaupt, verglichen mit der allgemeinen Aufgabe der Bildung, in besondere ziemlich enge Grenzen eingeschlossen ist? Wie ist folglich das Feld der gesammten Didaktik abzutheilen und in welcher Ordnung das Material dieser Wissenschaft abzuhandeln?

Die Beantwortung dieser wichtigen Fragen macht indeß nur die Einleitung zur Unterrichtslehre bei Beneken aus, und es wird nun in der „Allgemeinen Unterrichtslehre," welche in 2 Abschnitte zerfällt, eine allgemeine Uebersicht der Unterrichtsgegenstände gegeben, welcher aber eine höchst wichtige Erörterung über die „Grundverhältnisse für den allgemeinen Schematismus der Unterrichtsgegenstände" vorausgeht. Aus den Grundgesetzen und Grundverhältnissen der menschlichen Seele

[1] ern 1. Jahrg. 4. Hft. S. 62—68. Daher ist auch den Lehrern auf den Preuß. Gymnasien das Dictiren, wenigstens bei dem Geschichts-Unterrichte, schon seit 1834 gänzlich verboten.

heraus ist nämlich hier gezeigt, warum der Schematismus der Unterrichtsgegenstände, den Beneke entwirft, nur dieser und kein anderer sein könne — eine Untersuchung, die des Neuen und Interessanten ungemein viel enthält und ein klar bestimmtes, streng nothwendiges Ergebniß aus den psychologischen Entdeckungen ist, die wir Beneken verdanken. Hierauf handelt der zweite Abschnitt zunächst von den Schwierigkeiten, welche der Unterricht zu überwinden hat, und wir finden hier Schwierigkeiten erwähnt, an welche die bisherige Unterrichtswissenschaft kaum von ferne gedacht hat. Wer sich der Mittel bedient, die hier empfohlen werden, wird sie alle glücklich überwinden. Sodann geht der Verfasser zu den psychischen Vorbildungen über, welche der Lehrer im Schüler entweder vorfinden oder erst herstellen muß, wenn sein Unterricht eine Fortbildung erzielen soll, und man sieht hier recht deutlich, was es mit dem sogenannten Gesetz der Lückenlosigkeit eigentlich auf sich hat (vergl. Besonderes). Diese Vorbildungen müssen aber im Schüler nicht bloß da sein, sie müssen auch bewußt gemacht und als bewußte dem Unterricht entgegengebracht werden (vergl. Aufmerksamkeit), worauf erst die unmittelbare Einwirkung des Lehrers das gewünschte neue Product gewinnen kann, falls diese Einwirkung den dort gestellten Anforderungen entspricht. So finden die allgemeinen didaktischen und methodischen Vorschriften einen sichern, fruchtbaren Grund und Boden, wachsen gleichsam von selbst aus demselben hervor. Die Schlußbemerkungen dieses Abschnittes vervollständigen die einzelnen allgemeinen Vorschriften zu einem festgeschlossenen, in sich gehaltenen Ganzen.

Auch die nun folgende besondere Unterrichtslehre zerfällt in zwei Abschnitte, wovon der erste eine didaktische Würdigung der Unterrichtsgegenstände giebt, wie sie nur im Lichte der neuen tiefdringenden Psychologie Beneke's möglich war (s. Didaktische Würdigung der Unterrichtsgegenstände). Der zweite Abschnitt enthält die specielle Methodik, und zwar a) eine kritische Uebersicht der Methoden und b) Methoden für die einzelnen Unterrichtsgegenstände, welche Gegenstände aber gruppenweise vorgeführt werden, wie sie vorher in der didaktischen Würdigung sich nach ihrer Werthsverwandtschaft zusammengeordnet haben. Alles trefflich und lehrreich, besonders das, was über den Unterricht in der Moral und Religion gesagt ist.

Die allgemeine und die besondere Unterrichtslehre machen die ersten zwei Kapitel aus. Im dritten, das abermals in zwei Abschnitte getheilt ist, kommen nun die Unterrichtsanstalten zur Sprache, nämlich a) die verschiedenen Gattungen, b) die Einrichtung derselben. Auch hier findet sich des Neuen und Trefflichen so viel, daß wir nicht dringend genug zum Studium desselben einladen können. Vornehmlich ist es die Schuldisciplin, die hier auf der Grundlage der richtig erkannten Menschennatur eine überaus anschauliche und fruchtbare Behandlung erfahren hat, und es wäre nur zu wünschen, daß die lichtvollen Umrisse, auf die sich der Verfasser beschränken mußte, von Jemandem zu einem selbstständigen Ganzen in der Art erweitert werden möchten, wie wir dergleichen Versuche bereits von Andern besitzen, nur leider zu wenig auf Psychologie und noch weniger auf wahre Psychologie gebaut. Die zweite Auflage der Unterrichtslehre, an welcher Beneke so eben arbeitet, wird dieses Musterwerk gewiß, wie noch reichhaltiger, so auch in jeder Beziehung vollendeter geben.

Nach dieser Auseinandersetzung bedarf es wohl kaum der Frage, welchen Werth wir den ältern Unterrichtslehren, die Alles auf die fälschlich angenommenen abstracten Seelenvermögen (s. Allgemein) bauen, beizulegen haben. Wir wollen ihr aufgespeichertes Material, namentlich ihre Mittheilungen aus dem Leben, emsig benutzen, um die neue lichtvolle und naturgemäße Wohnung der Lehrfürstin Didaktik ausbauen zu helfen, aber das mit Gefühlen der Dankbarkeit verlassene alte Gemäuer nicht von Neuem ihr und uns zum Wohnsitz erkiesen. Eben so wenig wird man zweifeln, was von dem Unternehmen Mancher zu halten sei, die Didaktik als einen Inbegriff systematisch geordneter aprioristischer Kenntnisse geltend zu machen, welche durch die sogenannte Speculation, durch eine dialektische Geistesbewegung ꝛc. gewonnen werden könnte. Aus einem beliebig angenommenen Principe heraus (Divinität, harmonische Naturentwickelung ꝛc.) sollen die einzelnen Gesetze und Vorschriften für die Menschenbildung wie die Fäden aus der Spinne hervorgezogen werden, das Besondere aus dem Allgemeinen, das Concrete aus dem Abstracten. Warum es damit Nichts ist, sehe man in den Artikeln: Besonderes und Beweisen und Begründen. Die ganze Pädagogik kann nur eine angewandte Psychologie sein. — Daß die Didaktik (Unterrichtslehre) zur Unterrichtskunst werde, so bald sie in angemessene Ausübung kommt, sei zum Ueberflusse noch ausdrücklich erinnert.

Didactische Grundsätze ist ein Ausdruck, der gewöhnlich die Vorschriften oder Regeln bezeichnet, welche entweder für das Lehrgeschäft überhaupt oder für jedes einzelne der Lehrfächer in der Didaktik (Unterrichtslehre) aufgestellt werden. Sie zerfallen demnach in allgemeine und in besondre. Da indeß der Ausdruck Grundsatz auch so viel als Grundurtheil bedeutet, d. h. ein Urtheil, welches den Grund irgend eines Thuns, oder Geschehens, sei dieses ein körperliches oder ein geistiges, ausspricht, so würden unter didaktischen Grundsätzen nicht bloß Vorschriften oder Regeln für den Unterricht, sondern auch Sätze oder Urtheile über die Gründe des unterrichtlichen Verfahrens zu verstehen sein. Solche Grundsätze im engern oder strengen Sinne hat man auch vielfach den didaktischen Vorschriften beigefügt, und man entlehnte sie, wie man nicht anders konnte und kann, aus der Psychologie.

Wir müssen aber behaupten, daß diese Gründe der Mehrzahl nach irrige, also gar keine waren, weil die bisherige Psychologie selbst eine sehr grundlose, ein Gewebe von häufig unhaltbaren Sätzen und Meinungen war, und wir brauchen uns für diese Behauptung bloß auf die Artikel dieser Realencyclopädie zu berufen, welche psychologische Auseinandersetzungen enthalten (man vergl. z. B. Angeboren, Allgemein, Antrieb, Ausgleichungsprozeß und viele andre.) Jetzt ist das anders und besser geworden. Aus der richtig erkannten Seelennatur treten uns Grundsätze und Regeln entgegen, die ein ganz anderes Licht, eine ganz andre Sicherheit des Gelingens für die Unterrichtsbestrebungen gewähren, als dies früher möglich war, und so wenig wir läugnen mögen,

daß die an der Hand einer genaueren Beobachtung emporgewachsene Erfahrung schon früher manches Gute zu Tage gefördert hat, so sehr bleibt es doch wahr, daß dabei mehr der glückliche Zufall, als das innige Anschließen an die Natur der Dinge gesetzgebend gewesen ist.

Fassen wir das hier zu Erörternde in den Rahmen didaktischer Grundlehren — ein Ausdruck, der Beides: Grundsätze und Grundregeln umfaßt — so können und müssen wir mit einer Grundlehre beginnen, die für Erziehung und Unterricht gleich viel Gewicht hat. Es fragt sich nämlich vor allen Dingen: Welche Einwirkungen sind überhaupt auf die Seele des Kindes (wie des Menschen überhaupt) möglich? Nur sechserlei. Man kann in ihr entweder Neues erzeugen, oder bereits Erzeugtes verstärken oder Erzeugtes mit Erzeugtem oder Neuem verknüpfen (positive Einwirkungen), und man kann das Entstandene entweder vernichten, oder schwächen oder auflösen (negative Einwirkungen). Man sieht: die Glieder beider Reihen entsprechen einander; aber man vergesse nicht, daß die negativen Einwirkungen nur durch die positiven möglich sind, so weit sie überhaupt möglich sind. Ich habe z. B. der Seele eine neue Anschauung dargeboten, und so durch die davon zurückgebliebene Spur etwas Neues in ihr erzeugt. Will ich dieses vernichten, so hilft mir es Nichts, daß ich etwa sage: entschwinde, vergehe, Spur! auch kann ich nicht mit Zangen in die Seele hineingreifen und Zauberformeln habe ich auch nicht. Ich muß also nochmals positiv hineinwirken, und was wird dies zur Folge haben? Wieder eine Spur. Dadurch wird jener vielleicht das Bewußtsein entzogen werden können, keineswegs aber das Sein, die Existenz (s. Bewußtsein), und so ergiebt sich, daß die Vernichtung des einmal Entstandenen, wenigstens des kräftig Entstandenen gar nicht möglich, sondern nur seine Entfernung aus dem Bewußtsein, somit aber allerdings die Hemmung seiner Fortwirkung erreichbar ist (s. Analysis und Ausgleichungsproceß).

Ich habe ferner etwas Vorhandenes verstärkt, wenn ich die gleichen Eindrücke, woraus es entstanden, erneuerte, oder es bloß innerlich wiederholen ließ, wie beim Auswendiglernen (s. bewegl. Elemente), oder Lusterregung mit dem zu Verstärkenden verband (s. Lust); denn in allen diesen Fällen wächst das schon Existirende durch Spurenvermehrung. Will ich es schwächen, welche Mittel habe ich dazu? Wieder nur positive Einwirkungen, die aber überreizende sein müssen (s. Antrieb) oder solche, die schon vorhandene Schwächungen reproduziren und durch den Ausgleichungsproceß mit dem Starken in Wechselwirkung setzen. Beides sehr unsichere und sehr gefährliche Unternehmungen, die leicht zu weit greifen, und auf Ungehöriges sich ausbreiten können.

Um endlich Verknüpfungen zu bewirken, darf ich nur zugleich zum Bewußtsein erregen, was isolirt besteht, nach dem bekannten Seelengesetze, daß sich das zugleich Angeregte auch in dieser Zusammenerregung fixirt (s. Associationsgesetze). So kann ich Wort und Sache hierdurch verbinden, oder mehrere Wörter und Sätze, oder Vorstellungen zu Gruppen und Reihen, oder einzelne Thätigkeitsäußerungen zu dem Ganzen, das man Fertigkeit nennt, oder die Vorstellung eines Thuns mit der Vorstellung der angedrohten Strafe ꝛc. Wie die Neubildung und Verstärkung, so macht sich auch diese Verknüpfung häufig von selbst durch die Bildungs- oder Entwickelungsverhältnisse, die nicht immer in meiner, wenn auch in menschlicher Gewalt sind, und ich werde daher oft die Pflicht haben, unrecht Verknüpftes wieder aufzulösen. Wodurch werde ich es können? Ich muß der falschen Verbindung eine andere stärkere an die Seite setzen, muß jene durch diese mittelst des Ausgleichungsprocesses ins Unbewußtsein zurückdrängen und nur hierdurch kann ich sie unwirksam machen. Aber die alte Verbindung besteht fort, und es kann eine Zeit kommen, wo sie durch eine anderweitige Unterstützung wieder zum Uebergewichte gelangt. Ueberall also wenig Sicherheit und Herrschaft bei den negativen Einwirkungen! Das Beste leistet hierbei noch der Reizentschwindungsproceß (s. d. Art.), den ich also in meine Dienste zu ziehen und mir hilfreich zu machen verstehen muß.

Man siehet hieraus: Auch der Lehrer wird eben so wenig, als der Erzieher, bloß für den Augenblick handeln dürfen, unbekümmert darum, was als Spur von seiner unmittelbaren Einwirkung zurückbleibe oder als weitere Fortwirkung sich daran knüpfe. Er muß stets die Zukunft der Seele in Rechnung bringen, muß daher das jetzt Förderliche aufgeben, namentlich bei der Handhabung der Disciplin, wenn dasselbe im Innern der Seele Spuren zurückließe, welche der Entwickelung des Kindes irgendwie einen bleibenden Nachtheil drohen. Eben so leuchtet ein, daß die Spuren, die der Unterricht (wie die Erziehung) giebt, nur dann die Ausbildung der Seele fördern können, wenn sie aus kräftigen Auffassungen stammen (s. Auffassung), das Aufgefaßte kräftig in sich repräsentiren.

Daß es zu diesem Ende nicht gleichsam in die Luft gebaut werden dürfe, sondern an das Bisherige, schon fester Begründete sich anschließen müsse, damit es durch dieses einen sichern Halt gewinne, bedarf kaum der Erinnerung; aber es muß auch auf der andern Seite nicht bloß das Alte vermehren, sondern ihm irgendwie den Character des Neuen, Anregenden, Fortschreitenden, Steigernden aufprägen, sonst entsteht Ueberdruß und Abspannung in der Seele, statt Interesse und selbstthätig aufnehmende, fortstrebende Kraft. Auch bei der moralischen Bildung ist diese Vorschrift von der höchsten Wichtigkeit. Endlich ist klar, daß, je mehr Spuren sich ansammeln, desto mehre auch innerlich angeregt werden können und müssen, wenn die Entwickelung fortschreiten soll, und daß diese Erregung im Fortgange der Zeit immer schwieriger, wie immer wichtiger und nothwendiger sein werde. Dieselbe Einwirkung, die beim einjährigen Kinde nur auf Weniges auftreffen und daher nur kurze Zeit in der Seele fortschwingen wird, kann beim Erwachsenen eine ganze Welt von Vorstellungen, Vorstellungsmassen, Gemüths- und Characterangelegtheiten ꝛc. in Aufruhr setzen und eine lang dauernde Erschütterung, eine tiefgreifende Umgestaltung zur Folge haben. Aber freilich nur eine durchaus angemessene Einwirkung kann dies leisten. Möchte man dem Lehrer und Erzieher deshalb nicht eine geistige Sehkraft wünschen, welche auch das Unsichtbare, die psychischen Gebilde,

sowohl nach ihrer Qualität als nach der Quantität ihrer Spuren, erschaute, eine Sehkraft, die mit der fortschreitenden Entwickelung immer schärfer, immer durchdringender würde, damit keine Mißgriffe in Bezug auf das Anzuregende zu befürchten wären? Aus Nichts wird Nichts, und aus unpassend angeregten Factoren nur Fehlerhaftes; und wir müssen daher jenen Scharfblick so weit vom Lehrer und Erzieher fordern, als er ihm nur irgend erreichbar ist, damit er seine Freunde und Feinde (die widerstrebenden Elemente) in des Kindes Seele nach Zahl und Beschaffenheit erkenne und weise behandle, und nur dann könnten wir ihm diese Forderung erlassen, wenn die bisherige Bildung in allen Puncten so fehlerlos gelungen und dabei in sich so stark und lebendig wäre, daß wir kaum etwas Anderes zu thun hätten, als sie ohne Störung aus eigener Kraft fortgehen zu lassen.

An diese erste höchst wichtige Gruppe didaktischer Grundlehren schließt sich sogleich eine nicht minder bedeutsame zweite an. Es fragt sich nämlich nunmehr: Was ist das Grundwesen des Unterrichts verglichen mit dem der Erziehung (im engern Sinne)? Um es kurz zu sagen: Der Unterricht ist eine absichtliche u. planmäßige Mittheilung von Vorstellungen und äußern Bewegungen, die Erziehung hat es nur zufällig damit zu thun, denn ihr gehört eigenthümlich die Bildung der Begehrungen und Gefühle an. Unterrichten kann man nämlich nur in dem, was sich im Schüler eben so herstellen läßt, als es im Lehrer existirt, und dies ist nur bei Vorstellungen und äußern Bewegungen (s. Bewegungen) der Fall; nur sie stammen aus Factoren, die für alle Menschen im Wesentlichen gleich sind, und gleiche Factoren geben gleiche Producte. Vorstellungen nämlich nennen wir diejenigen psychischen Gebilde (Existenzen), welche aus bleibender Aneignung der äußern Reize oder Eindrücke entstehn (s. Vorstellung). Die äußern Eindrücke aber sind für alle Menschen in gleicher Art gegeben, und die Aneignung derselben, soweit sie Vorstellungen bewirkt, erfolgt ebenfalls bei allen Menschen durch das Gleiche: durch die Kräftigkeit der höhern Urvermögen (Seh- und Hörvermögen), die im Wesentlichen eine Seele wie die andre besitzt, wogegen, so weit diese Kräftigkeit in den übrigen Vermögenssystemen abnimmt, auch das eigentliche Vorstellen bei allen Menschen aufhört und diejenigen Formen der Seelenentwickelungen entstehn, die wir Lust- und Unluststimmungen ꝛc. nennen (s. Antrieb). So weit daher die Form des Vorstellens reicht, so weit können wir bei allen Menschen Allgemeingleichheit der Bildung voraussetzen, wenn auch nicht in Hinsicht der Stärke, der Lebhaftigkeit, der Erregtheit, der Frische und anderer sekundärer Eigenschaften, doch in Hinsicht des Hauptsächlichsten, des Wesentlichen. Alles mithin, was von der äußern und innern Welt sich vorstellen läßt, kann (mit Einschränkungen, worüber weiter unten) zum Gegenstande des Unterrichts werden. Gleiches gilt von den äußern Bewegungen, wie sie dem Sprechen, dem Singen, dem Schreiben, dem Zeichnen, dem Tanzen, den gymnastischen Uebungen ꝛc. zum Grunde liegen. Allerdings sind den verschiedenen Menschen dafür mannigfach verschiedene Muskelkräfte angeboren, woher es kommt, daß die Erregung derselben mit verschiedener Stärke, in verschiedenem Rhythmus, mit verschiedenen Graden der Lebhaftigkeit ꝛc. erfolgt. Aber dem Wesentlichen nach ist auch hier Beides, die Anlagen selbst wie deren Erregungen, allgemein-gleich gegeben, und so müssen auch deren Producte — die Bewegungen — allgemein-gleich ausfallen, wenn wir sie nur entsprechend veranlassen. Auch in diesen Bewegungen kann demnach Unterricht ertheilt werden. Die Gefühle und Begehrungen dagegen sind und bleiben zu subjectiv verschieden, als daß sie in nur zwei Menschen gleichmäßig angetroffen würden, und wenn ich auch z. B. sicher darauf rechnen kann, daß meine Schüler das Gemälde, das ich ihnen beschreibe, in allen seinen Theilen eben so klar und richtig vorstellen werden, als ich es thue, so bin ich doch nie im Stande, ihnen dadurch die gleichen Begehrungen und Gefühle, welche ich in Bezug auf dasselbe habe, abzugewinnen, denn Begehren und Fühlen kann gleich sein bei den verschiedensten Objecten, und verschieden bei denselben Gegenständen, von denen es in einzelnen Gemüthern aus innern Grundbedingungen erregt wird. Die Gefühle sind ja die Verschiedenheiten, die Abstände zwischen unsern einzelnen psychischen Entwickelungen, und wo wären nur zwei Menschen so gleichmäßig entwickelt, daß die unmittelbaren Ankündigungen davon (die Gefühle) gleichmäßig ausfallen könnten und müßten? Eben so verhält es sich mit den Strebungen in allen ihren Formen. Auch sie kommen nicht von außen in die Seele hinein, sondern gehen stets von innen heraus, sind Rückwirkungen dessen, was bereits in der individuellsten Verschiedenheit innerlich existirt und durch Aeußeres nur zur Thätigkeit erhoben wird. Die Bildung der Gefühle und Strebungen muß daher im Allgemeinen der Erziehung verbleiben, und nur ausnahmsweise, wo zwischen allen oder einzelnen Menschen eine Gleichheit der bereits vorhandenen Bildung Statt findet, wird eine Art von Unterricht im Fühlen und Begehren möglich sein, wie man denn schon im gemeinen Leben von einem Unterrichte in der Geduld, in der Bekämpfung von Leidenschaften, im kräftigen Widerstande gegen Mißgeschick ꝛc., ja von einem Unterrichte in Lastern spricht.

Man kann daher den Wesensunterschied zwischen Erziehung und Unterricht auch so bestimmen, daß man sagt: der Unterricht gehe auf das Objective, das Materiale, die Erziehung dagegen auf das Subjective, das Formale (s. Formal). Der Unterricht hat also den Zweck, im Schüler dem Wesentlichen nach dieselbe Entwickelung zu begründen, welche im Lehrer gegeben ist; wogegen die Erziehung nicht selten etwas ganz Anderes zu erzeugen beabsichtigt, Etwas, das von allem im Erzieher Existirenden verschieden ist. Dies ist der Grund, warum nur der Unterricht, ohne Nachtheil für den Erfolg, Mehren zugleich und in derselben Art ertheilt werden kann, während die Erziehung, selbst wo sie für Mehre zugleich eingerichtet ist, sich stets mit ihren Maßregeln nach den Individuen bequemen, ihrem eigenthümlichen Innern sich genau anschließen und auf Verschiedene verschieden einwirken muß, wenn nicht immer und überall doch von Zeit zu Zeit und nach Beschaffenheit der veränderten Bedürfnisse. In Folge dessen hat der Unterricht einen bestimmten Anfang und ein bestimmtes Ende, kurz: bestimmte Begrenzungen,

denn er beginnt nie eher, als zwischen Zögling und Erzieher diejenige Gleichheit vorhanden ist, welche zur Uebertragung, zur eigentlichen Mittheilung des zu Erwerbenden erfordert wird (der erste Unterricht bei den meisten Kindern also nicht vor der Zeit des sechsten Lebensjahres), wogegen die Erziehung mit dem ersten Lebensaugenblicke anfängt, eigentlich nie zum Ende gelangt, und daher nirgends in bestimmte Zeiten eingeschlossen ist. Allerdings hat auch der Unterricht, wenn man ihn aus dem höchsten Standpuncte der Anforderungen betrachtet, kein Ende; auch er ist unerschöpflich; aber diese Unerschöpflichkeit ist doch mehr eine innere, intensive; wir können uns wenigstens die Grenzpfähle stecken und bis zu diesen hinkommen, mag auch das Dazwischenliegende einer unendlichen genaueren Vervollkommnung fähig sein (s. Erziehung).

Dies führt uns zu einer dritten Klasse von didaktischen Grundlehren, zu den psychischen Gesetzen über den Umfang des Unterrichts. Dieser Umfang ist bereits im Vorigen, aber nur den allgemeinsten Umrissen nach, mit angedeutet. Sind auch Vorstellungen und äußere Bewegungen entschieden das enge Gebiet, welches der Unterricht umschließt, so fragt es sich immer noch: hat der Unterricht mit den äußern Auffassungen (Vorstellungen) und äußern Bewegungen auch deren innere Fortentwickelungen vollständig in der Gewalt, oder ist er vielleicht in jener und dieser Beziehung ebenfalls beschränkt? Hierauf ist Folgendes zu antworten.

Daß der Unterricht über die Bildung der Vorstellungen und äußern Bewegungen vielfach hinausreiche, ist eine bekannte Thatsache. Mit den Außendingen zugleich fassen wir ja auch deren Verhältnisse auf: die Verhältnisse des Räumlichen, Zeitlichen, der Zahl, des Beisammen ꝛc., und die mehr abstracten des Grades, der Größe ꝛc. (s. Grundverhältnisse des Denkens), und da auch sie innerhalb gewisser Grenzen allgemein-gleich angeeignet werden, so können sie natürlich von den Gegenständen des Unterrichts nicht ausgeschlossen sein. Die Spuren aber, die von den Vorstellungen im Innern der Seele (im unbewußten Seelensein) zurückbleiben, brauchen nicht immer in den ursprünglichen Verhältnissen reproducirt zu werden, sie können auch in mannigfache neue Verhältnisse treten; das Haus z. B., das in den Verhältnissen des Kleinen, des Alten, des Dunkeln ꝛc. von mir aufgefaßt wurde, kann ich in den Verhältnissen des Großen, des Neuen, des Hellen ꝛc. zum Bewußtsein zurückrufen, und da diese Umwandlungen, wenn auch bloß subjectiv (das heißt durch die Entwickelungsgesetze des menschlichen Geistes) bedingt, doch dabei allgemeinmenschlich gleich bedingt sind, so fallen sie ebenfalls in das Gebiet des Unterrichts, wie mehre andre innere Entwickelungsformen (s. Bildungsformen), die auf diese Weise in vielfacher Steigerung und Ableitung von einander entstehn. Endlich werden durch jene Spuren, wenn sie sich vielfach zu einander sammeln, gewisse bleibende Anlagen: Kenntnisse, Talente, Fertigkeiten ꝛc. begründet, welche an der Allgemeingleichheit jener ursprünglichen Entwickelungen insofern Antheil haben müssen, als sie nur das Fortbestehn derselben sind. Nichts weiter enthalten, als eben die vorangegangenen Spuren, und so wird sich denn der Unterricht auch auf diese Anlagen erstrecken. Stärke des Gedächtnisses, Umfang des Fassungsvermögens, Gewandtheit und Reife der Urtheilskraft ꝛc. können (das Angeborne kommt ihnen nur aus weiter Ferne her zu Gute) durch Unterricht, obschon nur mehr vermittelt, erworben werden, und ihre Erwerbung ist eine wesentliche Aufgabe desselben. Sollte das Gesagte noch eine besondere Anwendung auf die Bewegungen bedürfen? Nicht nur die Bewegungen des Schreibens, Zeichnens, Clavierspielens ꝛc. selbst sind Gegenstände des Unterrichts, sondern auch die Fertigkeiten, Talente ꝛc., welche aus den davon zurückbleibenden Spuren entstehn.

Vermöge dieser Fortentwickelungen nun gewinnt der Unterricht eine ziemliche Ausdehnung auch über die innere Welt. Aber man vergesse nicht, daß das Grundverhältniß auch hier dasselbe bleibt: er umfaßt nur alles Das, was von einem Allgemein-gleichen aus allgemein-gleich entwickelt werden kann. Daher können selbst nicht in Bezug auf Vorstellungen alle inneren Entwickelungsformen für den Unterricht geeignet sein. Dahin gehört gleich die am meisten elementarische, die der witzigen Combination, welche zwar insofern als eine allgemein-menschliche zu betrachten ist, als sie die nothwendige Vorbildung aller intellectuellen Entwickelung ausmacht; um aber eine größere Ausdehnung für sich zu gewinnen, erfordert sie eine besondere Anlage, einen gewissen Grad von Lebendigkeit und Erregtheit, welchen wir nicht überall voraussetzen können, und so lassen sich nur wenige Schritte in der Anleitung zu witzigen Combinationen thun*). Hat auch der Schüler durch vielfache Nachbildung fremder witziger Combinationen, am besten des Lehrers selbst, sich eine Musterform angebildet, welche für die Erzeugung entsprechender Verbindungen höchst förderlich und beinahe zwingend wirken kann, so liegt doch über diese ersten Schritte hinaus eine so unerschöpfliche Mannigfaltigkeit möglicher Combinationen, daß bald alle Allgemeingleichheit aufhört; nicht einmal in allgemeinen Umrissen ist eine Vollständigkeit zu gewinnen, und so hat der Unterricht im Witze seine Grenze erreicht (s. Witzcombination und bildlich).

Günstiger schon verhält es sich mit der zweiten Gattung der intellectuellen Combinationen, mit der Gleichnißbildung. Wir haben hier bestimmter ausgeprägte Formen der Verbindungen, und diese gruppiren sich in einem mehr begrenzten Umfange zu einander. Die verschiedenen poetischen Figuren lassen sich ja in einer gewissen Vollständigkeit darstellen, und die Musterformen, welche von der Lesung ausgezeichneter Dichter zurückbleiben, zeigen eine höhere Stetigkeit, als die des Witzes, vorausgesetzt, daß die Anlage des Schülers hierzu nicht gar zu ungünstig ist. Den wahren Mittelpunct aber für den Unterricht in der formalen Bildung macht das eigentlich Intellectuelle aus: das logische Denken. Die Begriff-, die Urtheil-, die Schlußbildung, und was sich weiter an dieselben anschließt (s. Denken), entwickeln sich so überwiegend allgemein-gleich, und lassen sich in Hinsicht ihrer Grund- und Bildungsverhältnisse (siehe Grundverhältnisse des Denkens) so genau bestimmen, daß wir nicht nur diese Entwickelungen selbst,

*) Jean Paul hat daher Unrecht, wenn er die witzige Combination zu einem eigentlichen Gegenstande des Unterrichts erhoben wissen will.

sondern auch die Spuren, welche durch die davon zurückbleibenden Talente begründet werden, mit großer Sicherheit vermöge des Unterrichts zu erzielen im Stande sind (s. Combinationsproceß).

Eine ähnliche Sicherheit findet sich auch bei der Bildung der allgemeinen Vorstellungsvermögen: des Auffassungsvermögens, des Gedächtnisses, des Erinnerungsvermögens, welche die Grundlage des Intellectuellen ausmachen (s. Grundlage des Denkens). Nur muß man bei der Ausbildung aller dieser Kräfte, die nie besondere angeborne sind (s. Allgemein und Bildungsvermögen), stets im Auge behalten, daß es keine allgemeine Bildung geistiger Vermögen, unabhängig von allem Inhalte des Vorstellens, giebt, sondern daß nur die gleiche Form des Inhaltes das Allgemeine dabei ausmacht (s. formal).

Wie verhält sichs aber mit der Macht des Unterrichtes, wo er das Aesthetische, Moralische und Religiöse zum Gegenstande hat? Daß wir das Schöne und Erhabene, das Sittliche und das Religiöse, das zunächst bloß in Gefühlen und Strebungen lebt, auch vorstellen können, ist gewiß, und der Unterricht kann sich daher auch auf dieses erstrecken. Denn die Gefühls- und Strebungsbegriffe, die sich aus den einzelnen Gefühlen und Strebungen durch den Abstractionsprozeß (s. diesen Artikel und ästhetische Begriffe und Urtheile) hervorbilden, sind es ja, durch welche die einzelnen Gefühle und Strebungen in die Form des Vorstellens eingehn, und hat dieses Vorstellen auch nicht den höchsten Grad von Allgemeingleichheit, so hat es doch einen weit höhern, als die entsprechenden besondern Entwickelungen, und wir können es daher bei einem gewissen Fortschritte der Bildung bei allen Menschen voraussetzen. Aber der Unterricht, der es auch hier bloß mit dem Vorstellen zu thun hat, kann eben deßhalb nur wenig ausrichten. Denn so schätzenswerth es auch ist, wenn das Aesthetische, Moralische und Religiöse zur klaren Vorstellung erhoben wird, so ist doch das Elementarische, die lebendigen Empfindungen und Triebe, wie sie nur die Erziehung zu geben vermag, hierbei die Hauptsache. Sind daher die letzteren nicht in der rechten Beschaffenheit vorhanden, so kann sie der Unterricht durch kein Vorstellen, das er hinzugiebt, von ihren Mängeln befreien; er wird meist nur todte Worte hinzufügen; und selbst wenn er klare Vorstellungen danebenstellte, wird er das Unlebendige eben so wenig lebendig und wirksam machen können, als der Todte zum Leben gebracht wird, wenn man klares Sonnenlicht auf ihn fallen läßt. Es giebt nun einmal vom Abstracten zum Concreten keinen Entstehungsweg, wie in dem Artikel Besonderes klar nachgewiesen ist (vergleiche auch: Belehrung erzeugt keine Triebe), und so müssen wir für die Bildung des Aesthetischen, Moralischen und Religiösen zu andern Mitteln unsre Zuflucht nehmen, müssen den Zögling in die Lebensverhältnisse versetzen, welche die geforderten Entwickelungen von vorn an bedingen, kurz: dieselben können nicht durch Unterricht, sondern nur durch Erziehung gewonnen werden. Der Unterricht vermag Nichts weiter, als um die Heiligthümer der Schönheit, Sittlichkeit und Religion herumzugehen, ihre Schätze zu beschreiben und zu preisen, aber den Zögling derselben theilhaftig zu machen, kann nur der lebendigern und tiefer eingreifenden Wirksamkeit der Erziehung gelingen (s. Erziehung, ästhetische Bildung, Gemüths- und Charakterbildung und Phantasiebildung.)

Fassen wir das Gesagte zusammen, so ergiebt sich, daß das Gebiet des Unterrichts in Hinsicht der Außenwelt sehr weit reicht, indem er alles umfaßt, was von derselben überhaupt vorgestellt werden kann, in Hinsicht der innern Welt dagegen in sehr enge Grenzen eingeschlossen ist. Mit den Vorstellungen und gewissen Muskelbewegungen gehört ihm nur das noch an, was entweder mit diesen zugleich gegeben ist (ihre Verhältnisse) oder ihnen folgt in der Entwickelung des menschlichen Seins (die durch sie begründeten Talente und Fertigkeiten). Was aber neben oder vor diesen liegt: die Entwickelung der Gefühle und Strebungen, und die Begründung der Gemüthsstimmung, der Gesinnung, des Charakters durch dieselben, das ist dem strengern Verfahren des Unterrichts entzogen und nur der freien Wirksamkeit der Erziehung erreichbar. — Ist es vielleicht kein Gewinn, dies klar eingesehen zu haben?

Wenden wir uns nun zu einer vierten Gruppe didaktischer Grundlehren, so kommen wir zu den Zwecken des Unterrichts und zu der sich aus denselben ergebenden Bestimmung des Werthes der Unterrichtsgegenstände.

Der allgemeine Zweck des Unterrichts ist nicht etwa, wie man gemeint hat, darin zu suchen, daß er Bildung geben solle, weil ohne ihn keine möglich sei, sondern seine Aufgabe besteht nur darin, die Bildung zu beschleunigen, so weit dies geschehen kann, ohne ihrer Festigkeit Eintrag zu thun, dieselbe vermöge dessen auf eine höhere Stufe zu erheben, als es ohne diese Beschleunigung möglich gewesen wäre, und sie von den Abirrungen frei zu erhalten, denen sie ohne seine Unterstützung ausgesetzt gewesen sein würde. Gehen wir ins Einzelne ein, so ist zweierlei für die Unterrichtszwecke zu unterscheiden: die allgemeine menschliche Bildung und die Bildung für irgend einen besonderen Lebensberuf (s. Bildung und Lebensberuf). Beide bedingen, vom Unterricht bezweckt, verschiedene Unterrichtsgegenstände, denn es haben diese Unterrichtsgegenstände einen sehr verschiedenen Werth für sie, theils an sich, theils im Verhältniß zu den verschiedenen Graden und Richtungen, in welchen namentlich die Berufsbildung erstrebt werden kann. Eine weitere Erörterung dieser Wahrheit s. m. in dem Art. Didaktische Würdigung der Unterrichtsgegenstände, und vergl. Unterrichtsmittel und Jugendunterricht, welche drei Artikel den gegenwärtigen ergänzen.

Was endlich die allgemeinen methodischen Vorschriften betrifft, die ebenfalls einen Theil der didaktischen Grundlehren ausmachen, so müssen wir auf den didaktischen Art. Methodische Unterrichtsregeln verweisen. — Man sehe über diese ganze Materie Beneke's Erziehungs und Unterrichtslehre, B. II., S. 3—29, und S. 57—94 der ersten Auflage.

D—r.

Didaktische Würdigung der Unterrichtsgegenstände. Die verschiedenen Gegenstände des Unterrichts haben einen sehr verschiedenen Bildungswerth, d. h. der eine leistet seiner Natur nach für die Ausbildung der menschlichen Seele mehr, der andre

weniger, und es lassen sich die verschiedenen Zwecke des Unterrichts nie durch alle gleichmäßig erreichen (s. Bildungskraft). So lange daher dieser Werth nicht klar erkannt ist, so lange ist auch kein klar bestimmtes Urtheil über die den Zwecken des Unterrichts gemäße Auswahl der Lehrgegenstände, über deren Begrenzung und methodische Behandlung möglich, und die Unterrichtslehre hat daher vor Allem aus der Natur eines jeden Gegenstandes seinen Bildungswerth zu ermitteln (s. Didaktik).

Nach welchem Maßstabe ist nun dieser Werth zu bestimmen? Nach einem zweifachen. Es kommt nämlich darauf an, was ein Unterrichtsgegenstand a) unmittelbar für die Ausbildung des menschlichen Seins, für die innere Steigerung (Vervollkommnung) desselben leistet, und was er b) mittelbar zur Förderung desselben beiträgt, indem durch seine Erwerbung andere Erwerbungen bedingt oder wenigstens erleichtert werden. Je größer diese unmittelbaren oder mittelbaren Leistungen eines Gegenstandes, desto größer sein Bildungswerth, je kleiner, desto geringer.

Bleiben wir noch beim Allgemeinen stehen, so wird z. B. der Gegenstand, der nur äußere Fertigkeiten vermittelt, also nur die Muskelvermögen ausbildet (s. Bewegung und didaktische Grundsätze), an sich weniger werth sein, als der, welcher das eigentlich Psychische vervollkommnet, indem er Vorstellungen mittheilt, also auf den Gesichts- und Gehörsinn einwirkt. Mittelbar dagegen kann der erstere gleichwohl einen sehr hohen Werth bekommen, inwiefern durch ihn geistige Förderungen bedingt werden, welche direct vielleicht gar nicht zu erlangen sind. Man denke z. B. daran, daß wir durch die äußern Fertigkeiten des Lesens und Schreibens, die an sich so gut wie gar keine Bildungskraft haben, doch die intellectuellen und moralischen Entwickelungen Derer, welche Jahrtausende vor uns gelebt, kennen zu lernen im Stande sind. Wie auf diese Weise die wichtigsten innern Erwerbungen gewonnen werden können, so auch äußere Vortheile, welche letzteren jedoch den Bildungswerth des Gegenstandes schon auf eine tiefere Stufe herabsetzen. Denn z. B. sein bürgerliches Fortkommen durch Lesen und Schreiben finden, heißt noch nicht auf der Höhe der Bildung stehen, obschon der diese Fertigkeiten entbehrende Bauer vielleicht noch tiefer (vielleicht auch nicht!) stehen mag, als wer sich durch sie ernährt. So kann ein Gegenstand, abgesehen von seinem absoluten Bildungswerthe, innere und äußere Förderungen bedingen, und zwar erstere sowohl in materialer als in formaler Beziehung. Ein arithmetischer Satz z. B. kann in viele andre eingehn; daß 2 mal 3 = 6 ist, wird bei der Division der 6 durch 3 als Grundlage dienen, der C dur-Akkord schließt den Septimenakkord auf C ein, und der erste richtig aufgefaßte Zehner ist die Norm für die Hunderte und Tausende, die erste Durtonleiter die Norm für alle übrigen, u. s. f. Dort ist das Material das Fördernde, hier die Form, und so begründet und beherrscht die eine innere Erwerbung die andre (s. Denken). Je ausgedehnter ein Gegenstand dies vermittelt, desto höher natürlich seine Bildungskraft. — Mit den unmittelbaren innern Steigerungen, welche die Unterrichtsgegenstände gewähren, verhält es sich ganz ähnlich. Wie schon angedeutet, muß das, was die niedern Systeme des menschlichen Seins fördert, weniger werthvoll erscheinen, als was die höhern vervollkommnet. Der ausgebildetste Muskel- und Tastsinn kann dem Menschen nie eine Vollkommenheit in dem Grade geben, wie der ausgebildete Gehör- und Gesichtssinn (wohl zu merken: die Sinne, d. h. die Sinnenvermögen, nicht die Sinnesorgane, machen zusammen die Seele aus! — s. Angeboren), und der Gesichtsinn, als der kräftigste, übertrifft in dieser Hinsicht noch den Gehörsinn (s. Auffassen). Was von den einzelnen Systemen des menschlichen Seins, das gilt wieder von den einzelnen Entwickelungen (Gebilden) derselben. Aus je mehrern Spuren eine Vorstellung besteht, einen desto höheren Werth hat sie; ein Begriff ist deshalb werthvoller, als jede einzelne der besonderen Vorstellungen, aus welchen er hervorgegangen ist (s. abstract), der höhere Begriff steht an Werth über dem niederen, aus demselben Grunde, das allgemeine Urtheil über dem einzelnen, die Angelegtheiten (Fähigkeiten ꝛc.) zu jenen sind wichtiger als die zu diesen. Aber nicht nur das Quantitative entscheidet über den höheren oder geringeren Werth der Entwickelungen, sondern eben so sehr das Qualitative. Das Fester-gebildete, Dauernde ist dem weniger Festen, Vorübergehenden vorzuziehn; die Erwerbung z. B. eines moralischen Grundsatzes will mehr besagen, als die einer einzelnen moralischen Gemüthsbewegung, denn die letztere ist leichter aus dem Bewußtsein zu verdrängen, ist haltloser und flüssiger; die Gruppenvorstellungen sind gewichtiger, weil stetiger, als die isolirten, die Begehrungs- und Gefühlbegriffe in mancher Beziehung mehr werth, als die loseren einzelnen Begehrungen und Gefühle ꝛc. Auch der Grad der Erregtheit und Lebendigkeit ist für die Beurtheilung des Werthes einer psychischen Bildung in Betracht zu ziehen, wie überhaupt Das, was man Verarbeitung, Durchbildung der Entwickelungen nennt (s. Durchbildung).

Schon aus diesen Vorbemerkungen ist ersichtlich, daß der eine Unterrichtsgegenstand in sich selber mehr, der andre weniger allgemein-geistig bildende Kraft besitzen könne, indem jener bei jedem Menschen auf das Höhere, dieser auf das Niedere einwirken, jener überall quantitativ und qualitativ Werthvolles, dieser nur Weniges der Art erzeugen werde. Nicht minder ist ferner klar, daß außerdem bei der Beurtheilung des Werthes eines Unterrichtsgegenstandes sehr viel darauf ankommen müsse, ob man ihn zur Erzeugung der allgemein-menschlichen, oder der Berufsbildung als Mittel anwenden wolle, und ob bei beiden bloß der Jugendunterricht oder auch der darüber hinaus erforderliche in Frage gestellt sei (s. Lebensberuf, Jugendunterricht und Bildung). Die allgemein-menschliche, als die ungleich höhere, Bildung wird augenscheinlich nicht nur mehr und zum Theil andere Lehrgegenstände, sondern diese auch in höhern Graden der Anwendung erforderlich machen, als die Bildung für einen besondern Lebensberuf und der in sehr enge Grenzen eingeschlossene Jugendunterricht. Es muß jedoch der Betrachtung der einzelnen Unterrichtsgegenstände in besonderen Artikeln überlassen bleiben, dies speciell ins Licht zu setzen, und wir geben daher hier nur noch das Allgemeine, indem wir die höchste allgemein-menschliche Bildung, wie sie auf der vollen Höhe der Menschheit

sich darstellen würde, als Zielpunct ins Auge fassen, die Unterrichtsgegenstände nur ihr gegenüber nach deren Einflusse darauf würdigen.

Bei dieser Würdigung theilen sich die sämmtlichen Unterrichtsgegenstände sogleich in fünf Hauptgruppen (Grundstämme), deren jede ihren eigenthümlichen, scharf ausgeprägten didaktischen Character hat, so daß keine von ihnen die Stelle der andern, selbst nicht als ein leidliches Surrogat, zu vertreten vermag, weil keine die gleichen Producte für die allgemein-menschliche Bildung hervorzubringen im Stande ist. Keine kann daher auch, wo es die höchste Bildung gilt, entbehrt werden. Diese fünf Gruppen sind: 1) Sprechen; 2) innere Geschichte, Moral und Religion; 3) die mathematischen Wissenschaften, kurz: Mathematik; 4) die Naturwissenschaften, Geographie und äußere Geschichte und 5) äußere Fertigkeiten. Um das Wesen derselben gründlich zu begreifen, wolle man nur vor allen Dingen genau beherzigen, was in dem Art. formal über den Unterschied des Materialen und Formalen beigebracht ist.

Welches sind nun die eigenthümlichen Leistungen des Sprachunterrichtes? Er entwickelt mehr, als irgend ein anderer Gegenstand, das Intellectuelle und Aesthetische, indem allein er ein vollkommen klares Bewußtsein davon mittelst erhöhter Reflexion darüber vermittelt. Allerdings thut er das nicht bei jeder Art der Behandlung, sondern nur bei der rechten. Wer die Sprache rein äußerlich aufzufassen angeleitet wird, sie folglich nur als Sprache erlernt, d. h. als einen Inbegriff von Zeichen, der kann freilich eben so wenig, als der nachschwatzende Papagei, dadurch an psychischer Vollkommenheit gewinnen. Die Sprache hat aber außer dieser äußern Seite auch eine innere, einen formellen und materiellen Inhalt, und ihr Wesen besteht eben in der Verbindung zwischen einem Aeußeren, als Zeichen, und einem Inneren (gewissen Vorstellungen, Gefühlen, Bestrebungen, Urtheilen ꝛc.), als Bezeichnetem. Man faßt daher, indem man eine Sprache bloß als Sprache erlernt, entweder a) nur die Zeichen und deren Zusammensetzung oder b) auch die Verbindungen zwischen den Zeichen und dem Bezeichneten auf. Bei der Muttersprache wird dieses Aeußere und Innere zugleich schon von den ersten Lebenswochen an aufgefaßt, denn die Mutter (wie überhaupt die das Kind Umgebenden) zeigt gewöhnlich auf die Sachen hin, welche sie dem Kinde in Worten nennt, und bei den fremden Sprachen geschieht es eben so, wenn diese wie die Muttersprache aus dem Umgange erlernt werden. Meistentheils aber erlernt man fremde Sprachen so, daß man Worte der Muttersprache mit Worten der fremden Sprache, also Zeichen mit Zeichen, verbindet, wobei die bezeichnete Sache als im Lernenden vorhanden vorausgesetzt wird, was offenbar insofern das Bequemste und Leichteste ist, als man im Allgemeinen der Zeichen eher habhaft werden kann, als der Sachen und ihrer Eindrücke. Die Zeichen der Sprache bestehn indeß nicht bloß aus Wörtern, sondern auch aus deren Formen (Modificationen, Veränderungen), welche Zustände und Verhältnisse der Dinge ausdrücken, und auch diese Formen werden, wo es sich bloß um Aneignung der Sprache selbst, als solcher, handelt, mit zur Auffassung gehören. Von intellectueller Ausbildung der Seele kann aber hierbei, wie man leicht sieht, sehr wenig die Rede sein.

Wenn die Aneignung der Sprache, als solcher, das erste Hauptmoment beim Sprachunterrichte ausmacht, so ist das zweite die Ausbildung der geistigen Formen, welche die Sprache in sich abspiegelt und gewissermaßen beherrscht. Damit meinen wir keineswegs denjenigen Erwerb, welchen die Sprache dadurch vermittelt, daß sie aus den in uns liegenden Vorstellungen neue Producte erzeugen hilft, indem sie uns veranlaßt, diese Vorstellungen so zu combiniren, wie sie im Lehrer (Sprechenden, Mittheilenden ꝛc.) verknüpft sind. Ich habe z. B. die Vorstellungen: Wallfisch, lebendige Junge, Säugethier — in meiner Seele, halte aber den Wallfisch für einen gewöhnlichen Fisch. Jetzt wird mir mitgetheilt: der Wallfisch gebiert lebendige Junge, ist also ein Säugethier, und augenblicklich combiniren sich diese vorher unverbundenen Vorstellungen in meiner Seele zu demselben Urtheile, zu welchem sie im Sprechenden combinirt sind. Die Vorstellungen selbst konnte mir keine Sprache als Sprache geben, sie mußten vorher als Elemente zu dem daraus zu gewinnenden Producte in mir liegen. Aber die Verknüpfung derselben zu dem neuen Urtheile verdanke ich allerdings mittelbar der Sprache, und so kann der Sprachunterricht einen reichen Erwerb solcher neuen Producte vermitteln. Dies gehört jedoch, inwieweit es den Inhalt des Vorstellens betrifft, dem Unterrichte durch die Sprache an, und da fast aller Unterricht durch die Sprache geschieht, so ist sie schon insofern ein herrliches Mittel zur Geistesbildung. Beim Sprachunterrichte selbst aber ist die Sprache nicht blos Hilfsmittel des Lehrens und Lernens, sondern Gegenstand desselben, und die Hauptsache dabei sind eben die Verbindungen als solche, inwiefern sie Erzeugnisse des menschlichen Geistes oder subjective Producte sind, kurz die Bildungs- oder Entwickelungsformen (s. Bildungsformen). Daß wir die Wörter der Sprache nicht einzeln und verworren, wie die Thiere ihre Laute, hervorbringen, daß wir sie verbinden zu Sätzen, in dieser und jener Gestalt, ist nicht eine Folge und Vorschrift der Dinge, über welche wir sprechen, sondern eine Folge der in uns liegenden Entwickelungsgesetze; und obschon eine Menge solcher Formen und Verhältnisse, die in der Sprache ausgedrückt werden, aus dem objectiv-Gegebenen stammen, aus demselben aufgenommen sind bei der Auffassung, wie die Formen des Neben-einander, des Zusammen, der Nachfolge ꝛc. (die Thiere stellen auch diese sinnlich wahrnehmbaren Formen und Verhältnisse der Dinge nicht mit menschlicher Deutlichkeit vor), so stammen doch die meisten rein aus unserm Innern, sind Formen des Denkens (s. Denken), wie die Begriffe, Urtheile, Bejahungen, Verneinungen, Gewißheit, Ungewißheit, Möglichkeit, Nothwendigkeit, Zufälligkeit, Wahrscheinlichkeit ꝛc., und Gleiches gilt von den Formen der frischeren geistigen Entwickelung, die zwischen jenen beiden Gattungen liegen, wie die im Optative, im Imperative ꝛc. dargestellten Formen des Fühlens und Begehrens.

Außerdem aber werden noch die einzelnen Wörter Veranlassung zu einer andern eigenthümlichen Gattung von Combinationen oder Formen in der Sprache.

Jedes Wort bezeichnet nämlich etwas Allgemeines, einen Begriff, selbst die Eigennamen und die Ausdrücke für Gefühle, Bestrebungen ꝛc. nicht ausgenommen (s. abstract und analytisches Urtheil); denn indem sie als Zeichen für Einzelnes gebraucht werden, muß man doch von unzähligen Besonderheiten desselben, seiner Zeiten und Zustände absehn, wenn sie passen sollen. Das Beispiel der verschiedenen Sprachen zeigt, daß dies zu einer Menge geistiger Combinationen führt, die bei ganz gleich gegebenen Dingen sehr verschieden ausfallen können, ja müssen. Lassen sich doch kaum zwei Wörter in verschiedenen Sprachen nachweisen, welche genau denselben Umfang der Bedeutung hätten, d. h. genau für dieselben Combinationen Zeichen wären. Aber nicht genug, daß schon diese elementarischen Combinationen sehr mannichfaltig sind, es zieht sich durch jede Sprache hindurch eine stetige Abstufung solcher Verknüpfungen von den niedrigsten bis zu den höchsten und umfassendsten, seien sie historische, poetische, rednerische oder philosophische Combinationen. Da sie nun sämmtlich durch die Sprache dargestellt werden, so können wir auch alle hierdurch bedingte geistige Formen, vermöge sprachlicher Mittheilungen, von andern Menschen empfangen, in uns nachbilden, und, mehr oder weniger tiefgreifend, aneignen.

Ein dritter Hauptzweig des Sprachunterrichts besteht in den Uebungen, die der Schüler gesondert anstellen muß, wenn er eine fremde Sprache mit Sicherheit und Gewandtheit zum Ausdruck seiner Gedanken gebrauchen will. Man sollte zwar glauben, dies liege schon in dem Vorigen; denn wer die Bedeutung der Wörter kenne und die Verbindung derselben verstehe, müsse sie auch im Sprechen und Schreiben des Selbstgedachten anzuwenden im Stande sein. Allein die Psychologie weist nach, warum dies ein Irrthum ist. Jede Art der Erweckung des Erlernten (der Reproduction) will besonders begründet sein, und da beim Sprechen und Schreiben einer Sprache das Wort vom Gedanken aus geweckt wird, während bei der ersten Erlernung der Sprache die Erweckung der Gedanken von den Wörtern aus erfolgte, in dieser Ordnung beide sich an einander knüpften, so ist dort die Richtung der Erweckung die umgekehrte von dieser und demnach jene neben dieser eigends zu erwerben. Lehrt nicht die tägliche Erfahrung, daß Jemand eine Sprache mit großer Vollkommenheit verstehen kann, ohne daß er sich darin mündlich oder schriftlich auszudrücken im Stande wäre?

Zu allem Diesem kommt dann noch als viertes Hauptmoment die Erwerbung eines klaren Bewußtseins über die Formen und Verhältnisse der geistigen Entwickelung: ihre Auffassung in einem besonderen Vorstellen oder Denken, oder ihre Auffassung für sich, während sie in dem Bisherigen nur an einem bestimmten Inhalte zugleich mit aufgefaßt worden waren. Dieser Hauptzweig umfaßt demnach den grammatischen Unterricht in der weitesten Ausdehnung dieses Begriffes.

Bekanntlich treten die Formen der geistigen Entwickelung in der Sprache auf verschiedene Weise hervor, theils in den Formen und Veränderungen der Wörter (den Formen der verschiedenen Wörterclassen, den Casus, den Modis und Zeiten der Verba, den Ableitungssylben und Formen der Zusammensetzung), theils in besonderen Wörtern; den Verhältniß-, Binde-, Umstands-, Ausrufungswörtern (in ihnen ist vermöge einer erhöhten Reflexion, welche das Formelle von seinem Inhalte scheidet, jenes gesondert in eigenthümlichen Begriffen gedacht), theils in den Stellungen der Wörter (den gewöhnlichen wie den ungewöhnlichen), also noch unmittelbarer und beweglicher, als selbst in der zuerst angeführten Weise. Was in Folge einer allgemeinen Eigenthümlichkeit innerlich stärker gebildet wird, tritt auch äußerlich in der Satzbildung, der Regel nach, hervor, das schwächer Gebildete zurück; die Ausnahmen, welche Statt finden, hängen davon ab, daß zufällig, aus irgend einem ungewöhnlichen Grunde, das Letztere verstärkt, das Erstere geschwächt wird. So können die umfassendsten Abstufungen der Darstellung, welche vorkommen mögen, auf diese und einige andre, als auf ihre elementarischen, zurückgeführt werden, und an sie muß sich demnach die Betrachtung und Ueberlegung beim Sprachunterrichte anschließen.

Von allen diesen Formen der geistigen Entwickelung können wir allerdings auch, da sie, wie alles Psychische, sich durch sich selbst ankündigen, unmittelbar, nämlich aus ihnen selber heraus klare Vorstellungen gewinnen. Aber so lange die geistige Entwickelung und das sie begleitende Bewußtsein noch, wie bei der Jugend, mehr oder weniger schwach sind, fehlt es ihnen dazu an Stetigkeit, Haltung und Deutlichkeit; und nur mittelbar also werden sie diese Vorzüge erlangen können, nämlich durch ihre Verbindung mit den Sprachformen; denn diese concentriren die geistigen Formen um sich dadurch, daß sie den Schüler auf dieselben aufmerksam machen, und die nothwendige Folge davon ist, daß sie so zu größerer Stärke des Bewußtseins sich ausbilden. Der einzelne Wunsch z. B. verweht wieder, ohne durch angemessene Fixirung zu klarer Auffassung zu gelangen; indem wir aber, um die Vorstellung des Optatives herum, eine größere Anzahl von Vorstellungen solcher Gemüthszustände zu einer Gruppe vereinigen und mit der Optativvorstellung associiren, wird sich eine deutliche Auffassung derselben ausbilden lassen, falls die Aufmerksamkeit darauf nur einigermaßen wach ist. Ist es ein Wunder, daß die Taubstummen mit der Sprache ein herrliches Mittel der Geistesbildung entbehren, das ihnen durch Nichts, durch keine Geschichte, Mathematik, Naturwissenschaften ꝛc. ersetzt werden kann?

Die vollständige Ausführung dieser Andeutungen über das Characteristische und den Werth der Sprachbildung s. m. in dem Art. Sprachbildung. Daß der Sprachunterricht keineswegs, wie man gewollt hat, durch den Unterricht in der Mathematik ersetzt werden könne, s. in dem Art. Mathematische Bildung. Hier stehe blos noch die Bemerkung, daß auch die ästhetische Bildung, die der Sprachunterricht vermittelt, nicht durch Anschauung von Gemälden, Statuen oder durch musikalische Aufführungen aufgewogen werden kann. Die sinnlichen Formen des Schönen und Erhabenen lassen sich schon für den schärfer Nachdenkenden sehr schwer mit Bestimmtheit feststellen und entwickeln, und es ist darum die Aesthetik, welche sich damit beschäftigt, noch bis heute eine unvollkommene Wissenschaft. Wie sollten Kinder, die kaum zu reflektiren (nachzudenken) anfangen, diese Formen leichter und richtiger auffassen? Nur zu leicht

schiebt sich, an die Stelle des Schönen, das sinnlich Frische und Reizende unter, und wenn wir jenes gegen den bestrickenden Zauber dieses bewahren und in seiner eigenthümlichen Hoheit rein hervorbilden wollen, so kann es nicht anders geschehen, als dadurch, daß ihm an dem intellectuellen Schönen, wie es sich in der Poesie darstellt, ein schützender Halt gegeben wird.

Wir kommen zur zweiten Hauptgruppe von Unterrichtsgegenständen: zur innern Geschichte, Moral und Religion. Welchen Werth haben diese für die Beförderung der höchsten allgemein-menschlichen Bildung? Sie ergänzen den Sprachunterricht, trotz dem, daß sie es überwiegend mit der Gemüths- u. Characterbildung zu thun haben. Wie die Geschichte, von ihrer äußern Seite betrachtet, Thatsachen, Erfolge der Sinnenwelt darstellt, so von ihrer innern Seite psychische Vorgänge, die dem äußern Geschehen zum Grunde liegen, folglich auch psychische Formen, und Gleiches gilt von der Moral und Religion (s. didakt. Grundsätze). Nun können zwar alle drei Gegenstände, inwiefern sie Unterrichtsgegenstände sind, die Gemüths- und Characterbildung nicht mit der Vollständigkeit und Sicherheit bewirken, wie der Sprachunterricht die intellectuelle Bildung, sie können dieselbe vielmehr nur, da der Unterricht es auch hier blos mit Vorstellungen zu thun hat (s. didaktische Grundsätze), gleichsam aus der Ferne regeln und in Hinsicht der letzten Schritte. Aber um so weniger ist selbst dieser geringe Beitrag zu einer so überaus wichtigen Bildung zu entbehren, und so fragt es sich nur noch, wie dieser Beitrag zugleich eine Ergänzung des Sprachunterrichtes sein könne. Die vollständige Antwort s. m. in dem Art. Innere Geschichte.

Gehen wir zum mathematischen Unterrichte, als dem dritten Hauptstamme der Unterrichtsgegenstände, fort, so zeigt sich seine Bildungskraft hauptsächlich darin, daß er das höchste Formale der äußern Welt, die abstracte Auffassung derselben gewährt, und zwar so weit, als sie überhaupt allgemein-menschlich innerlich erworben werden kann. Und das ist für Jeden, der nach der höchsten menschlichen Bildung strebt, ein noch viel zu wenig anerkannter Gewinn. Ueberdies ist dieser Unterricht unentbehrlich von Seiten der wissenschaftlichen Bestimmtheit und Strenge, eine Musterform, wie sie kein anderer Unterrichtsgegenstand zu geben vermag; es kann die Beschäftigung mit Mathematik gerade Denjenigen am wenigsten erlassen werden, welche vermöge ihrer ganzen Individualität von Bestimmtheit, Consequenz und Strenge im Denken noch weit entfernt sind, aber gleichwohl eine höhere geistige Haltung gewinnen möchten, als sie der Schwarm gemeiner und vornehmer Alltagsmenschen besitzt. Das Ausführlichere in dem Art. Mathematische Bildung.

Die vierte Hauptgruppe der Lehrgegenstände umfaßt die Naturwissenschaften, die Geographie und die äußere Geschichte. Der Unterricht in ihnen kann nicht entbehrt werden wegen der Grundlage des materialen Wissens, des historisch-Zufälligen, die er allein mitzutheilen im Stande ist. Gewöhnlich interessiren sich nur Solche dafür, deren Beruf speciell diese Kenntnisse bedingt. Man hat aber mit Recht erinnert, daß, wenigstens dem Allgemeinsten nach, auch die Gelehrten und Staatsmänner sich in diesen Gegenständen nicht unwissend zeigen dürfen, wenn sie nicht aller Achtung bei den Ungelehrten und alles Einflusses auf dieselben verlustig gehen wollen, indem ihnen Niemand glauben kann, daß sie bei Ignoranz in diesen Dingen auf der Höhe der allgemeinen menschlichen Bildung stehen. Ueberdies sind diese Unterrichtsgegenstände auch in formaler Hinsicht von Wichtigkeit; denn sie begründen die Talente zu klarerer und bestimmterer Auffassung des Vielfacher-Zusammengesetzten, dessen es so viel in der Natur und im Menschenleben giebt, so wie sie zu ausgedehnterer Veranschaulichung der Verhältnisse von Zwecken und Mitteln führen, also so recht das eigentliche Praktische vorbereiten. Weiteres hierüber in dem Art. Realien.

Was endlich die fünfte Hauptgruppe, die äußeren Fertigkeiten betrifft, so versteht es sich von selbst, daß hier nicht von solchen die Rede sein kann, welche auf die Hervorbringung besonderer Producte gerichtet sind (gewerbliche Fertigkeiten), denn diese gehören der speciellen Unterweisung für besondere Berufsgattungen an. So weit aber die äußern Fertigkeiten in den allgemeinen Unterricht gehören, bedarf auch ihre Unentbehrlichkeit keines weitern Beweises, trotz dem, daß sie an sich wenig oder gar keine bildende Kraft haben. Denn was die vier vorgenannten Klassen von Unterrichtsgegenständen an innerer Bildung begründen, würde, so tüchtig es auch innerlich verarbeitet sein möchte, ein ziemlich todtes Capital bleiben, wenn es nicht nach Außen hin dargestellt, nach Außen hin wirksam werden könnte, und hierzu gehören nicht bloß innere, sondern auch äußere Fertigkeiten. Ueberdies sind die Uebungen, wodurch die letzteren erworben werden, ein sehr wichtiges Mittel, das Innere zu befestigen und vollkommener auszuprägen, was überall nicht gelingt, wo man die Fertigkeit in der äußern Darstellung des Innern vernachlässigt. Der Art. Fertigkeit spricht sich darüber des Nähern aus. Man vergl. Beneke's Erziehungs- und Unterrichtslehre Band II. S. 95. 232, wo die Unterrichtsgegenstände einer sehr ausführlichen und gründlichen Würdigung hinsichtlich ihrer verschiedenen Bildungskraft unterworfen sind.

D—r.

Dienstboten, Schulkinder als solche. Nachtheile des Vermiethens der Schulkinder. Ein sehr großer Uebelstand, durch welchen der Schulzweck in einem hohen Grade gestört wird, ist das so häufig vorkommende Vermiethen der Schulkinder als Dienstboten. Schon die mancherlei häuslichen Geschäfte, zu welchen die Kinder der niedern Volksklasse von den eigenen Aeltern verwendet werden, führen eine große Menge Schulversäumnisse herbei, und ermüden das Kind nicht selten dergestalt, daß es selbst vom Besuche der Lehrstunden einen Gewinn zu ziehen außer Stande ist. Diese Nachtheile stellen sich noch weit auffallender bei denjenigen Kindern heraus, welche als Dienstboten in fremde Häuser verdungen werden: denn da der Dienstherr das Gesindelohn nicht umsonst geben will, so hält er das Kind nicht nur öfter, als es im älterlichen Hause geschehen sein würde, von der Schule zurück, sondern nimmt auch die Dienste desselben bis zu dem Augenblicke in Anspruch, wo die Glocke zur Schule ruft. Ist ein solches Kind, das

ermüdet und schweißtriefend vom Felde in das Schulhaus eilt, wohl einer anhaltenden Aufmerksamkeit fähig? und woher nimmt es die Zeit, die von dem Lehrer für den häuslichen Fleiß gestellten Aufgaben zu fertigen? — Fügen wir dazu die Rohheit, mit welcher dergleichen Kinder hier und da von ihren Herrschaften behandelt werden, das Niederdrückende ihrer Lage, wodurch ihnen die heitern Kinderjahre so sehr verkümmert werden, und die bösen Beispiele, die sittenlosen Reden, die schamlosen Handlungen, von welchen solche Kinder im Umgange mit dem übrigen Gesinde oft Zeugen sein müssen: so ist unverkennbar das frühzeitige Eintreten der Kinder in Dienstverhältnisse auch vom nachtheiligsten Einflusse auf ihre Charakterbildung.

Man sage nicht, daß die letzterwähnten Umstände auch im Vaterhause mit gleicher Stärke auf das Kind einwirken: denn die Abhängigkeit von Vater und Mutter ist kein drückendes Verhältniß und eine ganz andere als die von der Dienstherrschaft; selten sind beide Aeltern gleich hart gegen das eigene Kind, im Gegentheil wird die Strenge des Einen häufig durch die Milde des Andern neutralisirt; auch bösen Beispielen anderer Dienstboten ist das Kind im Vaterhause weit weniger ausgesetzt, weil arme Leute — und diese sind es ja meistens, deren Kinder im Schulalter schon verdungen werden — sich kein Gesinde halten können.

Wie groß aber auch die Nachtheile sein mögen, welche durch das Vermiethen der Schulkinder herbeigeführt werden; so ist doch dieses Uebel, wenigstens in der Volksschule, nicht ganz auszurotten. Der Arme sieht oft in dem Verdingen seiner Kinder das einzige Mittel, sich von drückenden Nahrungssorgen zu befreien, und für ihn ist es in der Regel schon eine sehr große Erleichterung, wenn er das eine oder das andere derselben „aus dem Brote los wird". Zwar sprechen wir dem Staate das Recht nicht ab, in die Erziehung der Kinder auch ein Wort mit zu reden, und zufolge dieses Rechtes das Vermiethen der Schulkinder gänzlich zu untersagen; aber die Erlassung eines solchen Verbotes würde so lange eine große Härte enthalten, als der Staat nicht selbst die vollständige Sorge für die Erziehung der armen, den Aeltern zur Last fallenden Kinder übernehmen wollte. Daher wird der Staat sich darauf zu beschränken haben, *theils durch zweckdienliche Maßregeln dem frühzeitigen Verdingen der Schulkinder vorzubeugen, theils die Bedingungen festzustellen, unter welchen das Eintreten in Dienstverhältnisse solchen Kindern zu gestatten ist.*

Auf welche Weise kann dem Vermiethen der Schulkinder vorgebeugt werden? — Dieses geschieht zum großen Theile dadurch, wenn der Staat darauf Bedacht nimmt, armen, aber kinderreichen Familien die Erziehung der Kinder zu erleichtern. Er hat Veranstaltung zu treffen, daß den Kindern armer Aeltern das Schulgeld gänzlich erlassen oder doch ermäßigt werde. Um kleinere oder unvermögende Gemeinden in Stand zu setzen, eine solche Ermäßigung eintreten zu lassen, hat er sie für den Ausfall auf geeignete Weise zu entschädigen. Sollte in größern Orten nicht schon durch Errichtung von Armen- und Freischulen für die Bedürfnisse der niedern Volksclasse gesorgt sein, so hat der Staat zur Beseitigung dieses Mangels die städtischen Behörden aufzufordern und anzuregen. — Auch dafür ist Sorge zu tragen, daß die Kinder der Armen die unentbehrlichen Lehrmittel (Bibel, Gesangbuch, Lesebücher, Schiefertafeln, Schreibmaterialien u. s. w.) unentgeltlich oder zu billigen Preisen erhalten. Wo es nicht möglich ist, für jedes arme Kind ein Schulbuch anzuschaffen, ist wenigstens für Inventarienbücher zu sorgen, deren Gebrauch solchen Kindern während ihrer Schulzeit gestattet wird. Ferner ist darauf zu sehen, daß den armen Kindern zu derjenigen Zeit, wo sie sich etwas verdienen können, (z. B. durch Tagelöhnerarbeit in der Kartoffelernte) der Schulbesuch erleichtert werde, indem die Schulstunden in eine passende Tageszeit zu verlegen, oder die Kinder vom Schulbesuche auf so lange zu befreien, oder auch überhaupt Schulferien zu verstatten sind. Für jede andere Zeit dagegen sind unentschuldbare Schulversäumnisse mit Strenge zu bestrafen: denn auch dadurch wird auf indirektem Wege das Vermiethen der Schulkinder erschwert, weil Dienstherrschaften sich nicht gern entschließen, solche Dienstboten aufzunehmen, über deren Zeit sie nicht unumschränkt verfügen dürfen. — Hält der Staat überhaupt auf gute Schulen und verbindet er mit der gewöhnlichen Elementarschule überall sogenannte *Industrie-* (Erwerb- oder Arbeits-) *schulen*, so werden allmälig auch die Armen selbst das Wohlthätige des Schulbesuches einsehen und ihre Kinder lieber in die Schule, als auf den Bettel oder in Dienste schicken; zugleich wird auch dadurch, daß es den armen Kindern möglich gemacht ist, sich nützliche Fertigkeiten und Kenntnisse zu erwerben, am sichersten der Verarmung vorgebeugt. — Endlich müssen auch Armenkolonieen und gute Armenordnungen dem Vermiethen der Schulkinder in den Weg treten, weil jene wie diese die Bedürfnisse der Armen in so weit decken, daß sie nicht genöthigt werden, ihre Kinder zu frühe dem Vaterhause zu entfremden.

Bedingungen, unter welchen den Schulkindern das Eintreten in Dienstverhältnisse zu gestatten ist. So lange jedoch das Vermiethen der Schulkinder weder durchaus verboten, noch auch gänzlich verhindert werden kann, sind von Seiten des Staates wenigstens gewisse Bedingungen festzusetzen, unter welchen schulpflichtige Kinder sich als Gesinde verdingen dürfen. Diese Bestimmungen müssen von der Art sein, daß sie die aus dem Dienstverhältnisse des Schulkindes entspringenden Nachtheile möglichst beseitigen. Dahin gehört zuerst, daß ein *Alter* bestimmt werde, von welchem an das Verdingen des Kindes gestattet wird. Ein zu frühzeitiges Dienen der Kinder hat ganz besonders auf die Entwickelung des Körpers den nachtheiligsten Einfluß, indem sie häufig über ihre Kräfte angestrengt und dann den Aeltern als halbe Krüppel zurückgesendet werden. Im Allgemeinen möchte die Vollendung des *zwölften* Lebensjahres als die Zeit anzunehmen sein, von welcher an schulpflichtigen Kindern das Eintreten in Dienstverhältnisse gestattet werden könnte. Ein früherer Termin ist und bleibt bedenklich, wenn wir auch das gar nicht in Anschlag bringen wollen, daß bei einem Kinde, welches dem Vaterhause zu frühe entnommen wird, der Sinn für das Familienleben nur zu leicht verloren geht.

Sodann ist durch die Gesetze auch festzustellen, *in welcher Absicht und zu welchen Geschäften*

Schulkinder vermiethet werden dürfen. Wenn Kinder als Gehilfen bei häuslichen und ländlichen Beschäftigungen verdungen werden, so ist dagegen um so weniger etwas zu sagen, da sie alsdann ganz in demselben Wirkungskreise bleiben, mit dem sie schon im Aelternhause vertraut worden sind. Zu billigen ist es jedoch, wenn in einigen Ländern den Schulkindern überhaupt, also auch den in Gesindelohn stehenden, das Viehhüten gänzlich untersagt ist. Nichts wirkt so verderblich auf das intellectuelle wie auf das moralische Wohlsein der Kinder, als das Viehhüten; deßhalb sollten überall Gemeindehirten angestellt, oder da, wo man bei Gemeinheitstheilungen auch selbst den gemeinschaftlichen Weideplatz zerstückelt hat, die Stallfütterung eingeführt werden.

Anders verhält es sich mit dem Vermiethen der Kinder an solche Leute, die keine eigene Wirthschaft und keinen eigenthümlichen Wohnsitz haben, also an herumziehende Schauspieler und andere Künstler dieser Gattungen. Solchen darf es nicht gestattet werden, schulpflichtige Kinder in Dienst zu nehmen, da bei vagabondirender Lebensweise ein geregelter Schulbesuch durchaus unmöglich ist. Wäre es doch sogar wünschenswerth, daß jenen nomadisirenden Leuten auch in Rücksicht der eignen Kinder strengere Verpflichtungen auferlegt würden. Eben so wenig kann es Blinden gestattet werden, sich fremder, schulpflichtiger Kinder als Führer zu bedienen.

Ein der Vermiethung ganz ähnliches Verhältniß ist das Arbeiten der Kinder in Fabriken, und daher eben so zu beurtheilen, wie das Verdingen an Dienstherrschaften (vergl. die Artikel Abend- und Fabrikschulen). Davon verschieden jedoch ist das Aufnehmen der Kinder als Lehrlinge, das nirgends vor Entlassung derselben aus der Schule gestattet werden sollte.

In Bezug auf den Ort, wohin Schulkinder sich vermiethen, ist es allerdings wünschenswerth, daß dies in ihrem Geburtsorte selbst oder doch innerhalb des Schulbezirkes geschehe, weil dann keine Störung des Unterrichtskursus, in welchem sie gerade stehen, eintritt. Doch da dies nicht immer ausführbar ist, so würde ein milder Gesetzgeber auch wohl das Vermiethen an andere Orte zu gestatten haben. Hier wäre nun vor allen Dingen darauf zu sehen, daß der Eintritt in einen Dienst nur um Ostern oder Michaelis erfolge, als zu welcher Zeit in den meisten Schulklassen auch ein neuer Lehrkurs beginnt. Beim Vermiethen in einen andern Schulbezirk müßte das Kind theils die Bewilligung seiner Ortsobrigkeit oder des Schulvorstandes, theils ein Zeugniß seines bisherigen Lehrers beibringen. Aus letzterm wäre zu ersehen, welcher Abtheilung das Kind in seiner jetzigen Schule zuzuweisen und wie viel Tage seit seinem Ausscheiden aus dem frühern Schulverbande verflossen seien. Endlich müßte durch das Gesetz auch das öftere Wechseln der Dienstverhältnisse, besonders des Dienstortes vermieden werden. Wir haben Kinder gekannt, die während ihrer Schulzeit beinahe an 12 verschiedenen Orten in Diensten gestanden, also auch eben so viele verschiedene Schulen besucht hatten, die Frucht davon blieb nicht außen: keins dieser Kinder hatte bei seinem endlichen Austritte aus der Schule das Schulziel erreicht. Um diesem großen Uebelstande vorzubeugen, sollte denjenigen Kindern, die innerhalb des ersten Jahres schon ihre Dienstherrschaft wechseln, die weitere Erlaubniß sich außerhalb ihres Geburtsortes zu vermiethen durchaus verweigert werden. — Namentlich macht sich diese Maßregel bei denjenigen Kindern nothwendig, welche den Konfirmandenunterricht besuchen: die Einheit dieses Unterrichtes darf durch Umzug der Kinder nicht gestört werden und das Band, welches dieser Unterricht zwischen dem Seelsorger und den ihm anvertrauten jungen Christen geknüpft hat, muß durch die von demselben Geistlichen vollzogene Konfirmation noch mehr befestigt werden. Deßhalb können wir es nicht billigen, wenn eigennützige Pfarrer zwar den außerhalb ihres Geburtsortes dienenden Schulkindern gestatten, dem Präparandenunterrichte eines andern Geistlichen beizuwohnen, sich aber um des leidigen Beichtgeldes willen vorbehalten, die Kinder selbst zu konfirmiren. Wer das Kind vorbereitet hat, dem steht auch die Vollziehung der Konfirmation zu.

Kinder ins Ausland zu vermiethen, — als Ausland betrachtet leider immer noch jedes einzelne deutsche Land sein deutsches Nachbarland! — ist jedenfalls da zu gestatten, wo auch im Auslande eine gemessene Schulordnung und namentlich eine hinreichende Kontrole über den Schulbesuch stattfindet. Da dies gegenwärtig in allen deutschen Ländern der Fall ist, so möchte von dieser Seite die Freizügigkeit schulpflichtiger Dienstboten bereits sicher gestellt sein.

Fragen wir ferner nach den Pflichten der Dienstherrschaften gegen ihr schulpflichtiges Gesinde, so hat der Staat erstern ganz dieselbe Verantwortlichkeit aufzulegen, als den Aeltern selbst: denn sie vertreten an den Kindern so lange Aelternstelle, als jene in ihrem Hause wohnen, in ihrem Lohne und Brote stehen. — Die Herrschaften (resp. die Fabrikherren ꝛc.) sind also für die Schulversäumnisse der Kinder verantwortlich und nach Befinden strafbar; sie haben das Schulgeld für ihre Dienstboten zu entrichten und für die Schulbedürfnisse derselben Sorge zu tragen. Es ist Sache der Herrschaften, über letztere beide Punkte mit den Aeltern der Kinder sich zu verständigen und es steht jenen frei, beim Miethen der Kinder sich die gänzliche oder theilweise Bezahlung des Schulgeldes von den Aeltern auszubedingen; doch liegt den Herrschaften selbst zuverlässig die Vertretung ob. — Unmöglich aber kann man den Aeltern die Verpflichtung auflegen, auch in ihrem Wohnorte für das auswärts dienende Kind das Schulgeld fortzubezahlen.

Zur Erleichterung der Kontrole über die in Diensten stehenden Schulkinder muß zuvörderst eine Communication zwischen den Obrigkeiten wenigstens zwischen den Pfarrern oder Schulvorstehern des bisherigen Wohn- und des künftigen Dienstortes stattfinden, und kein Kind aus einem Schulbezirk ohne vorschriftmäßige Zeugnisse entlassen werden. Zweckmäßig ist es auch, wenn schon dienende Schulkinder Gesindebücher führen müssen.

Daß auch die der Schule bereits entwachsenen Dienstboten doch fortwährend, etwa bis zum 18ten oder 20ten Lebensjahre, zum Besuche der Sonntagsschulen oder, in Ermangelung dieser, zum Besuche der Katechismusexamina zu verpflichten sind, kann hier nur angedeutet werden. —

Um die Darstellung der uns rationell erscheinenden Grundsätze nicht zu unterbrechen, haben wir uns bisher

enthalten, auf die positive Gesetzgebung einzugehn. Wir holen dieß nach, indem wir das Beachtenswertheste aus den Schulordnungen der vorzüglichsten deutschen Länder aufführen, woraus sich ohne weitere Andeutung ergeben wird, in wie weit die Bestimmungen derselben von dem oben Geforderten abweichen oder damit übereinstimmen.

In Preußen wurde schon durch das General-Land-Schul-Reglement von 1763 (§ 2.) festgesetzt, daß Brotherrschaften die Kinder nicht nach Willkür aus der Schule in Dienst nehmen dürfen. Selbst diejenigen Herrschaften, welchen wegen des Dienstzwanges die Kinder der Unterthanen auf gewisse Jahre dienen müssen, sollen solche Kinder nicht eher der Schule entziehen, bevor sie im Lesen fertig, im Christenthume einen guten Grund gelegt, auch im Schreiben einen Anfang gemacht und darüber Zeugniß vom Prediger und Schulmeister den Visitatoribus vorgezeigt haben. (vergl. Verordn. den Konf. für Schlesien v. 14 Febr. 1817. § 3.)

Sollen Kinder außerhalb ihres Wohnortes vermiethet werden, so müssen die Aeltern solcher Kinder dem Prediger ihres Wohnortes davon Nachricht geben, wohin, an wen und auf wie lange sie ihre Kinder vermiethet haben; unterlassen sie diese Anzeige, so sind sie für die Zeit, da das Kind die Ortsschule nicht besucht, in Schulversäumnißstrafe zu nehmen. Der Prediger des seitherigen Wohnortes des vermietheten Kindes ist gehalten, sofort dem Prediger seines künftigen Dienstortes Nachricht davon zu geben; der Prediger des letztern Ortes dagegen hat den Geistlichen im Wohnorte der Aeltern des Kindes sogleich in Kenntniß zu setzen, wenn das in Rede stehende Kind vor der festgesetzten Zeit den Dienst wieder verläßt. Der Schullehrer hat überdies auf solche fremde Kinder sein besonderes Augenmerk zu richten und dem Schulvorstande sogleich von etwaiger Unregelmäßigkeit des Schulbesuchs Anzeige zu machen. (s. Circularverordnung d. k. Reg. zu Potsdam v. 26. Febr. 1825 und Verordn. derselben Reg. v. 12. Apr. 1834., die Schulpflichtigkeit und Bestrafung der Schulversäumnisse betr. §. 13.) Auch soll kein Kind eher aus dem Kirchspiele seiner Aeltern vermiethet werden, als bis letztere ihrem Pfarrer ein Zeugniß von dem Pfarrer des Ortes, wohin das Kind vermiethet werden soll, eingereicht haben, daß der Miethende sich verpflichtet habe, das dienende Kind zur Schule anzuhalten. (Verordn. d. k. Conf. in Königsberg v. 9. Nov. 1815. u. v. 4. Sept. 1817. Publik. d. k. Reg. zu Gumbinnen 4. 5. Dec. 1817.)

Kinder in fremden Landen erziehen zu lassen, also auch sie dahin zu vermiethen, war durch das schlesische Edict v. 12. Apr. 1747 u. v. 22. Mai 1756 verboten; doch ist diese Bestimmung am 13. Apr. 1810 wieder aufgehoben worden. — Nur bedürfen Kinder, welche in's Ausland vermiethet werden, einer besondern Erlaubniß ihres Pfarrers, die nur ertheilt werden kann, wenn derselbe die Ueberzeugung gewonnen hat, daß den Kindern am künftigen Aufenthaltsorte regelmäßiger und gnügender Unterricht ertheilt werde.

Das Viehhüten durch Kinder ist gänzlich verboten. (s. Verordn. d. k. Reg. zu Minden v. 16. Juni 1819. Verordn. d. k. Reg. zu Arnsberg v. 23. Apr. 1820. Verordn. d. k. Regierung zu Potsdam vom 12. Apr. 1834. §. 9.)

Dienst- und Lehrherren haben sich davon zu unterrichten, ob die, welche sie in ihre Dienste aufnehmen, confirmirt sind und haben sich deßhalb das Confirmations-Zeugniß vorzeigen zu lassen. Sie dürfen junge Leute, die über das gewöhnliche Confirmationsalter hinaus und noch nicht confirmirt sind, gar nicht in Dienste nehmen, oder sie müssen sich verpflichten, dafür zu sorgen, daß das Versäumte nachgeholt werde. — Nehmen sie unconfirmirte, noch schulpflichtige Kinder in Dienst, so haben sie für deren regelmäßigen Schulbesuch zu sorgen, und alle Zwangsmaßregeln, welche die Gesetze gegen säumige Aeltern vorschreiben, gelten auch für Dienst- und Lehrherren. Gelangen solche Kinder durch Verwahrlosung der Dienstherren über das gewöhnliche Confirmationsalter heraus, ohne die nöthigen Vorkenntnisse zu besitzen, so haben sie es sich selbst zuzuschreiben, wenn auf ihre Kosten solchen unglücklichen Kindern Privatunterricht zur Nachholung des Verabsäumten angenommen wird. (Publik. d. k. Conf. zu Stettin — vom 3. Nov. 1819.)

Blinde dürfen sich fremder Kinder in keinem Falle, selbst nicht außer der Schulstunden, zu Führern bedienen. (Verordn. v. 18. Juli 1836.)

Drehorgelspieler und andere herumziehende Conzessionisten dürfen keine zur Erlernung anderer Gewerbe fähigen Knaben und Mädchen mit sich herumführen. (Circulare d. k. Polizei-Minist. v. 16 Aug. 1815.)

Kunstreiter oder andere Aequilibristen dieser Art müssen, wenn sie fremde Kinder bei sich haben, bescheinigen, daß dieselben auf eine gesetzmäßige Art in ihren Besitz übergegangen sind. — Die Polizeibehörden haben mit Strenge darauf zu sehen, daß die Kinder nicht grausam behandelt oder zur Unsittlichkeit verführt werden. Auch haben einheimische Künstler die bei sich habenden Kinder wenigstens in der Religion, im Lesen, Schreiben und Rechnen unterrichten zu lassen. (Circulare d. k. Poliz.-Min. v. 5. Octbr. 1815.)

In Fabriken dürfen Kinder erst nach zurückgelegtem 9ten Jahre aufgenommen werden; Kinder von höherm Alter nur dann, wenn sie einen 3jährigen regelmäßigen Schulunterricht genossen haben, oder durch ein Zeugniß des Schulvorstandes nachweisen, daß sie ihre Muttersprache geläufig lesen können, und einen Anfang im Schreiben gemacht haben. Von diesen Bestimmungen wird jedoch abgesehen, wo die Fabrikherren eigene Schulen unterhalten; doch ist zu Anlegung von dergleichen Schulen die Anerkenntniß der Provinzialregierung erforderlich. Für die in den Fabriken arbeitenden Kinder sind bestimmte Erholungszeiten festzusetzen, nämlich Vormittags ¼ Stunde, Mittags 1 Stunde, Nachmittags ¼ Stunde. (Regulativ über die Beschäftigung jugendlicher Arbeiter in Fabriken v. 9. März 1839.)

Im Königreiche **Sachsen** bedürfen Kinder zur Vermiethung die Einwilligung ihrer Aeltern oder Vormünder, jedoch nur das erste Mal; es sei denn, daß sie schon bisher nicht im älterlichen Hause lebten. Die erlangte Genehmigung muß der Polizeibehörde des Orts, wohin sie sich vermiethen, vorgelegt werden.

(Gesindeordnung vom 10. Jan. 1835. §. 9. und Verordnung dazu §. 3.)

Kinder vor beendigter Schulzeit zu vermiethen darf von der betreffenden Obrigkeit nur wegen großer Armuth und in andern dringenden Nothfällen, nach vorher hierüber vernommener Erklärung des Schulvorstandes, gestattet werden. Doch müssen die Kinder das 10te Lebensjahr zurückgelegt haben. — Zieht das vermiethete Kind an einen andern Ort, so haben die Aeltern von der Obrigkeit einen Erlaubnißschein zu erwirken; die Obrigkeit hat den Lokalschulinspector hiervon in Kenntniß zu setzen und letzterer davon dem Lokalschulinspector des künftigen Aufenthaltsortes des Kindes Mittheilung zu machen, in welcher zugleich das Alter und der Schulbesuch des Kindes, der Grad der von demselben zeither erlangten Schulbildung und die Klasse, der es angehörte, zu bemerken ist. — Bei jeder Aufenthaltsveränderung eines solchen Kindes ist über den Schulbesuch und dessen Dauer, auch Erfolg von dem Lokalinspector der Schule, welche das Kind bisher besuchte, dem Lokalschulinspector des neuen Aufenthalts Mittheilung zu machen. (Elementarschulgesetz vom 6. Juni 1835. §. 62. f. und Verordnung dazu §. 138 f.)

Als Handwerkslehrlinge sollen Kinder, die noch nicht aus der Schule entlassen sind, gar nicht angenommen und aufgedungen werden. Nur den Schornsteinfegermeistern wird es gestattet, Lehrlinge noch vor beendigten Schuljahren, jedoch nicht vor zurückgelegtem 10. Lebensjahre anzunehmen. (Ebend.)

[Als Gegenstück zu dieser letztern Bestimmung führen wir an, daß in England nach einem Gesetzentwurf vom 1. Jan. 1841 an Jeder, der einen jungen Menschen unter 21 Jahren nöthigt oder ihm erlaubt in einen Schornstein zu steigen, zu einer Geldbuße von 5 bis 10 Pfund Sterling verurtheilt werde].

Auch in Baiern bestehen über das Verdingen schulpflichtiger Kinder außerhalb des Schulsprengels sehr zweckmäßige Bestimmungen, die man zusammengestellt findet in Dr. Andr. Müllers Handbuch der Volksschulwissenschaft im Königreiche Baiern. Würzburg 1834. S. 213 — 216. — Hier dürfen die Vermiethungen nur nach Beendigung der Winterschule und mit Erlaubniß der Lokalschulinspection statt finden. Bei jedem Dienstwechsel hat das Kind ebenfalls ein Zeugniß seiner bisherigen Schulinspection beizubringen; hat es ohne ein solches Zeugniß die Schule verlassen, so verfällt es in eine namhafte Geldstrafe, welche auch der Schullehrer zu bezahlen hat, wenn er vergißt, dieses Zeugniß abzufordern. Hat das Kind ein ungünstiges Zeugniß, so darf es sich nicht mehr vermiethen. Ganz eigenthümlich ist die Anordnung, daß das Schulgeld zwischen den beiden Schullehrern getheilt wird, und zur Hälfte von den Aeltern, zur andern Hälfte von der Dienstherrschaft zu zahlen ist. (Ministerial-Rescript vom 10. Mai 1810. Schulverordnung des Unter-Donau-, Regen. ꝛc. Kreises vom J. 1815.)

Auch die Sonntagsschüler dürfen nur mit einem Erlaubnißschein des Schulinspectorates in Dienste treten (Verf. v. 10. Jan. 1820. und Verordn. vom 15. Nov. 1824.)

Die Grundsätze über die Verwendung der werktagsschulpflichtigen Jugend in den Fabriken sind durch die bairische Gesetzgebung neuerdings bestimmt worden. (s. Regierungsblatt No. 5. vom 28. Jan. 1840. und Allg. Schulzeitung 1840. S. 263 f.) Kein Kind darf vor zurückgelegtem 9ten Jahre und auch dann nur auf ein gerichtsärztliches Zeugniß über körperliche Tauglichkeit und ein Schulzeugniß, in Fabriken, Berg-, Hütten- und Schlagwerken verwendet werden. Die Arbeitszeit der Kinder vom 9ten bis 12ten Jahre soll höchstens 10 Stunden des Tages dauern.

Durch ein Hannoversches Schulreglement (vom 20. Febr. 1823) ist es armen Kindern auch erst, wie in Sachsen, nach vollendetem 10ten Jahre gestattet, sich zu vermiethen. Dagegen untersagt die Osnabrück'sche provisorische Schulordnung vom 3. Aug. 1818 (§ 7.) ein Kind vor der Confirmation zu vermiethen oder zur Erlernung eines Handwerks in die Lehre zu geben, es wäre denn, daß der Brotherr oder Lehrmeister die Verpflichtung übernähme, dasselbe während der vorgeschriebenen Zeit zur Schule zu schicken, in welchem Falle die ertheilten, die Aeltern und Vormünder betreffenden Verfügungen auf die Brotherren und Lehrmeister Anwendung finden. — Ueber Zahlung des Schulgeldes für dienende Kinder sind die gesetzlichen Bestimmungen in den verschiedenen Landestheilen ungleich; doch gilt im Allgemeinen die Regel, daß auch für verdungene Kinder das Schulgeld an den Lehrer derjenigen Schule, in deren Sprengel die Aeltern wohnen, fortentrichtet werden muß; eine Ausnahme tritt nur dann ein, wenn diese Vermiethung aus Noth geschehen ist und die Aeltern ihre Armuth bescheinigen können, auf welchen Fall der competente Schullehrer wo möglich aus dem Kirchen- oder Armen-Aerario entschädigt wird. (s. J. K. F. Schlegel Hannover'sches Kirchenrecht, Th. V. S. 212 f.) Dagegen haben auch die Brotherren die bei ihnen dienenden Kinder in die Schule zu schicken und Schulgeld zu entrichten. (Schulordnung des Hochstifts Münster vom 2. Sept. 1801. § 1.) Nur die Bremen-Verden'sche Verordnung vom 10. Febr. 1752. (§ 24.) spricht diejenigen Aeltern, welche ein Kind außerhalb des Dorfes oder Kirchspiels vermiethen, von der Verpflichtung frei, das Schulgeld an den Schullehrer ihres Orts zu bezahlen.

In Baden ist es den Personen, deren Gewerbe eine herumziehende Lebensart mit sich bringt, gänzlich untersagt, angenommene Kinder mit sich zu führen. — Die in Fabriken aufzunehmenden Kinder müssen wenigstens 11 Jahr alt sein, die Ortsschule fortwährend besuchen und den Tag über, die Schulstunden eingerechnet, höchstens 12 Stunden beschäftigt werden. (Verordnung des Min. des Innern vom 4. März 1840.) Kein Lehrjunge darf in die Lehre genommen werden, der nicht schulentlassen und im Lesen, Schreiben und Rechnen nothdürftig befähigt ist. (Prov.-Blätter des Murgkreises 1806. No. 81.)

Das Württemberg'sche Volksschulgesetz vom 29. Sept. 1836 enthält über das Vermiethen der Schulkinder keine speciellen Bestimmungen, legt jedoch den Lehr- oder Dienstherren in Rücksicht des Schulbesuches ꝛc. dieselbe Verantwortlichkeit auf, wie den Aeltern selbst. (Art. 9.) Der Eintritt in die Lehre bei einem zünftigen Meister ist durch Vollendung der gesetzlichen Schulzeit bedingt. (Revid. allgemeine Gewer-

beordnung vom 5. Aug. 1836. Art. 13.) — Uebrigens sind von Seiten der k. Württemberg'schen Regierung zuerst in Betreff des Schulbesuchs der im Auslande sich aufhaltenden Kinder mit den Nachbarstaaten besondere Conventionen geschlossen worden; so mit Baden (s. Erlaß des evangelischen Cons. an die gem. Oberämter vom 1. Apr. 1834), mit den beiden Hohenzollern (s. Erlaß des evangelischen Cons. vom 15. Aug. 1834), und mit Baiern (Erlaß des katholischen Kirchenraths an die Schulinspectorate v. 12. Juni 1835).

In Anhalt-Dessau müssen Schulkinder, die sich im Sommer auswärts vermiethen, wenigstens an einem Tage in der Woche die Schule ihres Aufenthaltsortes besuchen. (Verordn. v. 10. März 1833). Diese Bestimmung ist doch ein wenig gar zu mild! — Bei allen herrschaftlichen Arbeiten dürfen keine Knaben und Jünglinge angenommen werden, die nicht durch ein Zeugniß des Pfarrers oder Schullehrers nachweisen, daß sie das 17te Jahr vollendet und die Winterschulen gehörig besucht haben. Während der Winterschulzeit (v. 1. November bis zum 31. März) darf kein Knabe bei einer Arbeit angestellt werden. (Verordnung der herzogl. Rentkammer v. 21. Febr. 1818). — Als Treiber auf Jagden dürfen schulfähige Kinder nicht genommen werden. (Cons. Verordn. v. 29. Apr. 1834.)

Die Gesetzgebungen von Mecklenburg-Strelitz (Verordn. v. 28. Oct. 1826), Oldenburg (Regulativ für das Fürstenthum Lübeck v. 3. März 1836) u. Hohenzollern-Sigmaringen (Verordn. v. 5. Febr. 1829) bieten nichts Besonderes, sondern verpflichten nur im Allgemeinen die Dienstherrschaften, die bei ihnen dienenden Kinder regelmäßig zur Schule zu schicken. In Hohenzollern ist es zwar untersagt, ein schulpflichtiges Kind ins Ausland zu vermiethen; doch ist eine Vermiethung nach Württemberg durch die oberwähnte Convention v. J. 1834 gestattet.

Endlich müssen wir noch einige Worte über das Verhalten des Schullehrers gegen dienende Schulkinder sagen. Er hat nicht minder in der Disziplin, als im Unterrichte auf die Verhältnisse der dienenden Kinder Rücksicht zu nehmen.

Was zunächst die Schulzucht anbelangt, so wird der Lehrer in manchen Fällen das dienende Kind minder streng behandeln dürfen, als das nicht dienende: denn häufig ist es der Fall, daß die Schulversäumnisse, das Zuspätkommen und andere Unordnungen, deren sich ein verdungenes Kind schuldig macht, lediglich seiner Herrschaft zur Last fallen. Wollte der Lehrer alsdann das Kind selbst strafen, so würde er ungerecht gegen dasselbe. — In Rücksicht der Schulversäumnisse hat er nur die gesetzmäßige Anzeige zu machen, und dem Schulvorstande die Ermittelung zu überlassen, ob das Kind oder seine Herrschaft strafbar sei. Kommt ein solches Kind öfter zu spät in die Schulstunden, lernt es die Aufgaben nicht ordentlich, bringt es die Arbeiten, die von seinem häuslichen Fleiße verlangt worden sind, gar nicht, oder doch nicht zu rechter Zeit, und desgl.; so hat sich der Lehrer die Ueberzeugung zu verschaffen, ob die Schuld an dem Kinde selbst oder an der Herrschaft liege: denn nicht selten ist es die letztere, durch welche das Kind bis in die Schulstunden hinein beschäftigt wird, so daß es nothwendig zu spät kommen muß; die Herrschaft ist es oft, welche dem kleinen Dienstboten kaum zum Essen, geschweige denn zum Lernen und Schreiben Zeit läßt, weil er das wieder einbringen soll, was er durch die Schulstunden versäumt hat. Hat der Lehrer die Gewißheit erlangt, daß die Unordnungen des Kindes nur der Herrschaft zur Last fallen, so suche er sich mit dieser gütlich darüber zu verständigen und sie dahin zu bewegen, daß sie der Schule auch ihr Recht widerfahren lasse. Erreichte er dadurch gleichwohl nichts und wäre auch die Autorität des Pfarrers nicht hinreichend, die Dienstherrschaft zur Einsicht zu bringen; so würde der Lehrer eines Theils gegen das dienende Kind selbst in so fern nachsichtig sein müssen, als er an den häuslichen Fleiß desselben einen geringern Maaßstab zu legen hätte, als an den der übrigen Kinder; andern Theils würde er einem solchen Kinde für Unordnungen der Art nur Strafen zuzuerkennen haben, die mehr für die Herrschaft, als für das Kind empfindlich wären. Er hätte also Repressalien zu ergreifen, und z. B. das zu spät gekommene Kind gerade so viel Zeit länger in der Schule zurückzubehalten, als wie viel es zu spät gekommen ist; desgleichen wären diejenigen Arbeiten, die das Kind außerhalb der Schulstunden vollenden sollte, aber nicht vollendet hat, nach geschlossener Schule unter Aufsicht des Lehrers noch nachzuholen, doch dies nicht sowohl zur Strafe, als vielmehr unter der ausdrücklichen Hinweisung darauf, „daß das Kind zu Hause dazu keine Zeit habe, und man ihm deßhalb hier die nöthige Zeit gewähren wolle." — Dieses innerhalb erlaubter Grenzen sich haltende Reactionssystem wird in vielen Fällen gute Dienste leisten. Freilich wird dabei vorausgesetzt, daß der geistliche Lokalschulinspector den Lehrer unterstütze, und etwaigen Reibungen zwischen diesem und den Dienstherrschaften oder auch leidenschaftlichen Ausbrüchen der letztern mit Kraft und Klugheit vorzubeugen wisse.

Auch beim Unterrichte hat der Volksschullehrer das Gesindeverhältniß einiger seiner Schulkinder zu beachten, und deßhalb zu ihnen von den Pflichten der Dienstboten gegen ihre Herrschaften bisweilen ausführlicher zu sprechen. Dies auch darum, weil viele Kinder, die während der Schulzeit das älterliche Haus nicht verlassen, doch wenigstens nach der Confirmation in Dienstverhältnisse eintreten. Gleichwohl pflegen jene Pflichten von manchen Lehrern nur gelegentlich und im Vorübergehn beim vierten Gebote mit abgefertigt zu werden. Obgleich das Verhältniß zwischen Herrschaften und Dienstboten einiges Aehnliche mit dem Verhältnisse zwischen Aeltern und Kindern hat, so ist doch zwischen beiden ein wesentlicher Unterschied, namentlich der, daß das erstere auf einem gegenseitigen Vertrage beruht, also ein freiwilliges und wieder lösbares ist. Darum müssen die Pflichten der Dienstboten gegen ihre Herrschaften in der Volksschule vom vierten Gebote unabhängig behandelt und unmittelbar an einen Bibelspruch geknüpft werden. Es können dazu folgende Stellen benutzt werden: Br. a. d. Ephes. 6, 5—8. und die fast gleichlautenden Worte im Br. a. d. Koloss. 3, 22—25.; 1. Petr. 2, 18—20.; auch wohl die kürzeren, aber gehaltreichen Sprüche 1. Tim. 6, 1. 2. und Tit. 2 9—11., von welchen besonders der letztere fast alle Pflichten der Dienstboten enthält. Als Beispiele treuer

Dienstboten sind den Kindern vorzuhalten Elieser der Knecht Abrahams, und Joseph in Potiphars Hause. (Ueber Beide s. Rauschenbusch Handbuch für Lehrer beim Gebrauche der biblischen Geschichte. Schwelm 1820. Th. 1. S. 96 ff. und 159 f. — Vortrefflichen Stoff zu einer ausführlichen Katechisation giebt Dr. Tischer in seinem bekannten Lehrbuche: ‚Die Hauptstücke der christlichen Religion.“ Er sagt daselbst §. 114. „Gegen die Herrschaften (Lehrherren) bezeige dich gehorsam, ehrlich, ehrerbietig — und befördere durch Fleiß, Schonung der anvertrauten Güter, Aufmerksamkeit und vorsichtige Behandlung gefährlicher Dinge (Feuer) ihren Nutzen — und durch Vermeidung aller Klätscherei außer dem Hause ihre Ehre. Gründe: der mit ihnen geschlossene Vertrag — dein eigener Wille, wenn du dich an ihre Stelle setzest — das Wohl der Gesellschaft, die Theilnahme an dem Glücke Anderer. Mittel: denke, daß es verschiedene Stände geben muß — daß jeder Stand sein Gutes und Schlimmes hat — daß du auch im dienenden Stande ein Gott wohlgefälliges und der allgemeinen Wohlfahrt nützliches Wesen sein kannst — daß, wer im Kleinen treu ist, es im Großen sein wird.“ (Vergl. auch Dr. Chr. Fr. von Ammon Handbuch der christlichen Sittenlehre, Band III. Abtheilung 2. § 203. und Dr. Fr. V. Reinhard Syst. der christlichen Moral, Band III. §. 329.) Auch lassen sich die Pflichten der Dienstboten so behandeln, daß sie unmittelbar aus dem Verhältnisse der Dienenden abgeleitet werden: 1) Sehen wir auf ihre Stellung zur Familie, so sind sie den Erwachsenen in derselben Ehrerbietung, den Kindern ein gutes Beispiel und Sorge für deren leibliches Wohl schuldig; 2) was die ihnen übertragenen Geschäfte betrifft, so haben sie dieselben mit Fleiß zu verrichten; 3) in Rücksicht des anvertrauten Eigenthumes kommt ihnen Ehrlichkeit zu; 4) was die Angelegenheiten der Herrschaft überhaupt betrifft, so gebührt ihnen Verschwiegenheit; 5) in Hinsicht des Lohnes endlich, haben sie Genügsamkeit zu beweisen. — Dabei ist es wichtig, daß die dienenden Kinder auch irgend ein schönes, auf ihre Verhältnisse passendes Lied auswendig lernen. Das Lied: „Nicht Alle können herrschen“ ꝛc. (s. Dresdner Gesangbuch No. 632.) ist zu trocken, zu nüchtern; ansprechender ist: „Gott, deinen weisen Willen“ ꝛc. (Niederlausitzer Gesangbuch No. 544.); noch vorzüglicher: „Berufen hast du mich, mein Gott“ ꝛc. (das. No. 543.) und das Lied eines frommen Bauerknechtes: „Da zieh' ich wiederum in's Feld“ ꝛc (ib. No. 545.) — Auch wäre es sehr zweckmäßig wenn man es möglich machen könnte, armen Schulkindern irgend ein Erbauungsbuch, das besonders auf ihre Dienstverhältnisse berechnet sein müßte, bei ihrem Abgange aus der Schule mitzugeben, wie wir z. B. von Vollbeding ein solches Gebetbuch für Dienstboten besitzen. Empfehlenswerthe Schriften für Dienstboten sind:

Lesebuch für angehende weibliche Dienstboten 2 Thle. Halle 1789. — Der Unterricht für Dienende beiderlei Geschlechts. 2te vermehrte Aufl. Berlin 1799. — Die arme brave Marie, oder das Bild eines vollkommenen Dienstboten. Freiberg 1801. — Der Gesindefreund. Ein Handbuch für weibliche Dienstboten. Liegnitz 1803. — Das Nöthigste für Dienstboten, in guten Lehren und schönen Exempeln. Stuttgart 1809. neue Aufl. 1837). — Röver der Knecht auf dem Lande. 1825. — Adam Noth- und Hilfsbuch für Dienstboten. 1828. —

Diesterweg, Friedrich Adolf Wilhelm, ist zu Berlin Director des königl. Lehrer-Seminars für Stadtschulen, worüber er selbst in den von ihm herausgegebenen „Rheinischen Blättern f. Erz. ꝛc.“ Nachricht gegeben hat. Er wurde in der jetzigen preußischen Rheinprovinz — zu Siegen im Nassauischen am 29. Oct. 1790 geboren. Seine Jugendbildung ward ihm in der lateinischen Schule seiner Vaterstadt gegeben. Von da aus begab er sich auf die Universität Herborn, um sich dem Studium der Theologie zu widmen; doch ward erst in Tübingen seine akademische Bildung vollendet. Zuerst Hauslehrer in Manheim, ward er dann als zweiter Lehrer an die école secondaire zu Worms berufen, dann im Jahre 1811 kam er an die Musterschule zu Frankfurt a. M., wo er mit heiligem Eifer viel Gutes gestiftet hat. Als ein wissenschaftlich gebildeter und practisch gewandter Schulmann bekannt — ward er zum zweiten Rector der lateinischen Schule in Elberfeld erwählt. Von hier aus ward er im J. 1820 nach Meurs als Director des Schullehrer-Seminars berufen. In dieser Stellung wirkte er eine Reihe von Jahren hindurch für den unter der französischen Herrschaft durchaus vernachlässigten Elementarunterricht in den Rheinlanden mit Einsicht, Energie und Redlichkeit. Daneben schriftstellerte er auf eine sehr verdienstvolle Weise und richtete sein Augenmerk besonders auf Mathematik und deutsche Sprache. Auch ließ er im J. 1827 die „Rheinischen Blätter für Erziehung und Unterricht mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens“ bei Scherz in Schwelm in 4 Heften hervortreten. Schon dieser 1ste Band gab des Gediegenen Vieles, und die folgenden Bände (bis 1841) haben es nicht daran fehlen lassen. Den rheinischen Schulmännern war dadurch eine gute Gelegenheit zur Besprechung pädagogischer Gegenstände gegeben, zumal da zu jener Zeit es in der Pädagogik heller zu werden anfing. Seine wahrhaft practischen Schriften, z. B. die im Rechnen, in der Formenlehre, in der deutschen Sprache u. s. w. sind in „Hergangs Handbuch der pädagogischen Literatur“ genau verzeichnet und sie haben zum Theil mehre Auflagen erlebt. Die wahrhaft elementarische Methode ist durchaus in ihnen zu finden, so daß sie alle mit vollem Rechte dem Volksschullehrer, aber auch Männern in höheren Schulämtern, empfohlen zu werden verdienen. In einer Abhandlung: „Ueber den Unterricht in der mathematischen Geographie und populären Himmelskunde“ — (Rheinische Blätter 23. Band 1stes Heft 1841) kündigt Diesterweg ein „Lehrbuch der mathematischen Geographie und populären Himmelskunde“ an, und dasselbe ist im Jahre 1841 bei Theodor Enslin in Berlin wirklich erschienen, und zwar in solcher Trefflichkeit, daß man ihm seinen Beifall geben muß.

Im Jahre 1833 ward Diesterweg nach Berlin als Director des Schullehrer-Seminars für Stadtschulen berufen. Hier wirkt er noch heute als ein Mann, der fest und unverdrossen sein Ziel vor Augen hat, Blößen und Schwäche aufdeckt, den Lehrerstand auf alle Weise zu erfrischen und zu stärken sucht und sein Werk ohne Menschenfurcht treibt. Die Zusammenkünfte der pädagogischen Gesellschaft in Berlin sind von ihm veranstaltet. Desgleichen verdankt ihm das pädagogische

Publikum 2 Bände der Selbstbiographieen ausgezeichneter Schulmänner unter dem Tittel: Das pädagogische Deutschland. Berlin, bei Plahn. 1835 in 3 Bdn. Einzelne dieser Autobiographieen haben ein vorzügliches Interesse und sind wirklich originell behandelt. Schade, daß die Fortsetzungen so lange ausbleiben!

Folgende vier Schriften des wackern Diesterweg haben einen weiten Kreis von Lesern erhalten: 1) „Ueber die Erziehung der untern Klassen der Gesellschaft"; 2) „Werden wir vom 3. Aug. dieses Jahres nichts lernen?" 3) „Ueber das Verderben auf unsern Universitäten" und 4) „Ueber Erziehung zum Patriotismus" und „Ueber deutsche Universitäten", die er unter dem Gesammttitel „Beiträge zur Lösung der Lebensfrage der Civilisation" (Essen, 1836—1838) zusammenfaßte. In allen diesen Schriften offenbart sich Diesterweg als einen Mann der Bewegung, in des Wortes edlerem Sinne, als einen Mann, der den bestehenden Zwiespalt zwischen dem Leben und der Gelehrsamkeit, der lebendigen Praxis und dem todten Schulwissen, dem Streben der Gebildeten und der Gelehrten ausgleichen will. Es sind wahre Schlaggedanken in diesen Schriften, nur Schade, daß der ehrenwerthe Mann im heiligen Eifer für die gute Sache nicht selten die Schranken der Mäßigung überschreitet und den Gegenstand seiner Anklage oft mit zu harten Farben zeichnet. Dahin gehört seine Schrift No. 3. In dieser kam er mit den Universitätsmännern in Berührung. Er hatte nämlich den Muth in jener Schrift seine Zweifel gegen die Zweckmäßigkeit der Universitätseinrichtungen auszusprechen. Daher wurde er von verschiedenen Seiten mit wirklichem Ingrimm angefallen. Besonders that sich durch diesen der Professor Leo in Halle hervor. Die Schrift desselben erschien 1836 zu Leipzig bei Brockhaus. (16 gr.) Eine recensirende Anzeige derselben vom seligen Pölitz findet sich unter mancherlei Bemerkungen in „Pölitz Jahrbüchern der Geschichte" ꝛc. Novbr. 1836. S. 454. ff. Daß seine Rügen im Universitätswesen bisher Frucht gebracht hätten, ist leider! nicht zu sehen. Doch hat ihn, den Freisinnigen und Wahrheitliebenden, dies noch nicht außer Fassung gebracht. Mag er nur künftig leiser hervortreten!

Der von Diesterweg herausgegebene „Wegweiser für deutsche Lehrer," der im Jahre 1838 in 2 Bänden in einer zweiten Auflage vermehrt und verbessert erschien, ist eines der besten Lehr- und Lernschriften für Lehrer. Ihr Zweck ist: Bildung und Fortbildung der Volksschullehrer im weiteren Sinne des Worts. Dieser Wegweiser ist bekanntlich in Gemeinschaft mehrer achtungswerther Schulmänner bearbeitet.

Seine „Pädagogische Reise nach den dänischen Staaten" (Berlin bei Plahn 1836) verwickelte ihn bekanntlich in einen lebhaften Streit mit mehren dänischen Gelehrten und insonderheit mit Zerrenner in Magdeburg. Diesterweg's Hauptgründe gegen die wechselseitige Schuleinrichtung sind: Daß dieser Unterricht den Einfluß des Lehrers auf seine Schüler verändert, schmälert und verkümmert; daß er den innern und äußern Verkehr zwischen Beiden beeinträchtigt und die kostbare Zeit der lebendigen Wechselwirkung zwischen dem Gewordenen und dem Werdenden auf ein Minimum herabsetzt und daß die Schule bei weitem und in den meisten Fällen in einen geisttödtenden Mechanismus versinkt, wo die Kinder in scheinbar äußerlich lebendiger Weise, aber innerlich ungleich stumpfer die Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens erlernen, keineswegs aber geistig geweckt werden. Daß Diesterweg darin Recht hat, wird jetzt immer mehr anerkannt. Daher macht die Eckernförder Schuleinrichtung wenig oder gar keine Fortschritte mehr. Selbst an Ort und Stelle fühlt man ihre Mängel. In Magdeburg ist die daselbst bisher bestandene Schule des wechselseitigen Unterrichts jüngst eingestellt worden. Schlüßlich nennen wir noch die von Diesterweg in die Welt gesandten „Streitfragen aus dem Gebiete der Pädagogik." (Hft. 1 u. 2. Essen, 1837 — 38.) Möge der treue und rüstige Kämpfer für das Schulwesen noch recht lange wirksam sein können! Serus in coelum redeat!

Dilemma, s. Schluß.

Dinter. Wenn irgend ein Mann für unser Werk wichtig ist, so gilt dies wohl vorzüglich von Dintern, daher auch Nachrichten von ihm hier durchaus nicht fehlen dürfen. Doch versteht es sich wohl von selbst, daß man hier keine vollständige Biographie erwarten darf, da es theils dazu an Raume fehlt, theils auch anderwärts Hilfsmittel leicht zu Gebote stehen, besonders seine Selbst-Biographie, die weit über Deutschland verbreitet ist. Es soll daher hier nur Dasjenige aus seinem Leben erzählet werden, was jedem Gebildeten überhaupt, besonders aber Geistlichen und Schullehrern anziehend sein kann und muß. Also zur Sache!

Gustav Friedrich Dinter ward geboren am 29. Febr. 1760 zu Borna in Sachsen, wo sein Vater als Rechtsgelehrter mit dem Titel eines Kammer-Commissarius lebte. Dinter schildert ihn in seiner Selbstbiographie als einen heitern und fröhlichen Mann, welches unstreitig die Ursache war, daß auch er selbst das Leben immer von der heitern Lichtseite auffaßte, und dem Murrsinne Feind war. Der Vater erzog seine fünf Söhne dieser Ansicht gemäß, und konnte besonders Furchtsamkeit an ihnen nicht leiden, wofür ihm unser Dinter stets sehr dankbar war. Dabei forderte er aber auch strengen Gehorsam. Die Mutter war eine Frau von ächter Religiosität, berechnender Klugheit und einiger Eitelkeit, die viel auf Anstand hielt. Sein Vater hielt ihm einen Hauslehrer, der aber von Pädagogik und Didaktik wenig oder nichts verstand, und seinen ganzen Unterricht nur auf ein gutes Bestehen des Schülers bei dem Examen berechnete. Daher wurde zwar sehr gut für das Gedächtniß, aber für Kopf und Herz wenig gesorgt, wenn nicht die verständige Mutter oft nachgeholfen hätte. So mußte Dinter z. B. als zwölfjähriger Knabe Hutteri Compendium Theol. lesen, übersetzen, auswendig lernen und dann auffagen, und die Beweisstellen mußten aus dem Neuen T. griechisch gelernt werden.

Am 27. April 1773 wurde er für die Landes- (Fürsten) Schule in Grimma examinirt, wo er treffliche Lehrer fand an dem Rector Krebs, Conr. Mücke, Cantor Reichard. Mücke pflegte vorzüglich den religiösen Sinn, den die Mutter in ihm gepflanzt hatte, und Reichard war ihm nicht blos

Lehrer, sondern auch liebevoller Freund. Schon als Schüler raubte ihm der Tod seine treffliche Mutter, deren Verlust er noch im hohen Alter betrauerte. — Den 17. April 1779 verließ Dinter die Fürstenschule und brachte die Zwischenzeit, ehe er die Universität Leipzig bezog, theils bei seinem Bruder, theils bei seinem Pathen dem Superintendent Rickfels zu. In Leipzig überlud er sich in den ersten zwei Jahren beinahe mit Collegien, und hörte vorzüglich Dathe, Ernesti, Morus, Platner. Aus Mangel an einem richtigen Führer schlug er manchmal, wie es noch immer Vielen zu gehen pflegt, einen falschen Weg ein, so z. B. in der deutschen Literatur. Späterhin war sein Urtheil über Universitätsstudium folgendes: „Es ist nicht nothwendig, daß dem Menschen Alles, was er wissen soll, in besondern Lectionen vorgetragen werde. Reget nur die Lust und Kraft in ihm an, und zeiget ihm die Hilfsquellen; dann wird er durch sich selbst mehr werden, als alle Lectionen und Collegia aus ihm zu machen im Stande sind."

Daß sein Studentenleben ungemein regelmäßig war, verdankte er seinem Freunde Klinkhardt, mit dem er sich von dem großen Haufen zurück zog. Am 3. Osterfeiertage 1780 predigte er zum ersten Male in Schwarzenberg für den Vater seines Freundes Klinkhardt, übrigens als Student selten, als Candidat öfters. — Noch als Student lernte er eine vaterlose Waise kennen, Friederike Pack, Tochter des verstorbenen Pastors zu Raschau, von der es in seiner Lebensbeschreibung heißt: „Mein Herz war sogleich am ersten Tage ganz ihr; nicht ihre Schönheit, wohl aber ihre unbefangene Gutmüthigkeit und ihre sich unverkennbar darlegende Unschuld fesselte mich an sie." Aber unserm Dinter sollte das Glück nicht zu Theil werden, sie ganz die Seinige zu nennen; denn sie starb früh und noch im Greisenalter beklagte er ihren Verlust.

Schon in seinen Studentenjahren war Menschenbeobachtung eine Lieblingsbeschäftigung für ihn. Das Theater liebte er leidenschaftlich, und er sagt darüber: „Für junge Theologen ist das Schauspiel sehr nützlich. Sie bekommen ein declamatorisches Gewissen. Sie sollen zwar auf der Kanzel nicht theatralisch agiren, aber sie bekommen ein Gefühl für Wechsel der Stimme, für Stärke und Schwäche des Ausdrucks; sie nehmen eine gewisse Lebendigkeit der Darstellung an. Junge Theologen! Besucht das Theater fleißig, wenn es gut ist. Ihr seid da wahrlich besser aufgehoben, als am Spieltische. Aber freilich die Stücke müsset ihr wählen." Daß er der Musik nicht kundig geworden, beklagte er sehr. „Ich entbehre ungern einen Genuß, der mir das Leben reicher an Freuden gemacht, und die, Gott sei Dank! wenigen trüben Tage, die ich erlebt, noch erheitert haben würde."

Nach seinem Abgange von Leipzig machte er den Examen pro Ministerio, wo er das Zeugniß der ersten Grade erhielt, und hierauf ward er Hauslehrer bei dem Kammerherrn von Pöllnitz, dessen Umgang er als kalt und steif schildert, aber sein Character war gut und seine Gemahlin eine vortreffliche Frau. Seine Candidatenjahre benutzte Dinter dazu, die Pfarrer, die Schullehrer und das Volk zu beobachten. Diese Beobachtungen haben ihn oft erheitert, belehrt, ermuntert, gewarnt. Das Volk liebte ihn und hatte Vertrauen zu ihm, weil es ihn gern predigen hörte und weil er mit jedem Kinde, das ihm begegnete, freundlich sprach. So ging Dinter, nicht übel durch das Hauslehrerleben vorbereitet, in's Pfarr-Amt über; und er selbst hält diesen Mittelzustand keineswegs für unvortheilhaft. — Der junge Mann entwöhnt sich des Studententones, lernt sich fügen, besonders auf dem Lande an das Volk anschmiegen, mit dem er es vielleicht künftig am meisten zu thun haben wird, beobachtet Pfarrer und Landadel und sammelt tausend Erfahrungen, die ihm einst von größtem Nutzen sein können und die man aus Büchern so nicht lernt. Nur muß er sich nicht einseitig an das hohe Haus hingeben und sich nicht an Bedürfnisse gewöhnen, die er in der Folge bei sparsamem Einkommen nicht befriedigen könnte, nicht einen hohen Ton annehmen, den einst seine Bauern nicht verstehen würden. Daher muß er die Stunden, welche ihm das Hauslehreramt übrig lässet, dem Pfarrer, dem Schullehrer und dem Volke widmen." — Im Jahre 1787 trat Dinter ins Pfarr-Amt und zwar zu Kitscher (einem Dorfe im Amte Borna mit 300 Einwohnern) und sah dadurch seine Wünsche erfüllt. Er war nun, was er so gern sein wollte, ein Dorfpfarrer. Das Dorf gehörte dem Oberstlieutenant Freiherrn v. Niebeker, einem im hohen Grade wohlthätigen Manne, bei dem Verunglückte stets mitleidige Theilnahme fanden und Dinter stand mit ihm in dem freundlichsten Verhältnisse. Als Prediger wirkte er viel theils durch seine Persönlichkeit, theils durch seinen ächt practischen Sinn, wodurch er sich so glücklich auszeichnete. Ihm schwebte immer der Gedanke vor der Seele: der Handwerker und der Landmann hat gewöhnlich nur diesen Tag, an dem er Etwas für die Fortbildung seines Kopfes und Herzens thun kann, daher muß der Landprediger auch denselben recht dazu benutzen. Schon als Hauslehrer waren Jesu Berg-Predigt und Pauli Rede in Athen seine Ideale gewesen, aber nicht etwa in ihrem Aeußeren, um sich zum Stegreifredner zu bilden; nein, sondern in ihrem Inneren; denn nie hielt er seine Predigten ohne sorgfältige Vorbereitung. In der Regel fing er schon Sonntags zuvor an sein nächstes Sonntags-Thema zu überdenken und beschäftigte sich von Zeit zu Zeit damit, z. B. auf Spaziergängen; aber Freitags schrieb er das reiflich Durchdachte erst nieder, damit Alles ein Ganzes, gleichsam aus einem Gusse wurde. In den 10 Jahren seiner ersten Amtsführung konzipirte er fast alle seine Predigten wörtlich und lernte sie auch wörtlich. Zum Lesen der Predigt hat er sich nie erniedrigt. Späterhin, wo gehäufte Geschäfte ihm nicht mehr Zeit genug dazu ließen, mußte er sich oft mit einer genauen, ins Einzelne gehenden Disposition begnügen, was freilich auch die Folge hatte, daß er bisweilen zu lange predigte. Die Popularität im Predigen lernte er, wie er selbst erzählt, von seiner Magd, die viel gesunden Menschenverstand ohne andere große Kenntnisse besaß, und der er Freitags Abends oft ganze Stellen vorlas, um zu hören, ob es ihr deutlich sei. In seinem ersten Amte hielt er sich bloß an die Evangelien, später, besonders nach der Bekanntschaft mit Reinhard, wechselte er mit Evangelien, Episteln und freien Texten ab. In der Liturgie war er besonders in seinem er-

sten Amte ängstlich genau, späterhin erlaubte er sich manche zweckmäßige Neuerung, z. B. Entfernung des Exorcismus, Einführung der allgemeinen Beichte und eines neuen Anhanges zum Gesangbuche, immer aber mit großer Klugheit und weil er wußte, daß Reinhard nicht sclavischen Gehorsam wollte. Orgel-Spectakel ließ er nie zu und suchte überhaupt seine Bauern für das Feinere und Höhere allmälig heran zu bilden. Auch als Schulaufseher wirkte er sehr wohlthätig; denn Unterrichten war seit seinem 14. Jahre sein Lieblingsgeschäft. Schulkonferenzen waren damals in Sachsen weder gesetzlich noch herkömmlich. Von seinen drei Schullehrern war keiner mehr im Alter der Bildungsfähigkeit. Daher wendete Dinter anfänglich bloß 2 halbe Tage wöchentlich auf seine Schulen. Religionsunterricht und Rechnen übernahm er ganz selbst, so daß dem Lehrer dort bloß die Wiederholung, hier die Einübung bis zur Fertigkeit blieb. Seine Bauerkinder machten ihm bald Freude und Ehre; sie lernten Predigten nachschreiben, den Inhalt verstehen und empfinden, und daran Freude zu haben. Die Confirmation war ihm eins der größten Feste im ganzen Jahre. Was sein übriges Verhalten gegen seine Gemeinde betrifft, so lebte er nicht in stolzer Abgeschiedenheit, sondern besuchte seine Beichtkinder als Vater in ihren Wohnungen, doch nie Solche, die in einem schlechten Rufe standen; übrigens aber Alle, Arme und Reiche ohne Unterschied. So lernte er sie nach und nach ganz kennen, und konnte ihnen Manches sagen, was nicht auf die Kanzel gehört. Dadurch gewann er auch Einfluß auf die Kinderzucht und verbesserte manchen Fehler darin. Dadurch wurde er bei den Meisten zum Hausfreunde, der häufig bei Hauskriegen zum Schiedsrichter gewählt wurde und manchen ehelichen Friedensschluß herbeiführte. Eben so theilnehmend bewies er sich gegen die Kranken, die er auch ungerufen besuchte: denn es war bei ihm Regel, die Kranken im Hauptorte, wenn die Krankheit bedeutend war, täglich 1 mal, in den Nebenorten wöchentlich 3 mal zu besuchen, wobei er aber absichtlich aus guten Gründen nie lange blieb. So stiftete er durch Wort und That viel Gutes. — Allein die Vorsehung wollte ihm einen anderen und größeren Wirkungskreis geben, der ihn, wenigstens auf einige Zeit, dem Pfarramte entfremdete. Da nämlich, wie wir schon vorhin bemerkten, Erziehen und Unterrichten stets sein Lieblingsgeschäft gewesen war, so hatte er auch in Kitscher eine Anstalt zur Bildung junger Leute zu Schullehrern, also eine Art von Seminar angelegt. Bald machte diese Anstalt Aufsehen und wurde Veranlassung, daß ihm der Oberhofprediger Reinhard die Stelle des Direktors am Schullehrerseminar zu Friedrichsstadt bei Dresden antrug. Dinter nahm sie auch an, obgleich hier der Geschäfte mehr waren und der Ertrag geringer, bloß aus Liebe zur Erziehung in ausgedehnterem Kreise, obgleich er seine Gemeine und sie ihn mit Schmerzen verlor. Um dieselbe Zeit trafen ihn noch einige andere Trauerfälle, der Tod eines Bruders und seines trefflichen Vaters, der die Welt so froh verließ, wie er sie genossen hatte. Den Antrag, seinen Beichtvater holen zu lassen, lehnte er mit den Worten ab: „Wer in 75 Jahren nicht sterben gelernt hat, lernt es nun von Dem auch nicht."

Von Reinhard wurde Dinter feierlich in sein neues Amt eingeführt d. 21. October 1797, und blieb auch hier seinem Grundsatze treu: „Nicht die Menge der Kenntnisse macht den tüchtigen Lehrer, sondern die Klarheit, die Bestimmtheit des Wissens und die Gewandheit im Vortrage." Für den Umgang mit den Seminaristen war seine Ansicht diese: „der Seminarist ist nicht mehr Knabe, sondern Jüngling, der nach wenig Jahren selbst Lehrer sein soll. Daher muß er auch durch andere Mittel gebildet und erzogen werden. Diese sind Freiheit, Arbeit, Liebe und Religiosität." In dem ersten Punkte gewährte er vielleicht manchmal zu viel, aber Vernachlässigung konnte man ihm nie Schuld geben. Auf die Bibellectionen verwendete er vorzüglich viel Kraft und Zeit, denn er wollte die Glaubenslehre nicht aus Katechismen, sondern aus der Quelle schöpfen lehren. Im Rechnen war seine Regel: „Wo der Schüler sich selbst helfen kann, da muß der Lehrer nicht helfen, sonst macht er faule Schüler." Im Lesen sagte ihm Olivier's Methode, die damals gerade viel Aufsehen machte, nicht zu, sondern er führte die ein wenig vereinfachte Stephanische ein. In Pestalozzi hatte er sich anfänglich geirret und sich zu streng an die Form gehalten; aber bald sah er seinen Fehler ein und ergriff den Geist dieses ausgezeichneten Pädagogen ohne seine Weitschweifigkeit. Nach seiner Meinung war „P. König der Unterclassen Socrates König der Oberclassen." So gelangte das Seminar unter Dintern zu einer herrlichen Blüthe.

Indeß auch diesem Wirkungskreise sollte Dinter nicht für immer angehören, denn die Vorsehung hatte ihn zu Höherem bestimmt, obgleich es anfänglich gar nicht so aussah, sondern eher den Krebsgang zu gehen schien! Er wurde nämlich krank und eine fürchterliche Gelbsucht brachte sein Leben in Gefahr, und da er nach seiner Wiederherstellung sich ohne Adjunct sein Amt nicht mehr verwalten zu können getrauete, die Einkünfte aber für zwei Personen nicht zureichten: so nahm er 1807 wieder eine Landpredigerstelle an und zwar zu Görnitz (ein Dorf mit 120 Einwohnern ebenfalls im Amte Borna). Der Abschied von Dresden war schmerzlich, er wurde nur dadurch für Dintern erleichtert, daß er sein Werk in die Hände eines braven Nachfolgers niederlegte. In Görnitz nahm man den Sohn des ehemaligen Gerichtsverwalters von Lobstädt, wozu Görnitz gehörte, mit Freuden an und Dinter legte auch hier bald wieder eine Bildungsanstalt an, ein Art von Progymnasium, wozu er sich einen Hilfslehrer aus seinen Seminaristen wählte, den Seminarpräfecten Günther, nachmaligen Rector in Klein-Deren. Günther heirathete schon in Görnitz und nun erweiterte Dinter seine Anstalt, von dem Ehepaare trefflich unterstützt. So glücklich der Erfolg in wissenschaftlicher Hinsicht war, so sehr konnte Dinter mit dem sittlichen Betragen seiner Zöglinge zufrieden sein.

Neben diesen vielseitigen Arbeiten hatte Dinter immer auch noch als Schriftsteller um einen größern Kreis sich mannichfaltige Verdienste erworben und seine Bücher wurden mit vielem Beifalle aufgenommen. Dies hatte seinen Ruf auch im Auslande verbreitet und ganz unerwartet bekam der schlichte Dorfpfarrer einen Ruf nach Königsberg in Preußen als Schul- und Consistorialrath, den er auch als einen Wink der Vorsehung annahm. Er stand da-

mals in seinem 57. Altersjahre und langte den 9. December 1816 in Königsberg an. Sein Amt daselbst war eine seltsame Zusammensetzung von verschiedenartigen Geschäften. Er mußte mit Superintendenten colloquiren, Candidaten des Predigt- und Schulamtes examiniren, mit Gymnasialabiturienten den Sophocles und Euripides lesen, selbst bei Regierungsassessoren die allgemeine Gelehrten-Bildung beurtheilen, als Mitglied der Militär-Prüfungs-Commission erklären, ob Jemand berechtiget sei, auf einjährigen Dienst Anspruch zu machen, mußte aber auch in der niedrigsten Landschule dem Lehrer vorzeigen können, wie die Buchstabir- oder Lautirmethode am besten zu betreiben sei. So verschiedenartig indeß diese Geschäfte waren, so bewegte sich Dinter doch vermöge seines durchaus practischen Sinnes sehr frei in denselben, und hat des Nützlichen hier viel gewirket. Sein Hauptaugenmerk war auf die Verbesserung des Volksschulwesens gerichtet, das er in Ostpreußen nicht in der besten Verfassung fand. Bei seinen Revisionen sah er immer zuvörderst darauf, daß das Wenige, was auch der unwissende und ungeschickte Lehrer leisten konnte, wirklich geleistet ward. Er unterschied genau Landschulen, Stadtschulen, Seminarien, Gymnasien ꝛc. und behandelte jede auf ihre eigenthümliche und naturgemäße Weise. Bei den Landschulen fand er bald viel zu tadeln, aber er hütete sich wohl, den Tadel des Lehrers in Gegenwart der Schüler oder der Gemeinde auszusprechen. Nur in zwei Fällen machte er eine Ausnahme, entweder wenn der Lehrer ihn betrügen wollte, oder wenn es mit der Schule so schlecht stand, daß Beibehaltung des Mannes Versündigung an der Nachwelt gewesen wäre. Den Geist einer Schule durchschauete er in der ersten Stunde; aus dem Gesange und Gebete beurtheilte er, ob der Lehrer ästhetische Bildung habe und geben könne oder nicht. Das Gebet in Schulen hielt er in hohen Ehren und auf den Ton im Lesen legte er großen Werth als Zeichen des gebildeten Verstandes und Gefühles. Die Unterrichtsanstalten für niedere und höhere Stände wurden gehörig getrennt, eine besondre Sorgfalt widmete er auch dem Waisenhause und Schullehrerseminarien. Auch der Unterricht der Taubstummen wurde verbessert und erweitert.

Einen Ruf nach Kiel als ordentlicher Professor der Theologie lehnte er ab, und erhielt dafür von der Preußischen Regierung eine außerordentliche Professur der Theologie mit 200 Thlr. Gehalt nebst der Versicherung, daß man bei einer etwaigen einstigen Emeritirung nicht die Jahre, sondern die Art seines Wirkens beachten wolle. Die Deutsche Gesellschaft und der Verein zu Unterstützung armer Gymnasiasten nahmen ihn zum Mitgliede auf. — Auch als academischer Lehrer war Dinter nicht minder thätig. Er las über Pastoralwissenschaft und Homiletik, so wie über populäre Dogmatik und Katechetik, wobei ihm sein practisches Wirken als Pfarrer und Seminardirector trefflich zu Statten kamen. Auch leitete er Disputir-Uebungen und exegetische. Ja er wählte sich öfters absichtlich solche Gegenstände, worauf er sich recht sorgfältig vorbereiten mußte, z. B. die Offenbarung Johannis, ein Hebraicum, Aesthetik ꝛc. Nie wollte er Sclaven seiner Meinung bilden, sondern Selbstdenker, worauf er auch im Privatumgange mit den Studenten hinzuwirken suchte.

Sehr groß war Dinters Einfluß als Schriftsteller, obgleich er erst spät als solcher auftrat. Es soll zwar am Schlusse eine vollständige Uebersicht seiner vielen Schriften gegeben werden, weil es seinen Verehrern gewiß nicht unlieb sein wird, sie auf einmal überblicken zu können, für jetzt aber mögen nur diejenigen erwähnt werden, welche auf irgend eine Art sich ausgezeichnet haben. Dahin gehört 1) die Umarbeitung des Dresdner Katechismus. Dies war seine erste Arbeit und der Buchhändler Wagner in Neustadt an der Orla veranlaßte ihn dazu, der auch in der Folge sein Verleger blieb. 2) Regeln der Katechetik, wovon 50000 Exemplare verbreitet wurden. Nun folgten 3) Lehrbücher über die Pädagogik und Methodik, 4) Katechetik, 5) Glaubens- und Sittenlehre. 6) Reden an Schullehrer; diese haben in Vielen Begeisterung für ihr Amt gewirket. 7) Schulverbesserungs-Plan. 8) Wie Boreas seine Kinder lehrt. Ein Buch für Windmüller. (Satyre auf die unberufenen Nachahmer Pestalozzi's, nachdem dessen Buch: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Ein Buch für Mütter" so viel Aufsehen gemacht hatte.) 9) Ein Jahrgang von Predigten; Beispiel ächter Popularität. 10) Anweisung zum Gebrauch der Bibel in Schulen (Hauptwerk in 3 Bänden). 11) Katechisationen über die Ersten Hauptstücke des Lutherschen Katechismus. (Ein wahres Musterbuch für Katecheten). 12) Die Schullehrer-Bibel des Alten und Neuen Testamentes. Welcherlei Anfechtung dieses schöne Werk, das man die Krone seiner Werke nennen kann, erlitten hat, ist allgemein bekannt; allein die Zeit hat schon zum Theil darüber gerichtet, und die Nachwelt wird noch dankbar erkennen, wie viel Gutes Dinter dadurch gestiftet hat. 13) Im Jahr 1829 gab er sein Leben heraus, worin er sich ganz unbefangen schildert, wie er war, lebte und wirkte. Auch darum ist er von Vielen hart getadelt worden,*) und eine gewisse Eigenliebe**) ist darin allerdings nicht zu verkennen; allein Männern von solchen Verdiensten kann man eine solche Schwach-

*) Ueberhaupt konnte es nicht fehlen, daß ein Mann wie Dinter sehr vielerlei Urtheile über sich ergehen lassen mußte, weil er selbstständig war und seiner eigenen Ueberzeugung folgte, anstatt mit dem großen Haufen die Tages-Götzen anzubeten. Daher sagt der Erziehungs-Inspector Kopf von ihm: „Von den meisten Männern, welche über Dintern und seine Schriften abgeurtheilt haben, will es mir scheinen, als hätten oft Neid, Mangel an Menschenliebe, falscher Eifer und andere Verirrungen ihre Urtheile dictiret, und eben darum sind sie gar oft persönlich geworden, haben Dintern den wahren Glauben abgesprochen und über seine Bücher den Stab gebrochen. Sie bedachten nicht Jesu Wort, als er seinen Jüngern drohend zurief: „Wisset ihr nicht, welches Geistes Kinder ihr seid?" Zu diesen einseitigen Beurtheilern gehört auch der sonst sehr achtbare und verdiente Pädagog Harnisch; wenigstens in seinem Urtheile über Dinters Bibelbearbeitung, was freilich sehr natürlich ist, da sich Harnisch stark auf die pietistische Seite neigt.

**) Auch „Mangel an zartem Ernste" wie es Dr. Bahnmaier in seinem Correspondenzblatte 2. Jahrgang S. 401 nennt oder „Lustigkeit", wie es Dinter zu nennen pflegte, der er bisweilen am unrechten Orte den Zügel schießen ließ. Mehr sagt die Schulzeitung 1840 S. 1444.

heit nachsehen. Doch ist dieses Werk immer mit einer gewissen Vorsicht in Absicht auf einzelne Punkte zu gebrauchen: Denn um wie Dinter zu leben, ohne hier und da anzustoßen, dazu gehört die Eigenthümlichkeit eines Dinter! 14) Bald folgte darauf seine Bibel als Erbauungsbuch, deren Vollendung er leider nicht erlebte, so wie auch andere literarische Pläne mit ihm begraben worden sind.

Nun auch einige Worte über das Privatleben dieses merkwürdigen Mannes. Sein Leben war im Ganzen ein frohes und glückliches zu nennen; denn in 69 Jahren ist er nur fünfmal eigentlich krank gewesen. Aber er lebte auch sehr einfach und mäßig. Verheirathet war er nie, aber er adoptirte einen Sohn und erzog seinen Bruder, so daß er auch in dieser Hinsicht Vaterpflichten erfüllte und der Menschheit tüchtige Söhne erzog. Ein sehr harter Schlag traf ihn bei dem Brande in Görnitz, wo in seiner Abwesenheit die Pfarrwohnung mit abbrannte und er nicht nur seine ganze leibliche Habe, sondern auch seine geistigen Schätze, seine Bibliothek und so manches unschätzbare Manuscript verlor. Nur 60 Thlr. Geld hatte er gerettet! Ein zweites Unglück war die Plünderung durch Kosaken wenige Tage vor der Schlacht bei Leipzig. Dagegen war aber sein Alter froh und glücklich. Er selbst schreibt darüber: „Ich kann euch nichts Schöneres wünschen als daß euch Gott ein Alter gebe, wie er mir's bisher gab. Ich bin gesund, kann wöchentlich 83 Stunden arbeiten und bin meist Abends um 10 Uhr so froh als beim Aufstehen. Ich schreibe Sonntags, auch in den kurzen Wintertagen, oft 13 Stunden ohne Augenglas und ohne Schmerz. Meine Vorgesetzten in beiden Collegien, Consistorium und Regierung, erfüllen mir jeden billigen Wunsch. Meine Studenten haben den Alten, der bisweilen den Unterschied der Jahre vergißt, immer noch lieb. Die guten Schullehrer sehen mich gern kommen, die faulen fürchten mich als den Subsjitutensetzer und bekommen das Revisions-Fieber. Ohne eigentlich reich zu sein, habe ich genug für mich, auch noch immer Etwas für Andere, und sehe furchtlos dem Tode, hoffend der Zukunft entgegen." Ein so kräftiger Greis konnte allerdings ein Alter von 80 bis 90 Jahren hoffen, allein die Vorsehung hatte anders über ihn beschlossen. Eine Revisionsreise, die er im Frühjahre 1831 hielt, und wobei er sich, wie gewöhnlich, sehr angestrengt hatte, zog ihm eine tödliche Erkältung zu, und er unterlag derselben den 29. Mai 1831. Sein unvermutheter Hintritt wurde in ganz Deutschland (denn diesem, und nicht blos einem Lande desselben gehörte er an) aufrichtig beklagt, denn er konnte noch Viel leisten. Selbst seine Gegner müssen gestehen, daß in ihm Einer der thätigsten, kenntnißreichsten und tüchtigsten Erzieher und Lehrer der Welt entrissen wurde, der seinem großen Vorbilde unablässig nacheiferte und auch wirkte, weil es Tag für ihn war. Daher wird auch sein Andenken bei uns und unsern Nachkommen, so lange man Erziehung und Unterricht als die ersten Wohlthaten des Menschen-Geschlechts anerkennen wird, in immerwährendem Segen bleiben. Er hat des Tages Last und Hitze ohne Murren getragen. Daher wird ihn der Herr des Weinberges als einen treuen Arbeiter belohnt haben, denn „die Lehrer werden leuchten wie des Himmels Glanz!" Sein schönster Lohn aber, ganz in seinem Sinne, sind die wohlthätigen Wirkungen, welche unausgesetzt durch seine Schüler und Schriften unter uns fortdauern, so sehr auch Dunkel-Männer ihn zu verdächtigen und ihm entgegen zu wirken sich bemüht haben und noch bemühen. Auch Er schätzte ein warmes Herz, aber verbunden mit einem hellen Kopfe, und sein Grundsatz war: „durch den Kopf zum Herzen." Daher wird auch sein letzter Wunsch gewiß in Erfüllung gehen: „daß Freunde und Schüler bei der Nachricht von seinem Heimgange sprechen möchten: Er ruhe sanft, denn er war ein guter Mensch, ein frommer Christ!" Er hatte gelebt im höheren Sinne des Wortes, denn er betrachtete sein Leben als einen Auftrag Gottes, und könnte sein Name je vergessen werden, so werden ihm doch seine Werke, seine Worte und Thaten, der ausgestreute Same die wahre Unsterblichkeit auf Erden sichern, mehr als vergängliche Denkmäler von Stein oder Eisen vermögen. Doch hat es das dankbare Vaterland auch daran nicht fehlen lassen; den 8. October 1838 wurde zu Grimma, wo Dinter seine Bildung empfing, ein Schullehrerseminar, unter dem Namen Dinterianum errichtet und sogleich mit 32 Seminaristen besetzt. Und auch in Königsberg, wo Dinter die letzten 15 Jahre seines Lebens treulich gewirket hatte, gründete der Schulrath D. Lutens einen Verein, welcher 1836 die erste Kinder- (Warte- und Bewahr-) Schule zum Andenken Dinters errichtete.

Uebersicht der schriftstellerischen Thätigkeit Dinters nach Zeitfolge ihrer Entstehung.

1) Auszug aus dem Dresdner Katechismus. 1800. 2. Agb. 1806. 2) Derselbe mit Erklärung der Sprüche. 1801. 5. Ausg. 1823. Beide auch unter dem Titel: Glaubens- und Sittenlehre des Christenthums. — 3) Die vorzüglichsten Regeln der Katechetik. 1802. 7. Ausg. 1829. — 4) Anweisung zum Rechnen. 1802. 4. Ausg. 1817. — 5) Letzte Anrede eines Lehrers an seine Katechumenen. 1803. 2. Ausg. 1815. — 6) Schulverbesserungsplan. 1803. 3. Ausg. 1823. — 7) Kleine Reden an künftige Volksschullehrer. 1803 ff. 4 Bde. 2. Ausg. 1820. — 8) Materialien zu Unterredung über Glaubens- und Sittenlehren. 1804. 6. Ausg. 1819. — 9) Rechenaufgaben. 1805. — 10) Die vorzüglichsten Regeln der Pädagogik, Methodik und Schulmeisterklugheit. 1806. 4. Ausg. 1822. — 11) Rechnungsaufgaben für Sächs. Bürger- und Landschulen. 1806. 3. Ausg. 1820. — 12) Leitfaden beim Unterrichte für Privatisten in Bürgerschulen. 1806. — 13) Unterredung über die 4 letzten Hauptstücke des Lutherschen Katechismus. 1806. ff. 4 Bde. 4. Ausg. 1830. — 14) Anweisung zum Rechnen. 1809. — 15) Auswendiglernereyen für Rechenschüler. 1809. — 16) Predigten zum Vorlesen in Landkirchen. 1809. 2 Bde. 3. Ausg. 1820. — 17) Abc- und Lesebuch. 1810. 3 Ausg. 1819. — 18) Schulgebete zu allen Jahreszeiten. 1810. 3. Ausg. 1823. — 19) Vorarbeiten für Lehrer in Bürger- und Landschulen. 1811. 3. Ausg. 1821. 2 Bde. — 20) Unterricht über Verhütung der Feuersbrünste und Bestrafung der Brandstiftung. (Auch unter dem Titel: Feuerbüchlein) 1811. — 21) Gedächtniß-Uebungen für Verstand und Herz. 1811. 2. Ausg. 1830. — 22) Schulgebete für Bürger- und Landschulen. 1811. — 23) Predigt am 60sten Geburtstage des Königs. 1811. — 24) Predigt nach dem Brande zu Görnitz. 1811. — 25) Gedächtnißaufgaben für Kinder von 6 — 9 Jahren. 1823. 2. Ausg. 1810. — 26) Das Unentbehrlichste für kleine Rechenschüler. 1814. 2. Ausg. 1818. — 27) Anweisung zum Gebrauch der Bibel in Volksschulen. 1812. 3. Ausg. 1823. 2 Bde. — 28) Dankpredigt nach Vollendung des Kirchenbaues zu Görnitz. 1815. — 29) Sammlung von Predigten. 1815. — 30) 3 Reden. 1815. — 31) Ein gründliches Studium der alten Klassiker ist kräftiges Gegengift gegen die Schwärmerei unsrer Tage. 1818. — 32) Malwine für gebildete Mütter. 1818. 2. Ausg. 1824. — 33) An Ostpreußens Elementarschullehrer. 1819 — 34) Un-

terredungen über die 2 ersten Hauptstücke des Lutherischen Katechismus. 1819 — 1823. 9 Bde. 2. Ausg. 1829 ff. — 35) Unterredung über die 4 letzten Hauptstücke. 4 Bde. 1819 ff. — 36) Dissertat. inaug. Quatenus religio possit doceri? 1819. — 37) 4 Reden an meine Zuhörer. 1819. — 38) Ueber Gründlichkeit und bloßes Dringen auf das Rein-Practische. 1819. — 39) Belehrungsblätter für Elementarschullehrer. 1821. — 40) Predigten auf alle Sonn-, Fest- und Bußtage eines Jahres. 1821. — 41) Die Schulconferenzen des Kirchspiels zu Ulmenhain. 1821. — 42) Minimum oder so weit sollte wenigstens jedes Kind bei dem Austritte aus der Elementarschule gebracht sein. 1821. — 43) Θεος παιδαγωγος. 1822. — 44) Herausgabe von Rodemanns Keime im Garten meiner Muse. Gedichte. 1824. — 45) Schullehrerbibel. 1824. 4 Theile. (das N. T.) — 46) dieselbe das A. T. 1826. 4 Bde. — 47) Der Geist der Religion. Rede. 1826. — 47) Das Gefühl an die Vernunft. 2. A. 1827. — 48) Dinters Leben. 1829. 2. A. 1830. — 49) Lieder-Homilien. 1829. — 50) Die Bibel als Erbauungsbuch für christliche Familien. 1830. — 51) Die ganze heilige Schrift in die Sprache des 19. Jahrhunderts übersetzt. 1830. — 52) Ueber die Fastenexamina in Tzschirners Memorabilien. 1, 2. — 53) Anrede eines Pfarrers an seinen neuen Schulmeister. das. 3, 2. — 54) Ein Aufsatz in Vater's Jahrbuch für häusliche Erbauung für 1820. Fast alle diese Schriften erschienen in Neustadt an der Orla bei Wagner, der bald nach Dinter auch starb, dessen Sohn aber des Vaters Buchhandlung übernahm und nun Dinters sämmtliche Werke 1840 fg. herausgiebt in 4 Abtheilungen, wovon jede (pädagogische, theolog. ꝛc.) auch einzeln verkauft wird. Der Subscriptionspreis beträgt für 1 Bogen etwa 6 Pf. Dinter wollte durchaus nicht abgebildet sein, indessen ist doch eine Abbildung erschienen von Wollenburg.

Director (Schuldirector, Seminardirector). Da es in unsern Tagen der Directoren so viele giebt, — Kreisdirectoren — Zoll- und Steuerdirectoren, Gerichtsdirectoren, Theaterdirectoren u. a. m., so muß man genau bezeichnen, welcherlei Directoren man meine. In einer Pädagogischen Real-Encyclopädie kann freilich nur entweder von einem Seminar- oder Schuldirector geredet werden, die Schule mag nun eine niedere oder höhere sein. Es giebt Bürgerschuldirectoren Seminardirectoren, Gymnasialdirectoren.

Ein Director soll dirigiren, ordnen, leiten, richten, einleiten, einrichten, bestimmen. Er ist dirigens, nicht aber directus, wie ihn manche anzusehen belieben. Und was soll er dirigiren? Die Schule, die Lehranstalt, an welcher er der erste leitende, ordnende Lehrer ist, der vorzüglich darauf zu sehen hat, daß die Einrichtungen, welche der Schulanstalt oder dem Seminar gegeben sind, aufrecht erhalten werden und daß seine sämmtlichen Mitarbeiter für die Zwecke der Anstalt mit Weisheit thätig sind. Eigentlich kann man nicht von ihm sagen, daß er regieren soll, denn ein regens gibt Gesetze, diese aber hat er zunächst nicht zu geben, vielmehr darüber zu wachen, daß die Gesetze, welche von der Schule und ihren Stiftern oder Vorgesetzten ausgehen, genau beobachtet werden; er hat dafür zu sorgen, daß Unterricht und Disciplin in der Schule gut gehandhabt werden; er hat darauf zu sehen, ne quid detrimenti schola capiat. Daher ist er das Organ zwischen dem Lehrerpersonal oder der Schule und der Schulcommission oder der Schulaufsicht, welchen Namen diese auch führe. Er muß die Schule vertreten, für die Schule sprechen, der Schule Bestes in Wort und That befördern. Daher auch Alles, was dem Schulstaate Schaden bringt oder bringen kann, von ihm beachtet, so viel als möglich verhütet und resp. zur Kenntniß der Schulaufseher gebracht werden muß. Daher er selbst vor die höchste Schulbehörde zu bringen hat, was von einem der Lehrer zum Nachtheil der Schulanstalt geschieht. Nur darf er nicht ohne die höchste Noth den Ankläger seines Collegen machen; denn Collegen sind doch die mit ihm an einer Anstalt gemeinschaftlich arbeitenden und von einer und derselben Behörde angestellten Lehrer.*) Er würde aber wahrlich das Unkraut des Unfriedens in das Lehrercollegium pflanzen, wenn er sich nur immer vornehm von den Mitlehrern isoliren und sich als Gesetzgeber oder Oberherrn derselben betrachten wollte. Und leider! gibt es solche Directoren! Diese verkennen ihren Standpunkt und richten damit großen Schaden an. Die obere oder oberste Schulbehörde hat daher dem Director weise Zaum und Zügel anzulegen. Sehr richtig urtheilt in dieser Beziehung der wackre Dinter, wenn er hierüber in „seinem Leben" S. 177 spricht: „In meinem Reiche muß ein Director kein Directus sein — Präsidial-Despotismus ist ein chirurgisches Instrument, mit dem man den Enthusiasmus castrirt, um ihm alle Productionskraft zu nehmen." S. 257 spricht Derselbe: „Tüchtige Männer in Freiheit unter Aufsicht! Das sei Grundsatz." Desgleichen spricht er S. 273: „Ein Director muß kein Directus sein; Director directus wäre Contradictio in Adjecto. Daher wenn auch diese Schulen nicht alle in einerlei Geiste handelten, nie griff ich leicht unmittelbar, wenigstens nie zwingend, nie befehlend ein. Lieber das minder Vollkommene, als das mit Widerwillen Geleistete! Dies war mein Glaube. An ihren Früchten will ich sie erkennen! Setzet tüchtige Lehrer ein. Behaltet bei den Prüfungen das Ziel im Auge. Uebrigens Freiheit unter Verantwortlichkeit!" Das sind die rechten Directorial-Grundsätze. Sie muß jeder annehmen, der an der Spitze der Schule als Lehrer stehen und dirigiren, Alles in dem Schulstaate in Ordnung halten soll. Despoten sind verwerflich und sie erregen unsern Abscheu; am allerverwerflichsten und höchst verabscheuungswerth ist ein Schuldespot, den man Director nennen soll. Er trennt, was er binden soll, den Lehrerverein, er erkaltet die Seelen, in denen er Wärme und Begeisterung erzeugen soll; er verdirbt und entheiligt den guten Geist der Schule, den er heben und heiligen soll; er versündigt sich an dem innern und öffentlichen Wohl, das die Schule fördern soll. Darüber spricht sich Dr. Hergang im 1sten Theil seiner „Zehn Jahre ꝛc." S. 70 ff. recht kräftig also aus:

„An den Directoren der Schulen liegt's häufig, daß das Band der Lehrer so locker und herzlos ist. Sie trennen entweder die Gemüther von einander, um desto unumschränkter und ungestörter herrschen zu können, oder sie verstehen nicht, sie als Getrennte zum Besten des kleinen Schulstaates zu vereinen. Sie halten oft selbst für den Verein aus Stolz oder Dünkel ihr Herz verschlossen und sondern sich pharisäisch ab. Dadurch wird die für eine Schule so nöthige Einheit und Harmonie der Lehrer im Gesinntsein, Wissen, Wollen und Streben vernichtet oder gehemmt, und das glückliche Gedeihen der Anstalt sichtbar gehindert. Wehe der Schule, die einen Director oder Vorsteher hat, der

*) Und diese dürfen ihm nicht subordinirt, sondern coordinirt sein. Gräfe's Ansicht geht dahin, daß die Leitung einer zusammengesetzten Schule nicht in die Hände eines Einzigen gelegt werden dürfe, sondern daß die Gesammtheit der Lehrer damit beauftragt werden müsse. S. H. Gräfe's Schulrecht S. 119 — 127.

nicht unter den Lehrern das Band der Einigkeit und Liebe zu knüpfen und zu erhalten weiß! Ein Lehrer, der seine Zöglinge ohne Wärme der Liebe mit dem Sinne eines strengen, unvernünftig handelnden Gebieters ansieht, und daher recht eigentlich den knechtischen Geist der Furcht in ihr Herz treibt, oder — wie ich einen solchen Lehrer, freilich nicht in einem Euphemismus, nenne, — ein Schultyrann — ist ein Verderber der Jugend, ein Aergerniß der Aeltern, ein Zerstörer der Anstalt, ein Rebell gegen den Staat. Fast aber möchte ich behaupten, daß ein Tyrann der Lehrer, ein Director, der sich nur als Herrn und Gebieter derselben ansieht, der seine Mitlehrer und Collegen nur zu Sclaven machen und überall in Worten und Werken nur den Commandostock führen will, noch abscheulicher und verderblicher erscheine, als jener Kindertyrann. Man entferne ihn von der Schule, wenn sie gedeihen soll, und mache ihn zum Exerziermeister oder zu einem Schergen."

Leider! ist noch immer hier und dort ein solcher Lehrertyrann zu finden. Auf der andern Seite zeigt es die Erfahrung, daß so manche Schul-Directoren wohl gute, brauchbare Lehrer sind, das Dirigiren aber gar nicht verstehen, ja sie kümmern sich wohl um das Dirigiren, das ihnen als Pflicht obliegt, wenig oder gar nicht. Manche verstehen weder sich selbst, noch ihr eigenes Haus zu dirigiren; wie könnten diese geschickt sein, einem Schulstaate als Dirigenten vorzustehen?

Aber welches sind nun die Eigenschaften, die ein guter Schuldirector an sich haben und hervortreten lassen muß.

Nicht nur muß er überhaupt eine gute, gründliche, wissenschaftliche Bildung haben, sondern auch insonderheit eine tiefe Kenntniß der Erziehungs- und Unterrichtslehre, der Pädagogik und Didaktik besitzen; hiernächst darf ihm ein wahrhaft practischer Sinn und Geist nicht fehlen; aber auch die Kunst und Geschicklichkeit verbunden mit einer ausgezeichneten Lehrgabe zu dirigiren oder, bildlich zu reden, das Steuerruder einer Schule zu führen, muß ihm so eigen sein, daß er nicht nur das Ganze der Anstalt, sondern auch insbesondere die Glieder derselben, die Lehrer und ihre Zöglinge, richtig zu leiten versteht, damit überall der Zweck der Erziehung und des Unterrichts gefördert werde, und dem Hause, dem Staate, der Kirche kein Schade geschehe. Daß ihn außerdem Enthusiasmus für die ihm anvertraute Anstalt, Liebe zur Jugend und eine wahrhaft christliche Gesinnung beseelen müssen, wird wohl Niemand in Zweifel ziehen. Wie viel wird also zu einem guten Director erfordert! Und das ist noch nicht Alles, des Besonderen, was man fordern kann, giebt es mehr noch. In dieser Beziehung auch heißt es weiter in „Hergangs Zehn Jahren" (1ster Theil S. 71):

„Noch berühre ich hier, was Schwarz im 3ten Bande der Erziehungslehre S. 219 in einer Anmerkung, einen guten Director betreffend, äußert. Ein guter Director ist hoch zu halten, denn selten ist der Mann, der Alles in sich vereinigt, was dazu gehört; unsere Zeit verlangt sehr gründliche und umfassende Schulkenntnisse von ihm, aber noch weit mehr — eine vorzügliche Erziehunggabe und eine fromme Gesinnung." „Ja wohl!" — entgegnet hier Hergang. „Du hast recht, verewigter Schwarz. Aber ich beziehe deine Forderung nicht blos auf die Directoren an Gelehrtenschulen, sondern auch auf die Dirigenten der allgemeinen Stadt- oder Bürgerschulen; auch diesen sind gründliche und umfassende Schulkenntnisse, aber noch weit mehr, — eine vorzügliche Erziehungsgabe und eine fromme Gesinnung unentbehrlich, und sie müssen von ihnen unerläßlich gefordert werden. Ich setze aber hier explicite hinzu, was implicite in jenen Worten liegt: auch Liebe, innige, aufrichtige, uneigennützige Liebe zur Schule und ihren Lehrern muß die Seele eines Directors regieren, nicht aber Ehr- und Gewinnsucht oder eine andere verderbliche Sucht, an der manche Directoren so schwer und unheilbar krank liegen. Wie aber, wenn an einem Schuldirector auch nicht ein Schatten von jenem Lichte der Forderung sich findet? Wie, wenn er selbst- und gewinnsüchtig nur auf sich oder auf das Seine sieht, nicht aber auf das, was der Lehrer ist; wie, wenn er, früher schon mit einer höchst oberflächlichen Kenntniß der Wissenschaft versehen, späterhin an seiner Fortbildung zu arbeiten gänzlich unterläßt; wie, wenn er, mit der fortschreitenden Literatur seines Faches völlig unbekannt, nur bei dem einmal Erlernten, Begriffenen und durch Uebung Erworbenen stehen bleibt, oder nur immer in seinem Loche wühlt, wie der Maulwurf?" So weit Hergang.

Recht hübsch drückt sich Harnisch in seiner „Deutschen Bürgerschule" ꝛc. S. 202 f. über die Eigenschaften eines guten Schuldirectors und dergleichen mit den Worten aus:

„Derjenige ist der beste Schuldirector, der eine tiefe Einsicht und eine umfassende Uebersicht von sämmtlichen Lehrfächern der Schule hat, die er regieren soll, der pädagogische Kraft, Einsicht und Liebe besitzt, um Lehrer und Schüler recht zu leiten, und seinen Behörden mit Einsicht folgen zu können, und dabei ein Vorbild der Jugend ist. Mag ein solcher sich besonders mit deutscher Sprache, oder mit Geschichte, oder mit einzelnen Gegenständen der Naturwissenschaften, oder der Mathematik beschäftigen, wenn diese Gegenstände ihn nur nicht beherrschen. Wer aber von den Lehrern einer Bürgerschule die Anlagen zum Regieren hat, das muß sich daraus ergeben, wie einer seine eigene Klasse gut regiert. Solche Leute hebe man heraus; und sollten sie auch erst ein Jahrfünf das Rasirmesser gebrauchen — (?) Dagegen halte man alle Lehrer fern von der Direction, die gewisse Liebhabereien mit einzelnen Lehrgegenständen treiben, blos stille Arbeiter sind, eine schwächliche Willensnatur oder einen hochfahrenden Sinn besitzen."

„Einem einsichtigen und fleißigen Director muß man etwas zutrauen. Die elenden kleinlichen Vorschriften, womit hin und wieder einzelne Behörden die Directoren beschweren, sind traurige Beweise davon, wie leicht das Großartige im Schulwesen durch selbstsüchtige Formenklügelei verdrängt, und so wieder durch Geistesertödtung die Zeit zurückgeführt werden kann, in welcher der neue Nebucadnezar über unser Deutschland hereinbrach, das einem Löwen glich, der in seine eigenen Mähnen verstrickt war, welche die Afterweisheit der Kraftlähmung zu einer niedlichen Perücke gedrehet, in deren Locken die Pfoten des Löwen steckten. Wir wissen Alle, welches Loos dieser aufgeputzte Löwe hatte, wie er aber zuletzt auch seine Mähnenperücke zerriß, und den neuen Nebucadnezar züchtigte, der es gewagt,

ihn Jahre lang zu geißeln. Einige von Denen, welche damals demüthig vor diesem Nebucadnezar sich beugten und ihn anbeteten, möchten jetzt wieder in ihrer Kurzsichtigkeit den neuerwachten Geist in Fesseln schlagen und eine Formenverehrung einführen, weil ihnen die im Geist und in der Wahrheit nicht faßlich genug ist."

„Solch' ein Geist muß von den Bürgerschulen fern bleiben; ihre Directoren sollen keine Directionsmaschinen in den Händen von uniformirenden fixfingerigen Schulplanmachern, sondern wirkliche Directoren sein — und das ist nichts Leichtes. Dazu gehören schöpferische Männer, die selbst im Stande sind, Lehrer zu wählen und vorzuschlagen, Lehrmittel auszuarbeiten, Schulpläne zu entwerfen, und Disciplinarordnungen zu schaffen. Freilich sind die Directores indirecti nicht so leicht für die Bürgerschulen zu finden. Hier ist die größte Schwierigkeit zu besiegen. Es fehlt an Seminardirectoren, weil es an tüchtig durchgebildeten studirten Seminarlehrern fehlt; und es fehlt an diesen, weil kein ausgefahrner Bildungsweg für sie vorhanden ist. Eben so fehlt es an Directoren für Bürgerschulen, weil es an durchgebildeten Lehrern für diese Anstalten fehlt, und hieran fehlt es, weil weder die Anstalten da, noch die Bildungswege für ihre Lehrer angebahnt sind." — —

Daß in den vorhergethanen Aeußerungen der beiden genannten, mit pädagogischem Geiste und mit langjähriger Erfahrung urtheilenden Männer viel Wahres liege, wird jeder unbefangene Richter erkennen. Es ist daher bei der Wahl eines Directors, mag ihn die Schule oder das Seminar bedürfen, große Vorsicht anzuwenden. Einzelne Behörden sind geneigt, einen Geistlichen dazu aufzusuchen. Allein nicht jeder Geistliche dürfte dazu passend sein; auch wenn er vielleicht den Religionsunterricht recht gründlich zu geben wüßte, aber hätte nicht Erziehungs- und Unterrichtstalent, verbunden mit der Gabe, zu dirigiren; man sollte ihn nicht nehmen.

Zum Schlusse noch ein Wort voll Wahrheit von unserm Harnisch, den Director und die Lehrer betreffend. Er spricht es im „Handbuche fürs deutsche Volksschulwesen" S. 142: „Ist der Vorsteher einer Anstalt tüchtig, so liegt der Grund einer guten Schuleinrichtung fest; wo dieser gute Grund fehlt, da wird das übrige Ausbauen immer nur ein Flicken und Stücken sein. Sind alle Lehrer an einer Anstalt tüchtig, so, möchte man sagen, ist die ganze Schuleinrichtung innerlich fertig, und es braucht von außen wenig zu geschehen. Tüchtigen Lehrern muß man nicht viel befehlen, sie dürfen nicht durch äußere Bestimmungen in ihrer Kraft geschwächt werden. Das Gesetz und die Vorschrift sind nur für die Unwissenden, Ungeschickten, Lauen und Trägen. Man beschwere den nicht mit selbstgewählten Lasten, der frei und willig seinem Herrn dient. Ueberhaupt muß sich wohl, wie auf dem Gebiete der Kirche, so besonders auf dem Gebiete der Schule der christliche, brüderliche, liebevolle Waltungsgeist zeigen, der eben so fern ist von Eigenwilligkeit und Herrschsucht, als von träger Säumigkeit und gleichgültiger Nachsicht."

Ein Director, der als solcher Alles einzuleiten, anzuordnen und unter Aufsicht zu halten hat, was zur zweckmäßigen Besorgung des Unterrichts und der Disciplin in einer allgemeinen Stadt- oder Bürgerschule gehört, würde vor andern zu besorgen haben: 1) den Lections-Plan; 2) die Bestimmung der Classen und Abtheilung der Schüler nach denselben; 3) Veranstaltungen zur möglichsten Einheit und Harmonie der Lehrer in Methode und Disciplin und dem Ineinandergreifen der Lehr-Curse durch die zweckdienlichsten Mittel; 4) die Herbeischaffung zweckmäßiger Schulbücher; 5) Prüfung, Inscription und Aufnahme der Schüler; 6) Entwerfung und Aufrechthaltung der Schulgesetze; 7) die Gesetz- und Zweckmäßigkeit der Schulstrafen; 8) Einrichtung und Leitung der Censur-Anstalten; 9) Voranstalten zu Schulprüfungen und Bestimmung ihrer Form; 10) Aufsicht und Leitung bei dem Versetzungsgeschäfte; 11) Wachsamkeit über ordentlichen Schulbesuch; 12) die beim Abgange der Schüler nothwendigen Geschäfte; 13) die Anstellung der Lehrer-Conferenzen, bei denen der Director dirigirt, zur Vereinigung und Verhandlung über alle dem Gedeihen der Anstalt wichtige Dinge; 14) Aufsicht über die Schulbibliothek; 15) die Vorträge in der Schul-Commission betreffend den Unterricht und die Disciplin der Schule.

Daß der Director übrigens auch an dem Halten einzelner Lehrstunden Theil nehme, versteht sich von selbst, so wie daß er wichtige Dinge nicht ohne vorhergegangene Berathung der Lehrer ausführen darf. Wird jährlich, wie sichs gehört, den Eltern über den Fortgang der Schulanstalt eine gedruckte Nachricht mitgetheilt, so steht es wohl auch dem Director zu, diese zu geben und dabei zugleich belehrend zu den Eltern zu sprechen. Nicht selten geschieht es auch, daß der Director, früher als die Lehrer berufen, den Entwurf zu der Gründung der neuen Schule machen muß. 7.

Disciplin (von discere, lernen) bedeutet eigentlich das Lernen, dann den Lerngegenstand oder die Wissenschaft, inwiefern sie gelernt wird. Da die Lernenden, wenn der Unterricht gedeihen soll, einer Ordnung, einer Aufsicht unterworfen sein müssen, welche man die Zucht, die Schulzucht nennt, so ist Disciplin auch gleichbedeutend mit Schulzucht, worüber man das Weitere in dem Art. Schuldisciplin nachsehn wolle.

D — r.

Disciplinarverfahren (Besserungs- oder Correctionsverfahren). — Mit diesem Worte werden im Schulrechte diejenigen Mittel bezeichnet, welche eine Schulbehörde anwendet, um einen Lehrer zu bessern, „wenn er sich solchen unsittlichen Handlungen wiederholt und dauernd hingiebt, die, ohne als Vergehen der Strafgesetzgebung zu unterliegen, doch geeignet sind, den Lehrer in der öffentlichen Achtung herabzusetzen." (K. Sächs. Element.-Volksschulges. §. 54.)

Für das Gedeihen der Volksschule ist es überaus wichtig, daß die Lehrer derselben sich durch unbescholtene Sittlichkeit und durch die treueste Pflichterfüllung auszeichnen. Nur dadurch wird dem Schullehrerstande jene Autorität gesichert, deren er nicht entbehren kann; nur dadurch setzt er sich selbst in eine würdige Stellung zur bürgerlichen Gesellschaft, die ihm Rang und Ehrentitel so gern verweigert und nicht selten geringschätzend auf ihn hinabblickt. Dem Lehrer rechnet man so Manches als Vergehen zu, das man an andern Ständen nur belächelt oder bespöttelt, und von ihm gilt ganz dasselbe, was man mit Beziehung auf den geistlichen Stand gesagt hat: „daß am schwarzen Rocke jedes Fleckchen auffällt." — Es ist daher der Natur der Sache

angemessen, wenn es sich die Schulbehörden angelegen sein lassen, durch eine gewisse Strenge auch schon unbedeutenden Verirrungen ihrer Untergebenen vorzubeugen: denn leider sind nicht alle Lehrer so reinen Herzens und für die Aufgabe ihres Lebens so begeistert, daß die schreckende Hand des Gesetzes ihnen nicht dann und wann gezeigt werden müßte. Auf der andern Seite dagegen hat die Schulgesetzgebung die Bessern zu schonen, und bei aller Strenge den Forderungen der Gerechtigkeit zu genügen. — Fragen wir nun, auf welche Weise die Schulgesetze verschiedener Länder den Vergehungen des Schullehrers vorzubeugen und einen eben so pflichtgetreuen als sittenreinen Schulstand zu bilden suchen: so finden wir drei Wege, die man zur Erreichung dieses Zieles eingeschlagen hat. An dem einen Orte nämlich stellt man die Lehrer auf Kündigung an; anderwärts überläßt man es der moralischen Ueberzeugung der Behörden, wie gegen einen Lehrer zu verfahren sei, während man wieder in andern Ländern den Besserungsweg, der gegen die Pflichtvergessenen einzuschlagen ist, bis auf die geringste Einzelheit vorgezeichnet hat. Prüfen wir, welches Verfahren den Vorzug verdiene! —

In einigen Cantonen der Schweiz werden die Lehrer auf Kündigung angestellt. So bestimmt z. B. das Gesetz über der Organisation des Schulwesens im Canton Basel-Landschaft §. 28. f.: „Jede Lehrerwahl gilt definitiv für fünf Jahre. — Nach Verlauf dieser Zeit soll wieder zu einer neuen Wahl eines Lehrers geschritten werden, im Falle 3 Monate vor Ablauf jener Amtsdauer die absolute Mehrheit der zu einer Lehrerwahl gehörigen Glieder durch Unterschriften, oder der Regierungsrath auf motivirten Bericht des Erziehungsrathes hin, wieder die Ausschreibung der Stelle verlangt." — Es ist auffällig, wie sehr durch diese Maßregel selbst der rechtliche Lehrer der Willkür einer Schulgemeinde Preis gegeben wird; sie berechtiget überdies die unzufriedenen Aeltern, einem bejahrten Lehrer, ungeachtet seiner früheren Leistungen, ohne Dank und Ruhegehalt den Dienst aufzukündigen. Selbst den Zweck, die Gemeinde gegen Dienstvergehen des Lehrers sicher zu stellen, erreicht sie nicht ganz; denn fünf Jahre ist schon ein langer Zeitraum, innerhalb dessen der Lehrer sehr viel verschulden kann. Zwar steht dem Staatsrathe zu, auch während jener 5 Jahre den Lehrer abzusetzen; doch eignet sich ja diese Strafe nicht für jedes Vergehn, und somit bleibt der Schulgemeinde nichts übrig, als die 5 Contractjahre ruhig abzuwarten. Wahrlich, jenes Gesetz ist weder dem Ansehn des Lehrerstandes, noch dem Gedeihen der Schule günstig! — Wundern können wir uns nur, daß ein Theil jenes republicanischen Principes auch in eine der neuesten Schulordnungen, von den Behörden eines monarchischen Staates gegeben, übergegangen ist: denn die Landschulordnung für das Fürstenthum Birkenfeld (unter oldenburg. Hoheit) vom 28. Sept. 1840 setzt fest: (§. 98.) „Die Schulcommission ist befugt, jeden Schullehrer während der ersten 6 Dienstjahre nach vorgängiger sechsmonatlicher Kündigung zu entlassen. Diese gesetzliche Kündigungsfrist kann vor ihrem Ablaufe von der Schulcommission nach ihrem pflichtmäßigen Ermessen verkürzt werden, wenn der Lehrer zu gegründeten Beschwerden Veranlassung giebt." — Daß die Kündigung hier nicht in die Hand der Schulgemeinde, sondern in die der Schulcommission gelegt und bedingungsweise auf die ersten 6 Dienstjahre beschränkt ist, hebt die Nachtheile der besprochenen Maßregel nicht auf. — Um die Tüchtigkeit eines Lehrers zu erproben, würde eine kürzere Frist hinreichend sein; deßhalb hat man auch vorgeschlagen, bei jedem Volksschullehrer, wie bei den Gymnasiallehrern im Preußischen, das erste Jahr nur als Probejahr gelten zu lassen: aber möchten auch dadurch einzelne untüchtige Subjecte vom Schulstande zurückgehalten werden, so liegt doch in dem glücklich bestandenen Probejahre immer noch keine sichere Gewährleistung für die Amtstreue der ganzen Dienstzeit.

Wie jenes republicanische Princip das Schicksal der Lehrer in die Hände der Gemeinden legt, so giebt das monarchische Princip dagegen den Volksschullehrer der Willkühr der Behörden Preis. Denn so ist z. B. nach einer Königl. Preuß. Cabinetsordre v. 17. December 1805, die Entlassung der Kirchen- und Schuldiener zulässig, wenn man die moralische Ueberzeugung hat, daß sie ihrem wichtigen Berufe keine Gnüge leisten können. Doch geschieht auch im preußischen Staate jene Entlassung niemals, ohne daß zuvor die Provinzialregierung einen Besserungsweg eingeschlagen hat. (Vergl. die Instruction für die Regierungen vom 23. Octbr. 1817, das Circular an die Regierungen vom 24. Novbr. 1809 und das Ministerial-Rescript v. 10. März 1810.) — Gewiß verfahren auch die Kreisregierungen im Königreiche Baiern auf gleiche Weise, welche zur Entlassung eines Lehrers befugt sind, ohne daß ihnen ein besonderes Disciplinarverfahren vorgeschrieben wäre. (Vergl. die Verordnung vom 17. Decbr. 1825. §. 46.) — Das Edict für das Volksschulwesen im Großherzogthume Hessen enthält auch nur die summarische Bestimmung: „Sollte ein Lehrer seine Berufspflichten nicht erfüllen und sich in seinem Amte nicht treu und fleißig verhalten, namentlich die festgesetzten Lehrstunden vernachlässigen oder dieselben willkürlich aussetzen, oder sollte er sich dem Trunke ergeben, Streitigkeiten und Zänkereien entweder in seinem Familienkreise oder unter der Gemeinde unterhalten, oder endlich überhaupt sich einem unmoralischen Lebenswändel überlassen, so soll, wenn Ermahnungen, Verweise und Disciplinarstrafen anderer Art ohne Wirkung bleiben, dessen Entlassung verfügt werden. Die Befugniß hierzu steht den Ministerien des Innern und der Justiz zu. — Bei einem besonders auffallenden Benehmen, namentlich wenn ein Lehrer sich eines solchen Vergehens schuldig machen sollte, durch welches er die öffentliche Achtung verscherzt und sich außer Stand setzt, in seinem Amte segensreich zu wirken, kann er, auch ohne vorausgegangene Disciplinarstrafen entlassen werden." (Art. 9.) — Die Instruction für die Schulbehörden vom 20. Juni 1832 giebt übrigens (B. §. 11.) der Bezirksschulcommission das Recht, gegen die Lehrer Strafen bis zu 20 fl. anzusetzen, wogegen der Oberschulrath dieselben provisorisch vom Dienste suspendiren, Disciplinarstrafen von 30 fl. oder von 2monatlicher Suspension gegen sie erkennen kann. (s. Edict Art. 82. u. Instruction für den Oberschulrath. §. 5.) Ehe er beim Ministerio auf Entlassung anträgt, soll er zuvor den Lehrer mit einer schriftlichen Vertheidigung

hören. — Eben so ist auch in Württemberg (Ges. vom 29. Sept. 1836. Art. 51), im Canton Waadt (Ges. v. 24. Jan. 1834 §. 32.) und anderwärts das Verfahren gegen pflichtsäumige Lehrer nur summarisch vorgeschrieben.

Dr. Diesterweg (Rhein. Blätt. VIII. Band, 2. Heft, S. 200 f.) sagt darüber: „Gegen diese Einrichtung läßt sich Vieles sagen, auch Vieles für dieselbe. Nach meinem Bedünken überwiegt dieses jenes. Unterwirft man das Betragen der Lehrer einer förmlichen juridischen Untersuchung, und darf keiner entfernt werden, bevor nicht nach einem langen Prozesse ein Urtheilsspruch geschehen ist, wie sehr kann inzwischen die Schule verfallen und der Jugend ein böses Beispiel gegeben werden! Und gar viele Nachlässigkeiten kann ein Mensch begehen, bevor er unmittelbar und im strengen Wortsinne, woran sich der öffentliche Richter halten muß, von einem Paragraphen des Strafcodex getroffen wird. Aber auf der andern Seite — es können auch ohne förmliche Untersuchungen Menschlichkeiten vorfallen! Aber da vertrauen wir der weltbekannten Humanität der deutschen Behörden. Und wenn die Alternative gestellt wird, ob man das Interesse der Sache oder der Personen vorherrschen lassen soll, so darf man sich, selbst wenn man möglicher Weise darunter leiden könnte, nicht besinnen. Auch werden ja zu jeder Zeit sämmtliche Vorgesetzte des angeklagten Lehrers gehört und er selbst darf sich vertheidigen. Also da wir nicht in Frankreich leben, wo mit jedem Ministerwechsel Hunderte von Beamten ihrer Aemter entsetzt werden, so mag obige Maßregel der Regierungsweisheit nicht entbehren." —

Gleichwohl glauben wir den Rechten des Schullehrers eine größere Sicherheit gewährt, — ohne Beeinträchtigung der guten Sache selbst, — wenn das Disciplinarverfahren gegen pflichtvergessene Mitglieder des Schulstandes durch die Gesetzgebung genau normirt ist. So finden wir es im Königr. Sachsen, dessen Gesetze darin offenbar vom constitutionellen Principe ausgehn. Hier gelten nämlich folgende Bestimmungen (Schulges. §§. 54. ff.):

Wenn ein Schullehrer sich solchen unsittlichen Handlungen und Characterfehlern wiederholt und dauernd hingibt, welche, ohne als Vergehen der Strafgesetzgebung zu unterliegen, doch geeignet sind, den Lehrer in der öffentlichen Achtung herabzusetzen: so ist wider ihn der Besserungsweg einzuschlagen, welcher, bei nicht erfolgender Besserung, dessen Entlassung herbeiführt. Insbesondere begründen folgende Fehler den Gebrauch des Besserungsweges: 1) Mangel an Fleiß und Eifer; 2) fortgesetzte Dienstvernachlässigung; 3) unsittliches oder seiner Stellung unangemessenes Betragen, z. B.: Trunkenheit, Spielsucht, leichtsinniges Schuldenmachen u. s. w.; 4) Mißbrauch der Amtseigenschaft zu eigennützigen Zwecken; 5) beharrlicher Ungehorsam gegen die Anordnung der Behörden und achtungswidriges Benehmen gegen dieselben; 6) fortdauernde Unverträglichkeit in dienstlicher Beziehung; 7) wiederholt an den Tag gelegte Neigung zum öffentlichen Schmähen über Einrichtungen und Anordnungen, ingleichen über Behörden und Diener des Staates und der Kirche; 8) harte oder unangemessene Behandlung der ihm anvertrauten Schuljugend; 9) ein Benehmen, durch welches er sich bei seinen Schülern das Ansehn vergiebt.

Der gegen einen solchen Lehrer einzuschlagende Besserungsweg ist im Wesentlichen folgender:

1) Privatermahnung durch den Districtsschulinspector; 2) persönliche Zurechtweisung von der Kreisdirection oder derjenigen Behörde, welche letztere hierzu mit Auftrag versehen hat (erster Vorhalt); 3) Suspension des Lehrers auf 3 Monate, mit Einziehung seines Gehaltes auf diese Zeit, und zugleich, wenn die Kreisdirection auch von dem Rechte der Suspension keinen Gebrauch machen sollte, 4) die Androhung, daß, sobald er auf's Neue der gerügten oder eines andern der oben angeführten Fehler sich schuldig machen sollte, seine Entlassung erfolgen werde (zweiter und letzter Vorhalt). — Nur in dem Falle, wo ein wirkliches Vergehen zu dem Besserungswege Veranlassung gegeben, oder ein öffentliches Aergerniß stattgefunden hat, kann der erste Vorhalt übersprungen und sofort der zweite Vorhalt gethan werden.

Gegen den ersten Vorhalt steht dem Lehrer zwar kein Recurs zu, aber es wird über denselben ein vom Lehrer mit zu unterschreibendes Protocoll durch eine gesetzlich hierzu befähigte Person aufgenommen, in welchem zugleich dasjenige, was er zu seiner Entschuldigung oder Rechtfertigung vorbringt, zu bemerken ist, und welchem die schriftlichen glaubhaften Nachrichten, die für oder wider den Lehrer zeugen, beizufügen sind. — Gegen die Suspension sowie gegen den zweiten Vorhalt steht dem Lehrer einmaliger Recurs an das Ministerium des Cultus zu, wobei dem Angeschuldigten seine etwaigen Einwendungen gegen die Form des wider ihn angewendeten Besserungsverfahrens anzubringen frei steht; er muß aber von diesem Recurse, bei dessen Verlust, binnen 10 Tagen von der Zeit der erfolgten Bekanntmachung der Suspension und resp. des geschehenen zweiten Vorhalts an Gebrauch machen. Hätte dagegen das Ministerium des Cultus selbst die Suspension oder den zweiten Vorhalt angeordnet, so geht der Recurs des Lehrers, wenn er sich dadurch verletzt fühlt, an die in Evangelicis beauftragten Staatsminister. (Die 10 Tage scheinen uns eine etwas sehr kurze Frist, besonders für diejenigen Schullehrer, die in entfernten Landestheilen wohnen, und welchen es nicht immer, ohne sich zu übereilen, möglich sein möchte, innerhalb jener Zeit ihren Recurs an das Ministerium zu bringen.)

In früherer Zeit wurden im Königreich Sachsen auch Geld- und Gefängnißstrafen als Disciplinarmittel gegen pflichtvergessene Schullehrer angewendet; auch im Großherzogthum Hessen (s. oben) sind Geldbußen noch gewöhnlich und im preußischen Staate kommen sie hier und da wenigstens als Ordnungsstrafen vor, z. B. bei verabsäumter Anfertigung der Schulregister. In Sachsen scheint man sogar die Geldstrafen mit der Achtung des Schullehrerstandes unvereinbar gehalten zu haben. Doch möchten sie das Ansehn des Lehrers weit weniger gefährden, als die Suspension (zeitweilige Dienstenthebung, in der Schweiz Einstellung genannt). Wir begreifen nicht, wie ein Lehrer, der einmal suspendirt gewesen, noch mit Segen wirken könne. Sogar die früher so beliebte Versetzung auf geringere Stellen (Pönitenzstellen) würde der Suspension noch vorzuziehen sein, wenn man nicht jedesmal denselben Schulort mit strafwürdigen Lehrern besetzen, sondern unter den Stellen (giebt es doch Legion geringbesoldeter Schul-

dienste!) wechseln wollte. Doch durch das den Gemeinden zugestandene votum negativum hat man sich in dieser Beziehung die Hände gebunden. — Nur in Baiern gilt, so viel uns bekannt, das Ministerialrescript v. 25. Juli 1810 noch, worin Schullehrern, deren Trägheit Ungeschicklichkeit und Widerspenstigkeit sich nach wiederholten Versuchen unverbesserlich zeigt, die Zurücksetzung auf geringere Dienste angedroht wird.

Ueber die Remotion eines, auch nach Einschlagung des Disciplinarverfahrens nicht gebesserten, Schullehrers sehe man den Art. „Entlassung."

Literatur.

Ueber das Disciplinarverfahren im preuß. Staate vergl. Allgemeine Kirchenzeitung 1838. Nr. 85.

Von den Vergehungen der Schullehrer in und außerhalb ihres Berufes und deren Bestrafung s. Dr. Hofmann pract. Handbuch des Schulrechts (Dresden 1836) §§. 102—107.

Kirsch.

Dittenberger (Theophor Friedrich) großherzogl. Badischer Kirchenrath. Dieser Mann hat sich theils schon als Prediger sowohl auf dem Lande als in der Stadt nicht blos um die Kirche, sondern auch um das Schulwesen verdient gemacht, theils auch als Schriftsteller für den Unterricht, besonders für die Geographie nützlich gewirkt, denn seine „Geographie für Lyceen, Gymnasien oder Mittelschulen und zum Privatunterricht nach natürlichen Gränzen und historisch-statistisch bearbeitet", hat schon die 5. durchaus neu bearbeitete Auflage erlebt. Sie erschien mit ausführlichen Tabellen, lateinischem und deutschem Register, 9 lithographirten Versinnlichungskarten in verschiedenen Formaten. Heidelberg (Winter) 1837. 1¼ Thlr." Schon in der 2. Auflage wurde sie von den besten literarischen Zeitschriften*) wegen Anlage des Ganzen und wegen zweckmäßiger Bearbeitung der einzelnen Theile gelobt und empfohlen, und diese 5. Ausgabe wird noch mehr leisten, da der Verf. jetzt Muße genug hat, allen Fleiß darauf zu verwenden. Er theilt seinen Unterricht, wie dies jetzt bei den meisten Fächern zu geschehen pflegt, in Lehrgänge und nimmt deren 3 an. Der 1. Lehrgang ist für die untersten Klassen bestimmt. Er soll ein allgemeines, richtiges Bild von der Gestalt der Oberfläche der Erde überhaupt geben, wobei der Globus zu Hilfe genommen wird, auch werden hier alle geographische Vorbegriffe entwickelt und durch Anschauung, wo möglich, versinnlicht. Den 2. Lehrgang bildet die Geographie nach Naturgränzen und den 3. die Geschichte. Dazu kommt noch ein Anhang.

Sein Leben war in der That ein vielbewegtes und merkwürdiges, daher ist es ihm auch nicht zu verargen, daß er es als eine eben so nützliche wie angenehme Beschäftigung in seiner ihm durch das Schicksal aufgedrungenen Muße in Druck gegeben; doch besitzen wir bis jetzt nur erst eine Hälfte in 2 Abtheilungen unter dem Titel: „Biographie des großherzogl. Badischen Kirchenraths Theophor Friedrich Dittenberger von ihm selbst verfaßt (mit lithographirten Abbildungen, nämlich 1) seinem Bildniß und 2) einem Christuskopf) 1. Bd. Mannheim 1839. 247 Seiten gr. 8." Es liest sich äußerst anziehend, denn es geht bis ins ganz Einzelne, sobald die Begebenheiten nur von Einfluß auf seine oder der eben geschilderten Personen Bildung waren. Er beschränkt sich nämlich nicht blos auf sein eignes, sondern umfaßt auch das Leben seiner nächsten Verwandten bis auf die Urgroßältern hinauf. Es leuchtet dabei allerdings bisweilen einige Eitelkeit hindurch, allein sie ist von so gutmüthiger Art, daß man sie gern übersieht und dem redseligen Alten mit Theilnahme und Vergnügen zuhört, daher auch sehr zu wünschen ist, daß der 2. Band bald erscheinen möge, eh' ihn etwa der Tod übereilt. Auch ist er überhaupt Willens, seine pädagogischen Schriften in 10 Bänden heraus zu geben.

Was wir für unser Werk aus seiner Biographie geben können, ist kürzlich Folgendes: Er wurde geboren den 20. Oct. 1766 zu Weingarten, einem damals kurpfälzischen Städtchen an der Badnischen Gränze, wo sein Vater Pfarrer war, kam aber im folgenden Jahre, bei der Versetzung seines Vaters, mit nach Neckarhilfsheim, 5 Meilen nordöstlich davon in dem sogenannten Kraichgau in der Unterpfalz, wo er theils die Ortsschule besuchte, theils von seinem sehr kenntnißreichen Vater besonders unterrichtet wurde, auch außerdem mancherlei Gelegenheit zu weiterer Bildung erhielt, theils hier, theils später als sein Vater in das Badische Oberland nach Nimburg (20 Meilen südwestlich im Breisgau, nordöstlich von Freiburg) berufen ward. Hier wurde er mit den Söhnen benachbarter Geistlichen so weit gebracht, daß er sogleich nach geschehener Confirmation in das Waisenhaus zu Halle aufgenommen und in die 4. Klasse gesetzt werden konnte. Leider aber gerieth der so gut gezogene Knabe hier Verführern in die Hände, und da er sich keinem Lehrer oder andern bewährten Freunde zu entdecken traute, faßte er den tollkühnen Entschluß, das Waisenhaus heimlich zu verlassen und durch Schiffsgelegenheit auf der Saale und Elbe über Hamburg zu einem lieben Oheim in Pommern zu fliehen, der ihn unlängst zu einem Besuche eingeladen hatte. Er führte auch das Wagstück glücklich (man möchte wohl eher sagen unglücklicher Weise) aus und kam bis Hamburg, dort aber wurde seine leichtsinnige Verwegenheit hart bestraft, denn der junge unerfahrene Mensch gerieth unter die sogenannten Seelenverkäufer und wurde von ihnen nach Holland als Soldat auf ein Königl. Schiff verhandelt. Hier bricht der 1. Band ab, aber man sieht schon aus dieser kleinen Probe, welche wir hier daraus geben zu müssen glaubten, wie anziehend und auch lehrreich das Lesen dieses Buches sein müsse, da der Verfasser nicht unterlassen hat, überall schätzbare Winke und Belehrungen, die sich ihm reichlich ungesucht darboten, einzumischen. Er ist uns nur als geographischer Schriftsteller bekannt und hat als solcher großes Lob eingeerntet. Seine Schrift führt folgenden Titel:

Geographie für Lyceen, Gymnasien oder Mittelschulen und zum Privatunterricht nach natürlichen Grenzen und historisch-statistisch bearbeitet. Vierte, durchaus neu bearbeitete und neu umgearbeitete Auflage mit ausführlichen Tabellen, lateinischem und deutschem Register und 9 lithographirten Versinnlichungskarten (in verschiedenen Formaten) gr. 8. Heidelberg; Winter. 1837. geh. à 1 Thlr. 6 Gr.

„Das Buch weicht in Materie, Form und Methodik von den gewöhnlichen Lehrbüchern ab; es folgt den Stromgebieten und gibt den nöthigen historischen Unterricht. Der Verfasser scheidet den Unterricht der Geographie in 3 Cursus und schlägt dabei den analy-

*) Man sehe die Allgemeine Schulzeitung 1839 N. 73.

tischen Weg ein." So urtheilt Hergang's Handbuch der pädagogischen Literatur ꝛc. S. 235.

M. Prätor.

Döhner (Gotthilf Ferdinand), geboren den 8. August 1790 zu Zwickau, wo sein Vater Prediger war. Auf der Gelehrtenschule seiner Vaterstadt vorbereitet, bezog er 1808 die Universität Wittenberg, um sich daselbst der Theologie zu befleißigen, mußte aber, durch beschränkte ökonomische Umstände genöthigt, die Universität früher als er es wünschte, verlassen, und nahm 1811 die Stelle eines Hauslehrers im Sächsischen Voigtlande an, wo er mit einigen durch Gelehrsamkeit und edle Gesinnung ausgezeichneten Geistlichen in nähere Verbindung kam, was auf seine geistige Bildung den wohlthätigsten Einfluß hatte. Nachdem er die Candidatenprüfung in Dresden ehrenvoll bestanden, erhielt er 1813 unerwartet die Aufforderung, sich um das erledigte Archidiakonat in Zwickau zu bewerben, und nachdem er einstimmig zu diesem Amte erwählt worden, trat er es noch in demselben Jahre an, wobei es ihn besonders erfreute, den Jugendunterricht, wozu eine entschiedene Neigung ihn hinzog, damit verbinden zu können. Hier lebte er nun in so glücklichen Verhältnissen, daß nur wiederholte Einladungen ihn zur Mitbewerbung um die erledigte Amts-Predigerstelle an der Petrikirche zu Freiberg, welche 1821 durch die Beförderung des verdienstvollen Frisch zum Hofprediger in Dresden erledigt worden war, bewegen konnten. Die Wahl fiel auch diesmal auf ihn, und er erhielt zugleich das Directorat über das königliche Schullehrer-Seminar, welches unter Frisch's Leitung sich vorzüglich gehoben hatte. Es eröffnete sich nun für seinen thätigen Geist ein vielumfassender Wirkungskreis, in welchem er auch mit großem Eifer und glücklichem Erfolge arbeitete. Seine Thätigkeit wurde nicht nur durch sein Predigtamt, und das Lehramt im Seminar, sondern auch durch die Aufsicht über mehrere Schulen, die Leitung der von Frisch errichteten Industrieschule für Armenkinder und durch Theilnahme an mehreren wohlthätigen Anstalten vielfältig in Anspruch genommen. Die nähere Berührung, in welche ihn seine amtlichen Verhältnisse mit dem Schullehrerstande brachten, gab ihm Gelegenheit, die Bedürfnisse desselben genauer kennen zu lernen, und führte ihn zunächst auf den Gedanken eine Zeitschrift für Schullehrer herauszugeben und den Ertrag derselben zur Begründung einer allgemeinen Pensionskasse für arme Schullehrer-Witwen und Waisen zu bestimmen, da es an einer solchen Anstalt im Königreiche Sachsen noch gar sehr fehlte. Diese Zeitschrift, zu deren Herausgabe er sich mit dem Seminardirector Otto in Friedrichstadt-Dresden verband, begann zu Freiberg 1825 zu erscheinen, unter dem Titel „Sächs. Volksschulfreund", und wurde mit vieler Theilnahme seither fortgesetzt. Döhner ließ übrigens kein geeignetes Mittel unbenutzt, der zu gründenden Kasse einen Vortheil zu verschaffen, da er sich bald überzeugte, daß der Ertrag der Zeitschrift allein nicht schnell genug zu dem erwünschten Ziele führen würde. In dieser Absicht beantragte er eine Schulcollecte im ganzen Lande, deren Gewährung über 1000 Thaler eintrug. Zu demselben Zwecke ließ er mehrere Schulschriften drucken, um wo möglich nach und nach eine Schulbuchhandlung zu begründen. Eben deßwegen veranstaltete er eine Sammlung der auf den Tod König Friedrich Augusts gehaltenen Gedächtnißpredigten, die er mehreren Fürsten übersendete, wodurch der Kasse ein ansehnlicher Gewinn zufloß, auch erlangte er durch eine besondere öffentliche Aufforderung noch manchen Beitrag, so daß nach der dem Cultministerium abgelegten Rechnung sich das erfreuliche Ergebniß zeigte, daß durch die erwähnte große Mühe und Anstrengungen ein Capital von mehr als 14000 Thaler erwachsen war, wovon für den Anfang jede Schullehrer-Wittwe jährlich 6 Thaler erhalten konnte. Später haben aber die Stände und die Regierung jenes Capital so vermehrt, daß nunmehro jede Witwe 30—60 Thaler erhalten kann. Mit dankbarem Herzen werden daher nicht nur die Witwen, sondern auch die Lehrer noch längst nach des würdigen Döhner's Tode sich seiner angestrengten Bemühungen und der herzlichen Liebe erinnern, welche ihn zu dieser wohlthätigen Stiftung entflammte.

Auch das Schullehrer-Seminar erhielt unter seiner Leitung mehrere Verbesserungen, wozu besonders die Einführung eines bestimmten Lehrgangs für 24 Zöglinge und die Gründung einer eignen Bildungs- und Uebungs-Schule für das Seminar, worin 130 Armenkinder unterrichtet werden, zu rechnen sind. Ein Geschenk von mehr als 3000 Thalern setzte Döhnern in den Stand, noch mehr Lehrgegenstände in den Seminargang aufzunehmen und einen Garten zu miethen, worin eine Baumschule zum Unterrichte in der Obstbaumzucht angelegt wurde.

Die Industrie-Schule erhielt ebenfalls wohlthätige Veränderungen. Milde Gaben und der Ertrag einer jährlichen Verloosung der gefertigten Arbeiten gründeten seit 1824 einen Geldfonds, der zum Ankauf eines für die Anstalt passenden Gebäudes bestimmt wurde, um mit der Industrie-Schule noch eine Bewahranstalt für kleine Kinder zu verbinden. Schon 1828 erkaufte er ein solches Gebäude und entwickelte den Plan in einem Schriftchen: „Ueber Bewahr- und Beschäftigungs-Anstalten für noch unschulfähige Kinder armer Eltern. 1829.", welches einen so guten Erfolg hatte, daß in wenigen Wochen schon 400 Thaler als Grundlage gesammelt waren. Eine Verloosung von weiblichen Arbeiten, welche Freibergs wohlthätige Frauen lieferten, gewährte einen noch ansehnlichern Ertrag, und nachdem auch der König einen unverzinsbaren Vorschuß von 600 Thalern und eine jährliche Unterstützung bewilligt hatte, wurde die Anstalt im Jahre 1830 mit den frohesten Aussichten eröffnet.

Das Bedürfniß einer Schrift, welche Geistlichen und Schullehrern zum wechselseitigen Austausche ihrer Ansichten über die Kirchen- und Schul-Angelegenheiten Sachsens Gelegenheit geben könnte, veranlaßte den unermüdeten Döhner, 1831 eine Monatsschrift erscheinen zu lassen: „Der Lichtfreund für Kirche, Schule und Haus", der sich durch mehrere gehaltvolle Aufsätze auszeichnete und die er seit 1832 nach einem erweiterten, die Schulangelegenheiten sorgfältiger berücksichtigenden Plane in Verbindung mit andern würdigen Männern, unter dem Titel: „Der Lichtfreund. Eine Kirchen- und Schulzeitung für das Königreich Sachsen" gedeihlich fortsetzt. Der Ertrag ist ebenfalls für

Witwen von Geistlichen und Schullehrern bestimmt und wird dem Cultministerium berechnet.

So viele große Verdienste konnten nicht unbeachtet und unbelohnt bleiben. Daher wurde nicht nur sein Wirkungskreis abermals erweitert, (eine für einen so unermüdet thätigen Mann äußerst passende Belohnung), indem er nicht nur 1832 zum Ephoral-Verweser ernannt, sondern auch mit dem Ritterkreuze des Sächsischen Civilverdienst-Ordens geschmückt wurde. Endlich wurde der verdiente Mann abermals in seine Vaterstadt in einen noch höhern Wirkungskreis berufen, indem ihn der König 1835 nicht nur zum Kirchen- und Schulrathe bei der Kreisdirection und zum Mitgliede des Censurcollegiums erhöb, sondern auch die theologische Fakultät zu Leipzig 1840 zum Dr. der Theologie ernannte. Möge der in der That hochwürdige Mann noch lange zum Besten der Kirchen und Schulen Sachsens in seinen hohen Aemtern wirken, wie er denn auch schon seit Kurzem wieder seinen stets auf das allgemeine Beste gerichteten Sinn aufs Neue dadurch bewährt hat, daß er einen Verein zur Verbreitung guter Volksschriften gründete, der schon durch Vertheilung solcher Schriften zu wirken begonnen hat. Möge auch dieses Pflänzchen zu seiner Freude und Belohnung ein Baum werden, gleich jenen Saatkörnern, von welchen unser Heiland in seinen Gleichnissen sprach. M. Prätor.

Dolz (Johann Christian), geb. den 6. November 1769 zu Golßen in der Niederlausitz, studirte seit 1782 auf dem Lyceum zu Lübben, wo zuerst Thieme, dann Suttinger, zwei wackere Schulmänner, ihm die erste, späterhin so fruchtreiche Richtung für Erziehung und Unterricht gaben. Seit 1790 studirte er zu Leipzig vorzüglich Philosophie, Geschichte und Theologie (denn an eine Professur der Pädagogik war damals noch nicht zu denken, sonst hätte er sich dieser gewiß angeschlossen!); auch bildete er sich unter des Superintendenten Rosenmüller's trefflicher Anleitung zum vorzüglichen Katecheten. Da er sich habilitiren wollte, so wurde er Magister; allein seine Bekanntwerdung mit Plato, der als geschickter Pädagog die 1792 vom Bürgermeister Müller und Superintendent Rosenmüller gestiftete Rathsfreischule leitete, bestimmte ihn für das Schulfach und er fing 1793 an, als freiwilliger Mitarbeiter an gedachter Anstalt Unterricht zu ertheilen. Im Jahre 1796 schon trug ihm der Ober-Hofprediger Reinhard die Stelle eines Directors am Schullehrer-Seminar in Dresden an; er lehnte sie jedoch ab, blieb in Leipzig und wurde 1800 zum Vice-Director der Freischule ernannt. Seitdem hat er mit dem würdigen Director Plato und den übrigen Lehrern gemeinschaftlich dieser wohlthätigen Anstalt seine Kräfte unausgesetzt gewidmet, und daher auch nicht nur einen Ruf zum Director an der Bürgerschule zu Naumburg 1807, sondern auch einen an die Friedrich-August-Schule zu Dresden 1818 nicht angenommen. —

Wenn der Geist des bessern Unterrichtswesens durch jene Anstalt zunächst in Leipzig angeregt worden ist, so ist dies zwar Rosenmüller's, Müller's, Plato's Verdienst, aber neben ihnen wird immer auch Dolz mit Achtung genannt werden müssen. Ohne jedoch diesem seinem nächsten Berufe, als Lehrer und Erzieher durch seinen Mund zu wirken, etwas zu entziehen, hat er sich auch in einem weiteren Kreise durch die Schrift höchst verdient gemacht, so daß man ihn unbedingt nicht nur den fruchtbarsten, sondern auch den nützlichsten pädagogischen Schriftstellern beizählen kann. Schon 1793 gab er in Gemeinschaft mit Plato und Rost: 1) „christliche Religionsgesänge für Bürgerschulen" heraus, aus welchen mehre Lieder von ihm in neuere Gesangbücher aufgenommen worden sind, 5te Auflage, 1811. 8 gGr. Dann bewogen ihn Zerrenner und Rosenmüller seine in den Erbauungsstunden der Freischule gehaltenen: 2) „Katechetische Unterredungen" drucken zu lassen, von welchen seit 1795 vier Sammlungen (3. Aufl. 1818. 2⅔ Thlr.) erschienen, und dazu kamen später: 3) „Neue Katechisationen." 6 Sammlungen. 1799—1824. 4 Thlr. und 4) „Katechetische Jugendbelehrungen über moralische u. religiöse Wahrheiten." 5 Theile. 1805—1818. 3⅓ Thlr. Ferner: 5) „Katechetische Anleitung zu den ersten Denkübungen." 2 Bändch. (von dem ersten erschien 1836 schon die 6. Aufl. 10½ gGr.; von dem zweiten 1837 ebenfalls die 6. Aufl. 10½ gGr.) Durch diese Schriften hat Dolz das Fach der Katechetik wahrhaft bereichert und das Ausland möchte etwas Aehnliches wohl kaum besitzen.

Dieselbe Brauchbarkeit haben seine mehrmals aufgelegten Lehrbücher der Geschichte, namentlich: 6) „Abriß der allgemeinen Menschen- und Völkergeschichte." 3 Bde. 1813. mit 2 Anhängen bis zum Jahre 1835. Leipzig 1836. 3¼ Thlr. und 7) „Leitfaden zum Unterricht in der Menschengeschichte für Bürgerschulen." 7. Aufl. 1825. 7½ gGr. 8) „Leitfaden zum Unterrichte in der Sächs. Geschichte." 3. Aufl. 1823. 6 gGr. Außerdem hat er gegeben 9) „Anleitung zu schriftlichen Aufsätzen für Bürgerschulen." 6. Aufl. 1826. 1 Thlr. 10) „Hilfsbuch zum Schön- und Rechtschreiben sowie zum schriftlichen Gedankenvortrag in Bürgerschulen." 6. Aufl. 1820. 9 gGr. Desgleichen gab er 11) „Andachtsbuch für junge Christen." 2. Aufl. 12) „Denksprüche nach den Hauptwahrheiten der Pflichten- und Sittenlehre geordnet." 2 Samml. (die 1te in der 5. Aufl. 1826 und die 2te in der 2. Aufl. 1827.) 16 gGr. 13) „Anstandslehre." Von Nabbeck ins Dänische übersetzt. 2. Aufl. 1825. 14 gGr. 14) „Lehrbuch nothwendiger und nützlicher Kenntnisse." 2. Aufl. 1818. 1⅓ Thlr. 15) „Kleine Denklehre." 1812. 4 gGr. 16) „Grundriß einer allgemeinen Religionsgeschichte für Schulen, nebst einem Anhange." 1804. 8 gGr. 17) „Taschenbuch für die Jugend." 1812 fg. mit Kupfern. 2 Thlr.

Unter seinen übrigen Schriften mögen hier noch erwähnt werden: 18) „J. G. Rosenmüller's Leben und Wirken." 1816. 19) „Versuch einer Geschichte der Stadt Leipzig." 1818. Außerdem hat er noch viele Beiträge geliefert zu Zerrenner's „Schulfreund". Löffler's „Magazin", Tzschirner's „Memorabilien" und zu mehren kritischen Zeitschriften, auch ist er Redacteur der schätzbaren „Jugendzeitung", welche im Jahre 1806 erschien.

Dieser ausgezeichnete Schulmann und pädagogische Schriftsteller wurde endlich nach Plato's Tode im J 1833, nachdem er 10 Jahre lang ununterbrochen und

segensreich als Vice-Director an dieser ehrwürdigen Anstalt gearbeitet hatte, zum wirklichen Director erhoben, er genießt seitdem der belohnenden Freude, dieses Werk unter seiner Oberaufsicht neben andern ähnlichen Anstalten immerfort gedeihen zu sehen. Möge er sich noch lange dieses Lohnes freuen, wie er es verdient hat, sein Andenken wird nicht blos in der pädagogischen Literatur, sondern weit schöner noch in Tausenden von dankbaren Schülerherzen fortdauern, wenn er längst zu seinen Vätern versammelt worden ist.

M. Prätor.

Dorothea Maria (Herzogin von Sachsen-Weimar), eine in der Geschichte des deutschen Schulwesens mit hoher Achtung genannte Fürstin. Sie war die Tochter des Fürsten Joachim Ernst von Anhalt und am 2. Juli 1574 geboren. Ihre Erziehung war eine durchaus sorgfältige und sehr vielseitige. Was der Vater, ein gelehrter und der Augsburgischen Confession treu ergebener Herr, begonnen, setzte die Mutter, Eleonore von Würtemberg-Teck nach seinem Tode (1586) und nach ihrer Vermählung mit dem Landgrafen von Hessen-Darmstadt (1589) liebend fort. Geistig durchgebildet reichte Dorothea Maria am 7. Januar 1593 dem Herzog Johann III. von Sachsen-Weimar ihre Hand, einem Fürsten, der, durch Unterricht und Reisen hochgebildet, längere Zeit mit seinem älteren Bruder Friedrich Wilhelm die ererbten Lande gemeinschaftlich regierte, nach dessen Tod aber, in Folge der zwischen ihm und seinen Neffen beschlossenen Theilung, seinen Sitz von Altenburg nach Weimar verlegte. In einer zwölfjährigen Ehe gebar Dorothea Maria ihrem Gemahle elf Söhne und ging mit dem zwölften Kinde schwanger, als Johann, schon lange durch hypochondrische Zufälle gedrückt, am 31. Octbr. 1605, erst 36 Jahre alt, durch den Tod von ihrer Seite genommen wurde. Damit begann für die Witwe eine schwere Zeit. Der Kurfürst von Sachsen, Christian II., zugleich Vormund ihrer Prinzen und der Söhne Friedrich Wilhelms, nicht minder sein Bruder Johann Georg I., der 1611 die Kurwürde erhielt, bedrängten die ohnehin sorgenvolle Fürstin nicht nur bei einem zwischen den beiden ernestinischen Häusern obschwebenden Rangstreite, sondern auch durch kleinliche Einmischung in die Erziehung der acht Prinzen von Weimar, und die Herzogin konnte erst 1615, wo ihr Erstgeborner, Johann Ernst, volljährig wurde, wenigstens als Erzieherin zu einer freieren Wirksamkeit kommen. Während der älteste Sohn die Regierung führte, beschäftigte sie sich angelegentlich mit der Erziehung der jüngern Söhne. Die Brüder, obwohl ungleich an Jahren, mußten sich in den Stunden des Unterrichts und der Erholung mit einem Zimmer behelfen, aller andere Luxus blieb ihnen gleichfalls fremd; aber die treue Mutter war um so angelegentlicher darauf bedacht, sie zu Fleiß, Gottesfurcht und strenger Sitte anzuhalten, sie besuchte nicht selten die Lehrstunden und wohnte öfteren Prüfungen bei, sie ließ sie besonders auch mit der Geschichte ihres Hauses und des deutschen Reichs bekannt machen und in allen ritterlichen Uebungen sich tummeln, sie schickte sie frühzeitig auf die Universität Jena und später zu weiterer Ausbildung auf Reisen, wie z. B. Johann Ernst im Jahre 1613 eine Tour durch Frankreich, England, Holland und die spanischen Niederlande machte; vor Allem war es ihr Bestreben, brüderliche Eintracht unter ihnen zu begründen, was bei dem Blicke auf die heranziehenden Stürme als höchst nothwendig erscheinen mußte. — Die Sorge für ihre Söhne aber führte sie von selbst zur Sorge für die Schulen ihres Landes, deren schon ihr Gemahl sich thätig angenommen hatte. Dennoch waren noch sehr fühlbare Mängel vorhanden. Zur Abstellung derselben und zur Hebung des Schulwesens überhaupt wurde Mancherlei versucht und eingeleitet; eben deßhalb fand auch der damals viel genannte Pädagog Wolfgang Ratich aus Holstein, der 1612 selbst bei den in Frankfurt am Main zur Kaiserwahl versammelten Reichsfürsten durch Vorlegung seiner Nova didactica und schon vorher in den Niederlanden, in Straßburg und Basel sich Eingang zu verschaffen gesucht hatte, als er 1613 in Weimar erschien, eine ehrenvolle Aufnahme. Seine beiden Hauptprincipien: — an die Stelle des todten Auswendiglernens muß lebendiges, innerliches Erfassen der jugendlichen Geisteskraft zu wahrer Lust und Liebe an der Sache treten, und: Künste und Wissenschaften müssen dem Geiste in der Muttersprache nahe gebracht werden — mußten dem klaren Verstande der Herzogin einleuchten, und sie ließ daher auch, nachdem Ratich's Vorschläge von mehren Professoren in Jena geprüft worden waren, in den Schulen des Herzogthums Versuche anstellen. Sie selbst lernte jetzt noch, nach Ratich's Methode und mit Hülfe ihres Hofpredigers M. Joh. Kromayer, der sich überhaupt für die vielversprechende Lehrart sehr interessirt zu haben scheint, die hebräische Sprache und brachte es in derselben auch zu ziemlicher Fertigkeit. Durch die Prediger wurde die neue Sache von den Kanzeln empfohlen, und durch Hoe von Hoenegg, der übrigens später gegen den pädagogischen Geheimnißkrämer feindselig sich erklärte, versuchte sie, den Kurfürsten von Sachsen dafür zu gewinnen. Wahrscheinlich verdankte Ratich seine gute Aufnahme in Cöthen vorzugsweise den Empfehlungen seiner Gönnerin in Weimar, wie denn auch seine Verbindung mit der Gräfin Anna Sophia von Rudolstadt, einer Schwester der Herzogin, durch diese veranlaßt worden sein mag. Noch wenige Tage vor ihrem Tode setzte D. M. für die Lehrer, welche Ratich's Methode einführen würden, ein Legat von 2000 Gulden aus. Natürlich unterstützte sie auch sonst Lehrende und Lernende gern, die Landesuniversität wurde von ihr reichlich bedacht, arme Schüler in Weimar erhielten von ihr Geld und Brot. — Ihr Tod trat daher für das Wohl des Landes, wie ihrer Kinder, viel zu früh ein. Als sie am 30. Juni 1617, von ihrem Witwensitze Oberweimar mit einem kleinen Gefolge zurückkehrend, an der Ilm daherritt, wurde ihr Pferd (wahrscheinlich durch einen am Wege stehenden Bettler, wie aber das Volk glaubte, durch ein Gespenst) scheu und stürzte mit ihr in den Fluß. Zwar rettete sie ihre Geistesgegenwart vom augenblicklichen Tode; aber Schreck und Erkältung führten dennoch schon am 18. Juli ihr Ende herbei. Sie war nur 43 Jahr alt geworden. Lebte sie auch nicht als Stammmutter aller jetzigen Ernestinischen Fürsten im Gedächtnisse der Enkel fort, — ihr Eifer für den Flor des Schulwesens allein würde ihr eine Stelle in den Jahrbüchern der Geschichte sichern.

Vergl. B. Röse Herzog Bernhard der Große von Sachsen-Weimar. Weimar, 1828. I. Desselben

Aufsatz über Dor. Maria in der allgemeinen Encyclopädie von Ersch und Gruber XXVII. S. 170 ff. — Wagner Wolfg. Ratichius mit seiner neuen Lehrart am Hofe der Herzogin D. M. von S.-W. im Weimar'schen Album zur vierten Säkularfeier der Buchdruckerkunst 1840. — H. Agath. Niemeyer Mittheilungen über Wolfg. Ratichius. Halle, 1840. 4. (Programm), wo auch die vollständige Literatur über diesen merkwürdigen Mann. Notizen bei Ruhkopf, Schwarz, Niemeyer. K.

Dreistigkeit. Dieselbe kann aus richtiger und aus falscher Auffassung der Verhältnisse, aus richtiger und aus falscher Schätzung der Kräfte entspringen. Denken wir uns ein Kind, welches gewöhnt worden ist, in den Außendingen Alles mit scharfem und festem Auge anzusehen, das Unwesentliche von dem Wesentlichen zu scheiden, die ungewöhnlichen, überraschenden, erschreckenden Erscheinungen um ihren Ursprung zu befragen; so haben wir ein Herz vor uns, das nicht so leicht aus der Fassung gebracht werden kann; ebenso, wenn ein Kind frühzeitig zum Bewußtsein gekommen ist, daß es mit ruhiger Ueberlegung und getrostem Aushalten am sichersten sich durchhilft und daß am Ende kaum etwas so schlimm ist, dem man sich nicht nähern oder an dem man nicht vorbeischlüpfen könnte; das ist die rechte Dreistigkeit. Es ist aber auch möglich, daß ein Kind wegen leichtsinniger und oberflächlicher Erwägung des Aeußern und in zu hohem Vertrauen auf seine Einsicht und Vorsicht, auf seine Kraft und Gewandtheit zur Dreistigkeit kommt: das ist die falsche. Uebrigens versteht es sich von selbst, daß weder jene noch diese in voller Schärfe bei den Einzelnen sich ausprägt: wie im Kinde alle seelischen Gebilde noch mehr oder weniger unfest sind und in einander übergehn, so auch rechte und falsche Dreistigkeit; doch ist anzuerkennen, daß sehr bald eine von beiden vorherrschend wird, bis bei bestimmterer Ausbildung des Innern auch hier Entschiedenheit eintritt.

Natürlich modifizirt sich die kindliche Dreistigkeit gar sehr nach den Geschlechtern, sowie nach den Standes- und Erziehungsverhältnissen. Der Knabe ist dreist im Gefühle seiner Kraft, das Mädchen im Gefühle ihrer Geistesgewandtheit, bei jenem tritt die Dreistigkeit später, bei diesem früher hervor (wie ja das Mädchen sich überhaupt zeitiger entwickelt); während sie aber bei dem letzteren in den meisten Fällen etwas Liebenswürdiges behält, wird sie bei dem ersteren leicht zu einer unangenehmen Keckheit. Daß dem unter glücklichen Verhältnissen aufwachsenden Kinde die Dreistigkeit wie von selbst kommt, aber bei harten Conflicten bald zurückweicht, wird eben so sehr durch die Erfahrung bestätigt, als umgekehrt durch die Erscheinung, daß ein Kind, dessen erste Lebensjahre schon durch Druck, Mangel und Beschränkung sich haben hindurchwinden müssen, nur mit Mühe zu einer gewissen Dreistigkeit sich emporarbeitet, dann aber auch um so fester daran hält. Im häuslichen Leben wird die Dreistigkeit oft ganz anders sich darstellen, als in der Schule, und ein im Vaterhause kecker Bursche ist vielleicht in der Schule schüchtern und ängstlich, wenn er dort unter einem nachsichtigen oder gar schwachen Erzieher steht, hier aber mit einem ernsten und scharfen Lehrer zu thun hat.

Was die Behandlung anlangt, so ist natürlich die aus richtiger Auffassung hervorgegangene Dreistigkeit in keiner Weise niederzudrücken, sondern nur angemessen zu leiten, was am sichersten dadurch geschehen wird, daß man das Kind die Verhältnisse immer klarer auffassen läßt und ihm Gelegenheit giebt, durch Einführung in erprobende Lebensverhältnisse, seine Kräfte sich mehr und mehr zum Bewußtsein zu bringen. So wird die kindliche Dreistigkeit allmählich zu jugendlicher Entschlossenheit, zu männlichem Muthe sich verklären. Ist dieselbe aber aus falscher Auffassung entsprungen, so ist eine Beschränkung durchaus nöthwendig, entweder durch vorsichtige Verwickelung in Verlegenheiten, in denen die übergroße Zuversicht beschämt wird, oder durch ernste Zurechtweisungen und milde Vorstellungen über das Unangemessene und Nachtheilige eines solchen Betragens, oder durch ein imponirendes Auftreten des Erziehers und Lehrers. Am besten wird man thun, wenn man alle drei Arten verbindet, und man wird dann nur, nach der Eigenthümlichkeit des zu behandelnden Kindes, die eine oder die andere mehr hervorzuheben haben. Vorstellungen und Zurechtweisungen werden in den meisten Fällen erst dann eindringlich sein, wenn jene Beschämung den Acker zubereitet hat. Unterläßt man die Beschränkung der Dreistigkeit, so wird gar bald Keckheit, und endlich Frechheit daraus werden, bis vielleicht das Leben selbst mit harter Hand zur Heilung eingreift und so, wie oft, das von der eigentlichen Erziehung Versäumte nachholt.

Es giebt nun freilich Kinder, denen die Dreistigkeit ganz fehlt und dafür Schüchternheit und Blödigkeit eigen ist. Dies kommt entweder von der natürlichen Schwäche ihres Wesens oder von einer unverständigen Erziehung, so daß sie weder zu einer sichern Auffassung und Würdigung der gegebenen Verhältnisse, noch zu einem deutlichen Bewußtsein ihrer Kraft haben gelangen können. In einem solchen Zustande ist aber eine geistige Erhebung nicht wohl möglich, kein munteres Aufstreben, kein herzliches Anschließen, kein rüstiges Vorwärtsschreiten. Sind die Kinder nicht dreist, so muß man sie dreist machen, natürlich in rechter Weise, d. h. aber, indem man ihnen durch besonnene Einführung in erweckende und bekräftigende Situationen, durch Belehrungen ꝛc. zu richtiger Auffassung des Aeußern und ihrer eigenen Kraft, sowie des Verhältnisses zwischen beiden verhilft. K.

Dressiren, s. Abrichten.

Drohung (in der Erziehung) ist eine mit ernster Hinweisung auf die dem Frevel folgenden Strafen verbundene Warnung vor dem Frevel, und kann entweder als eine Art Strafe unmittelbar an einen solchen sich anschließen, zur Verhütung eines ähnlichen, oder einem nur befürchteten vorausgeschickt werden, oder mit einer Strafe sich verbinden, zur Verstärkung des Eindrucks. Unstreitig aber wird dieses Erziehungsmittel, namentlich in der ersten Form, von der Mehrzahl der Erzieher allzu häufig in Anwendung gebracht. Aeltern, denen ihre schwächliche Zärtlichkeit die Auflegung einer verdienten Strafe nicht erlaubt, glauben mit einer Drohung auszukommen; andere, deren Leidenschaftlichkeit oft ohne Noth losbricht, lassen sich durch die Einreden der Vorsicht nur darum von Thätlichkeiten abhalten, um desto nachdrücklicher in Drohungen laut zu werden. Diese wie jene, sehr bald die Fruchtlosigkeit ihres Verfahrens fühlend, steigern und vervielfachen dann, statt über die in ihnen selbst liegenden Ursachen jener Fruchtlosigkeit nachzudenken, nicht selten ihre Drohungen auf eine Weise, daß man zweifelhaft sein kann, ob man

mehr die Aeltern oder die Kinder bedauern soll. Aehnliches geschieht auch in der Schule nur zu häufig. — An und für sich ist nun gar nicht zu läugnen, daß die Drohung bei der Erziehung vielfach angewendet werden könne und müsse. Eigentliche Bestrafung ist nicht immer möglich und wünschenswerth. Je lebhafter ein Kind, desto häufiger ein Uebertreten der gegebenen Vorschriften; wollte man in jedem solchen Falle Strafe eintreten lassen, so würde das sittliche Gefühl nur abgestumpft werden und die Strafe selbst ihre erziehende Kraft verlieren. Auch liegt dem Erzieher die Schuld des Kindes nicht immer klar vor Augen, daß er die Strafe in Angemessenheit zu derselben bestimmen könnte, was doch, wenn die Erziehung nicht blos eine äußerliche Zucht sein soll, gar sehr zu berücksichtigen ist. Dort und hier wird man sich also gern auf Androhung einer Strafe für künftige entschiedenere Fälle beschränken. Hierzu kommt, daß die Drohung ein treffliches Mittel ist, zur Besonnenheit und Selbstbezwingung hinzuleiten: Sie zeigt die Strafen klar und bestimmt in der Ferne; das Kind hat also, wenn die böse Lust es auf Abwege ziehen will, in der durch die Drohung geweckten Furcht ein Gegengewicht, und es kommt nur auf die bisherige Behandlung an, ob Lust oder Furcht in seiner Seele überwiegend sein soll. Der Erzieher bildet hier ja doch die natürlichen Verhältnisse nur nach. Ueberdies ist nicht zu verkennen, daß, wenn eine Strafe wirklich künftige Fehltritte verhüten soll, eine Drohung als Ergänzung fast unerläßlich ist, und auch fast von selber an jene sich anknüpft. — Aber es ist doch auch gewiß, daß die Drohung nur unter gewissen Bedingungen und mit großer Vorsicht angewendet werden darf. Bei Kindern, welche noch in den ersten Lebensjahren stehen, ist sie völlig unzweckmäßig. Solche sind ja nur für sinnliche Eindrücke wahrhaft empfänglich, ihr Blick reicht nicht so weit, um das von der Drohung in der Ferne Gezeigte sehen zu können, und ihr Gedächtniß hat noch viel zu wenig Kräftigkeit, um warnende Bemerkungen lange zu behalten. Die Drohung besteht doch immer nur in Worten und veranschaulichet sich höchstens durch entsprechende Mienen und Geberden; aber die Kleinen sind ja gerade bestimmterer Unterlegungen und Beziehungen dessen, wodurch die Drohung ausgedrückt wird, auf die zu Grunde liegenden Gefühle, Vorsätze ꝛc. noch nicht fähig. Entweder wird also das Genannte die Seele nur flüchtig berühren und kann diese alsdann weder lange beschäftigen, noch in einzelnen Fällen bestimmt auf sie einwirken, oder man wird, wenn jene Wörte und Geberden lebhafter sind, das Kind, ohne Gewinn für den eigentlichen Zweck, einschüchtern und verstimmen.

Aber auch bei gereifteren Kindern ist die Anwendung gar sehr zu beschränken. Sie darf nie eintreten 1) wo sie im Verhältniß zur Individualität des Kindes zu stark wäre, also durchaus nicht, wo dieses weder versucht noch geneigt ist, dessen sich schuldig zu machen, was man durch die Drohung verhüten will, oder wo wenigstens eine freundliche Warnung ausreicht; niemals 2) wo man die Erfüllung des Gedrohten nicht in seiner Hand hat, weil die Nichterfüllung einer spätern Drohung die Kraft im Voraus wegnimmt; nie glaube man endlich 3) einen schon begangenen Frevel durch eine bloße Drohung bestrafen zu können, wenn dieser aus Keckheit, Uebermuth oder gar aus Bosheit entsprungen ist. — Wo aber Drohung wirklich eintreten kann, — die Fälle bestimmen sich von selbst aus dem Gesagten, — da schließe sie sich vor Allem möglichst an die natürlichen Folgen jeder Uebertretung an und sei also gewöhnlich nichts weiter als die erste Hinweisung auf diese Folgen, sodann halte sie sich, soweit es angeht, an das Concrete und Spezielle, da alles allgemeine Drohen dem Kinde selbst als Uebertreibung und als unausführbar erscheint; sie arte ferner nicht in Leidenschaftlichkeit aus, die immer entweder niederschlägt oder zur Opposition aufruft, vielmehr lasse sie das Kind ahnen, wie sie nur aus Liebe und innigster Theilnahme hervorgeht; sie athme aber doch auch jenen Ernst, der dem Kinde das Gefühl giebt, daß in dem drohenden Erzieher ein höheres, ein göttliches Gesetz repräsentirt ist; sie muß endlich, wenn sie doch nicht zurückgeschreckt hat, ohne weitere Schonung in Erfüllung gehen, was um so nothwendiger ist, wenn sie den Zweck hatte, ein klareres Bewußtsein von den natürlichen Folgen der Uebertretung zu erwecken. — Für die Schule gelten im Ganzen dieselben Regeln. Nur darf der Lehrer nicht vergessen, daß er, weil die Eigenthümlichkeit der Zöglinge ihm weniger bekannt ist, noch größere Vorsicht nöthig hat, als der Erzieher; ebenso wird er zu beachten haben, daß allgemeine, über eine ganze Classe ausgesprochene Drohungen nur selten nachhaltig wirken, weil das Gefühl des Einzelnen, mit vielen Andern ein Ganzes zu sein, ihn, dem drohenden Lehrer gegenüber, sicher macht, daß in der Regel ein Lehrer, der die Kinder immer nur wenige Stunden um sich hat und in seiner Thätigkeit so oft durch ihre häuslichen Umgebungen gelähmt wird, weit weniger eingreifen und durchgreifen kann, daß seine Drohungen endlich mehr disciplinairisch als sittlich-bildend wirken und überhaupt nur in einem engen Kreise sich bewegen. K.

Dringenberg (Ludwig oder Ludolf), einer der ausgezeichnetsten Schulmänner des funfzehnten Jahrhunderts, welches als eine Zeit des Ueberganges, auch im Schulwesen die merkwürdigsten Umgestaltungen vorbereitete. Seinen Zunamen hat er von seinem Geburtsorte Dringenberg in Westphalen, nach einer damals unter den Gelehrten sehr gewöhnlichen Sitte. Wahrscheinlich erfreute er sich der Leitung und Unterweisung des gefeierten Thomas v. Kempen und war also ein Zögling der „Brüder vom gemeinschaftlichen Leben", deren Institut für die Regeneration des religiösen Lebens und zweckmäßigere Einrichtung der Schulen so einflußreich gewesen ist. Wohl wäre Dringenberg gern zur Erweiterung seines Wissens in das schöne Land Italien gezogen, wohin Thomas seine Schüler als eine Pflegestätte höherer Studien verwies; die Armuth hielt ihn aber diesseits der Alpen zurück und er setzte daher seine wissenschaftliche Thätigkeit auf der Universität Heidelberg fort, wo er auch die Magisterwürde erhielt. Als nun der Rath zu Schlettstadt, einer damals nicht unbedeutenden Reichsstadt im Elsaß, zur Gründung einer Schule um das Jahr 1450 sich entschlossen hatte, erhielt Dringenberg (nach der gewöhnlichen Ansicht durch Rudolf Agricola's Vorschlag, wogegen aber gar Manches sich einwenden läßt) den ehrenvollen Ruf, die Führung derselben zu übernehmen. Vielleicht gehörte Dringenberg zum Orden „der Brüder vom gemeinsamen Leben"; gewiß ist,

daß er seine Schule nach ihren freiern Grundsätzen einrichtete und länger als 40 Jahre mit Treue und Gewissenhaftigkeit leitete. Er starb wahrscheinlich im J. 1490 und wurde in der Hauptkirche zu Schlettstadt beigesetzt.

In seinem Unterrichte konnte er sich indeß, trotz seiner geläuterten Ansichten, von dem Mechanismus und der Pedanterie der Klosterschulen nicht ganz frei machen. War es Scheu vor den Verketzerungen der Mönche, die oft bei der geringsten Neuerung ein Zetergeschrei erhoben und gewiß auch in Schlettstadt, wo Franziskaner und Dominikaner heimisch waren, eifrig aufpaßten, oder jene Milde der Gesinnung, die das Alte ehrt und beibehält, so lange demselben noch etwas Gutes abzugewinnen ist, — Dringenberg gebrauchte bei seinem Unterrichte in der Lateinischen Sprache das damals überall eingeführte Doctrinale puerorum von dem französischen Franziskaner Alexander de villa Dei, ein Buch, welches die grammatischen Regeln in albernen Lateinischen Versen und in wunderlicher Ordnung enthielt und von den Schülern auswendig gelernt werden mußte; wahrscheinlich gingen andere in Dringenberg's Schule daneben her. Doch wußte dieser seinen Zöglingen das an sich Unverdauliche durch besonnene Auswahl schmackhaft zu machen. Uebrigens beschränkte er sich keineswegs auf den grammatischen Unterricht; er suchte seine Schüler in die alte classische Welt einzuführen und mit der Geschichte zu befreunden. Um ihnen die wichtigern Momente derselben oder bedeutsame Lebensregeln angenehm und behältlich zu machen, ersann er kurze deutsche Verse und prägte sie ihnen ins Herz. „Besonders aber scheint es diesem wackern Manne angelegen gewesen zu sein, in seinen Zöglingen früh schon Nachdenken und Sinn für wahre Religiosität zu wecken, und es ist höchst bemerkenswerth, daß aus dieser Dringenbergischen Schule eine Reihe von Männern hervortrat, die fast ohne Ausnahme zu den Freunden wahrer Herzensfrömmigkeit gehörten und eine bessere Zeit thätig hervorrufen halfen." Röhrich.

Schriften hat Dringenberg nicht hinterlassen; aber in seinen Schülern lebte er lange fort. Besonders ausgezeichnet sind: Jakob Wimpheling von Schlettstadt, ein vorzüglich für die Verbesserung des Schulunterrichts in Schriften und durch mündlichen Unterricht äußerst thätiger Mann; Peter Schott von Straßburg, einer der ersten Elsasser, der die Hochschulen Italiens besuchte und als Canonicus in seiner Vaterstadt leider schon 1492 starb; Sebastian Murrho (Murer) von Colmar, der auf Wimpheling's Rath mehre Schulbücher herausgab, aber auch schon 1492 in der Blüthe seines Lebens verschied, außerdem Jost Han (Jodocus Gallus) von Ruffach; Johannes Hugo von Schlettstadt; Eitelwolf von Stein, ja vielleicht auch Reuchlin, Conrad Celtes, Capnjo, Heinrich Bebel, eine Reihe von Männern also, die ihrem anspruchslosen Lehrer Ehre machen und deren Ruhm sein eigner ist. So hat er wesentlich dazu beigetragen, ein neues Leben in den Rheingegenden vorzubereiten; die Reformation fand grade auch im Elsaß viele ihr günstige Elemente.

Das Beste über Dringenberg findet sich zusammengestellt in der Abhandlung von Timoth. Wilh. Röhrich: Die Schule zu Schlettstadt, eine Vorläuferin der Reformation, in Illgen's Zeitschrift für hist. Theologie. IV. 2. 199. ff. K.

Dummheit ist gleich sehr zu unterscheiden von Unwissenheit wie von Blödsinn. Der Blödsinn (s. d. Art.) hat seinen tiefsten Grund in einer zu geringen Kräftigkeit der Urvermögen, also in der Schwäche derselben, die Dummheit dagegen ist Folge von der Unlebendigkeit der Urvermögen und der damit verknüpften Trägheit der Vorstellungsentwickelung, während die Unwissenheit keinen Fehler des Angebornen voraussetzt, sondern nur Mangel an Ausbildung der vielleicht sehr kräftigen, lebendigen und reizempfänglichen Urvermögen ist (s. Angeboren). Der Dumme nämlich kann, wie die Erfahrung lehrt, Viel wissen (es giebt Gelehrte, die bei allem Reichthum an Kenntnissen sich dumm zeigen, wenn sie schnell über einen Gegenstand urtheilen sollen, der ihnen sonst nicht fremd ist), er kann sogar recht klare Begriffe haben, und doch verlassen ihn seine geistigen Besitzthümer, wo er sie gebrauchen sollte. Sehr natürlich! Ist bei der Trägheit der Urvermögen nur hinlängliche Kräftigkeit und Reizempfänglichkeit vorhanden, so können die sinnlichen Eindrücke zahlreich und fein aufgefaßt und mit eiserner Festigkeit im Innern aufbewahrt werden. Aber da verbleiben sie auch in träger Ruhe, kehren nur selten zum Bewußtsein zurück, und geschähe dies auch öfter, so treten doch die gleichartigen Vorstellungen nicht so zugleich ins Bewußtsein, wie dies erforderlich ist, wenn der Abstractionsprozeß Begriffe daraus hervorbilden soll (s. Begriff und Abstractionsprozeß). Daher bleibt der Verstand, der im engern Sinne eben nur die Gesammtheit der Begriffe, kein besonderes angebornes Vermögen ist (s. Verstand), in solchen Menschen weit hinter dem Verstande Derer zurück, die ihnen an Reizempfänglichkeit und an Kraftvermögen nachstehen, und so ist schon hierdurch die Dummheit begreiflich.

Indeß, wie schon bemerkt, kann die Begriffbildung doch bis zu einem gewissen Umfange gedeihen. Indem man dem der eigenen Bewegung ermangelnden Geiste Schritt vor Schritt die Vorstellungen angiebt, die für eine Begriffbildung erforderlich sind, kann man deren Zugleichbewußtsein erzwingen und somit den Begriff künstlich erzeugen. Freilich ist dies nur in solchen Vorstellungsgebieten mit Erfolg thunlich, deren Anschauungen streng begrenzt und geordnet sind, wie namentlich in manchen Theilen der Mathematik und in den Naturwissenschaften, und es hat daher die auffällige Erscheinung gar nichts Unerklärbares, daß in diesen Wissensgebieten oft Solche sehr bedeutende Fortschritte machen, welche in dem gewöhnlichen Lebensverkehr von jedem Andern übersehn und überlistet werden. Allein solcher Erkenntnißgebiete giebt es nur wenige; die genaue Angabe der für die Erzeugung jedes wesentlichen Begriffes angemessenen Vorstellungen ist in den meisten andern größtentheils unmöglich, wozu noch kommt, daß der Fortschritt einer Begriffbildung, welche stets auf fremde Anleitung warten muß, viel zu langsam geschieht, als daß die Verstandesentwickelung nicht eine bedeutende Unvollkommenheit zeigen sollte, selbst wo die Anleitung dazu eine sehr sorgfältige und günstige ist. Gesetzt nun, die Begriffbildung wäre bis zu einem gewissen Puncte recht leidlich gelungen, was wird gleichwohl geschehen? Das Urtheilen wird vermöge des Mangels an Lebendigkeit zu langsam von Statten gehn,

und da der Verstand in seinem vollen Umfange auch das Urtheilen und Schließen umfaßt, so wird bei allem Verstande im engern Sinne doch Dummheit in solchen langsamen Köpfen zugleich existiren können. Auch dem Urtheilen jedoch kann man künstlich einigermaßen nachhelfen. Die gebildeten Begriffe lassen sich nämlich nach allen möglichen Combinationen mit den unter ihnen enthaltenen besondern Vorstellungen in Verbindung setzen, und Urtheilen heißt eben nichts weiter, als die Begriffe mit den besondern Vorstellungen, aus denen sie abstrahirt sind, zusammen zum Bewußtsein anschlagen (s. analyt. Urtheil). In dieser Verbindung erhalten sie sich dann als fertige Urtheile im Innern der Seele, brauchen mithin später nicht neu gebildet, sondern blos wiederholt (reproduzirt) zu werden, und die ausgebildete Urtheilskraft ist nur die Summe der als Angelegtheiten (s. d. Art. und Bildungsvermögen) in der Seele vorhandenen fertigen Urtheile. Aber der unter einem Begriffe enthaltenen besondern Vorstellungen können ja unzählige sein; und wie sehr man also das Urtheilen auf die genannte Art vorbereiten mochte, so kommt doch vielleicht schon im nächsten Augenblicke eine Vorstellung vor, auf die wir den zugehörigen Begriff nicht hatten beziehen lassen und unsere Vorbereitungen lassen daher den Dummen hier im Stiche. Ja, wo die Trägheit der psychischen Entwickelung sehr groß ist, werden ihm selbst die im Unbewußtsein fertig angelegten Urtheile nicht viel helfen. Denn da die Erweckung derselben zum Bewußtsein von den beweglichen Elementen (s. d. Art.) abhängig ist und diese bei der Uebertragung an der allgemeinen Trägheit Antheil nehmen, so wird die Erweckung des Prädikatbegriffes von der Subjectvorstellung aus, oder umgekehrt, viel zu spät erfolgen, als daß eine zweckmäßige Anwendung des Urtheils stattfinden könnte, und schiebt sich vollends eine andere Anregung dazwischen, so bleibt das Urtheil wohl ganz ungeweckt. Dies sind die Menschen, denen ihre guten Einfälle immer erst am folgenden Tage kommen, und die, was sie von dem Charakter und den Talenten Anderer zu halten haben, recht wohl zu beurtheilen wissen, nur leider erst dann, wenn sie von denselben schon hintergangen worden sind, oder wenn die Gelegenheit vorüber ist, aus dem Umgange oder sonstigen Verkehr mit ihnen Nutzen zu ziehn.

Ein gutes Gedächtniß haben und Viel wissen, heißt also noch nicht gescheidt sein. Aber eben so wenig heißt es dumm sein, wenn das Urtheilen in sonst guten Köpfen nicht immer so rasch und lebendig vor sich geht, als man erwartet hatte. Gerade die große Vollkommenheit der Begriffe, die wesentlich in einer großen Vielspurigkeit (= Vielräumigkeit — s. bewegl. Elemente) derselben besteht; führt nothwendig eine Verlangsamung bei ihrer Anregung zum Bewußtsein (s. Bewußtsein) mit sich, woraus eine gewisse Unbehilflichkeit des Urtheilens und somit bei tiefen Denkern selbst der Schein der Dummheit entstehen kann. — Sollen geistesträge Kinder nicht bedauernswerthe Dümmlinge werden, so ist vor Allem dafür zu sorgen, daß sie allmählich immer lebendigere Anregung finden, ohne daß man sie mit Vielerlei überschüttet. Das Beste bleiben hierbei muntere, aufgeweckte Gespielen, die sie in ihre Erregtheit instinktartig mit hineinziehen; außerdem solche Beschäftigungen, die rasch und behende vollzogen sein wollen. Der Erzieher muß überhaupt selber lebendig sein, muß alle Unlust und Schläfrigkeit vom Kinde zu verbannen wissen, muß nicht glauben, daß mit Tadel und Vorwürfen, die ja unvermeidlich lähmen, Etwas auszurichten sei, und darf namentlich die niedern Systeme nicht unnöthig begünstigen, damit der wenige Schwung, den die höhern noch haben, nicht durch diese erdrückt werde. S. Auffassen und Apathie.

D — r.

Dunkelheit (geistige, logische) ist wohl zu unterscheiden von Unklarheit, welche beide das Gegentheil von Klarheit, nur in verschiedener Beziehung, sind. Bekanntlich tritt der Mensch in völliger Nacht des Geistes in das Leben herein; die tiefste Dunkelheit deckt die ersten Regungen seiner Seele, welche daher völlig bewußtlos erfolgen. Allmählich geht dieser Zustand des finstern Unbewußtseins über in den Zustand des Bewußtseins; das anfangs in der Dunkelheit Geschehende geschieht immer mehr im Lichte, d. h. es wird mehr und mehr bewußt, und der Art. Bewußtsein weiset nach, wie und wodurch diese geistige Dunkelheit sich in geistige Helle oder Klarheit verwandelt. Eine Grenze giebt es natürlich bei dieser Verwandlung nicht; denn da die Klarheit durch das Anwachsen des Gleichartigen bedingt ist und dieses Anwachsen das ganze Leben hindurch stattfinden kann, so ist auch eine immer größere Helligkeit des Bewußtseins möglich (wohl zu merken: auf den einzelnen Punkten in der Seele, wo die gleichartigen Spuren sich anhäufen — s. Bewußtsein — denn auch das Bewußtsein bildet sich für jede Vorstellung, Begehrung, Gefühl ꝛc. gesondert aus und ein Generalbewußtsein, das, sobald es wüchse, für Alles wüchse, giebt es nicht). Indeß sind es vornehmlich die Begriffe, welche den Geist von der ihm angebornen Finsterniß befreien (s. Begriff, abstract und Abstractionsprozeß), und zwar die vollkommen gleichelementigen, in welche sich also keine ungleichartigen Elemente aus den besondern Vorstellungen (Anschauungen, Wahrnehmungen) eingemischt haben. Je weniger sich nun das Gleichartige innerlich anzieht, d. h. je matter der Combinationsprozeß (s. d. Art.) in einer Seele waltet, desto leichter kann es geschehen, daß auch ungehörige Elemente in die sonst gleichelementigen Begriffe sich einmischen, und dies muß nothwendig eine Verworrenheit des Bewußtseins geben, welche von der bloßen Dunkelheit wesentlich verschieden ist. Denn die ursprüngliche Dunkelheit der Seelengebilde geht, wenn die Ansammlung des Gleichartigen ungehindert fortschreiten kann, jederzeit in die Helligkeit über, die wir Klarheit nennen; das Dunkelsein liegt folglich vor dem Klarsein, wogegen die Verworrenheit, welche die Klarheit trübt, sie in Unklarheit verwandelt, neben oder an der Klarheit existirt, mit dieser gleichzeitig gegeben, gleichsam eine Verkrüppelung derselben ist. Dies sieht man schon daraus, daß sonst klare Vorstellungen, ohne daß sie verdunkelt werden, in Verworrenheit gerathen können, sobald sehr verschiedenartige daneben ins Bewußtsein treten, was nur aus der Anhäufung des Ungleichartigen zu erklären ist. Man denke an die Aufregungen, wie sie bei übergroßer Freude, Furcht, Ueberraschungen ꝛc. vorkommen, in welchen Fällen freilich die Unklarheit sehr bald auch in Dunkelheit übergeht, weil das Bewußtsein sich im Ausgleichungsprozeß am Ende auf einige Gebilde conzentrirt und so die übrigen durch Entziehung der Bewußtseinselemente zu schwä-

cherem Bewußtsein, wo nicht gar zum Unbewußtsein, verdunkelt. In jedem Menschen kommt neben der Klarheit des Vorstellens auch Unklarheit vor, weil bei keinem alle Begriffe die vorhandenen gleichartigen Elemente vollständig und ohne Einmischung der ungleichartigen in sich vereinigen, aber die Meisten leiden weit mehr an Dunkelheit des Vorstellens und Denkens, indem die aufklärende Begriffbildung zu wenig in ihrem Innern fortschreitet, als daß die vor der Begriffbildung liegenden besondern Gebilde durch die Begriffe, wie sie sollten, erleuchtet werden könnten, was namentlich von den Begehrungen und Gefühlen gilt (s. Aufklärung). In solchen Menschen bleibt folglich fast Alles dunkel, wie bei den Thieren, deren Vorstellen jederzeit dunkel, nicht unklar sich zeigt, weil ihnen mit der Kräftigkeit des Auffassens auch der Begriffbildungsprozeß, wo nicht ganz, doch in menschlicher Vollkommenheit fehlt. Der Blödsinn (s. d. Art.) charakterisirt sich ebenfalls durch Dunkelheit, nicht eigentlich durch Unklarheit.

Wie bekannt, erheben sich im Menschen die Begehrungen und namentlich die Gefühle später zur Klarheit, als das eigentliche Vorstellen, und Viele bringen es in beiden niemals zu vollständig klarem Bewußtsein. Die neuere Psychologie hat den Grund dieser auf den ersten Anblick räthselhaften Erscheinung genügend aufgedeckt. Derselbe liegt in den Entstehungsverhältnissen derselben (s. Reizungsverhältnisse und Antrieb, auch Begehrung und Gefühl), und es ist natürlich, daß die Klarheit schwerer zu gewinnen sein muß, wenn, wie bei den Begehrungen, die aufgefaßten Reize größtentheils wieder entschwinden, oder, wie bei den Gefühlen, die sich ankündigenden Abstände fort und fort variiren. Die letztern sind daher anfangs nicht blos dunkel, sondern, der häufig differirenden Abstände wegen, meistentheils auch unklar, und man hat gemeint, es sei diesem Uebel in keiner Art abzuhelfen. Allein der Abstractionsprozeß führt auch hier das Gleiche zusammen, so weit es nur wirklich entsteht; es bilden sich folglich Begehrungs- und Gefühlbegriffe, die durch ihre Klarheit die gleichelementigen einzelnen Begehrungen und Gefühle, sobald sie mit ihnen zusammen erregt, zusammen zum Bewußtsein angeschlagen werden, aufhellen und so wenigstens zur Klarheit des gewöhnlichen Vorstellens erheben können (s. ästhetische Begriffe und Urtheile), und obschon dieser Vorgang mehr auf dem Wege der Kunst, als durch Selbsthilfe der Natur, zu Stande kommt, so braucht die Kunst sich doch nur an die Gesetze der physischen Natur sorgsam anzuschließen, und wir werden das an sich dunklere Streben (Begehren) und Fühlen zu jedem Grade der Klarheit emporzubringen vermögen (s. Grundsätze und Norm). Die Aesthetik, die Moral, die Rechtslehre und Religionslehre, welche insgesammt überwiegend auf Gefühlen beruhn, werden sich demnach nicht minder zu allgemeingiltigen Wissenschaften erheben lassen, als es die Musik, die Grammatik ꝛc. bereits sind und immer mehr werden.

Sehr wichtig ist die Frage: Kann der Dunkelheit der psychischen Gebilde durch bloße Reproduction derselben abgeholfen werden? Unstreitig nicht, sondern es sind hierzu neue Productionen desselben Actes, woraus das bereits dunkel Vorhandene entstanden ist, erforderlich. Durch die innerliche Wiederholung z. B. eines Liederverses wird allerdings das schon halb Gemerkte immer stärker, bewußtseinnäher, und so allmählich fester begründet, aber nicht eigentlich klarer, heller, wie ja schon das Anwachsen der Neigungen zu starken Begierden und Leidenschaften beweist. Der Haß, der Neid, die Liebe, der Stolz ꝛc. können auch ohne Anregung von Außen, blos durch rein innere Reproduction, zu immer größerer Stärke gelangen, und doch bleibt diese Stärke eine stets unklare, so oft sie auch ins Bewußtsein (= Angeregtsein) treten und das Uebrige in der Seele beherrschen mag. Der Art. Bewegliche Elemente setzt auseinander, wie es damit eigentlich zugeht, und es leuchtet schon an sich ein, daß die Verstärkung durch ungleichartige Elemente (die beweglichen Elemente sind eben ungleichartige; die völlig gleichartigen sind nur durch den gleichen Act der ersten Entstehung zu gewinnen) keine Klarheit erzeugen könne. Alle Klarheit erwächst nur durch **Vermehrung** der gleichen Elemente. Die ungleichen assimiliren sich zwar den gleichen, vermehren aber nicht deren Anzahl durch ihr blos verstärkendes Hinzutreten. Es ist daher vergeblich, sich ein helles Vorstellen auf einem andern Wege, als durch Zurückgehn zu den ursprünglichen gleichartigen Eindrücken oder Erregungen (äußern oder innern) verschaffen zu wollen, und der Psycholog sieht es den starken Seelenthätigkeiten der Menschen gewöhnlich auf den ersten Blick an, ob sie auf dem bloßen Reproductionswege, oder auf dem ursprünglichen Entstehungswege gebildet sind. Die Verwechselung der Stärke mit der Klarheit ist Schuld, daß man die Jugend so gern auf dem ersteren Wege, der freilich der bequemere ist, zur intellectuellen Bildung führen zu können wähnt, wobei man sich (merkwürdig!) wohl gar einbildet, es werde jene Verstärkung aus Nichts, weil der oberflächliche Beobachter Nichts dabei sinnlich wahrnimmt (s. bewegliche Elemente).

Wie steht es nun mit der Deutlichkeit des Vorstellens, die gewöhnlich in den Lehrbüchern der Logik ebenfalls der Dunkelheit entgegengesetzt und für einen noch größern Vorzug der Begriffe und des davon abhängigen Denkens (s. Denken) ausgegeben wird, als es die Klarheit ist? Offenbar ist diese Deutlichkeit nichts weiter, als ein anderer Ausdruck für Klarheit, denn außer der Klarheit kann es, wie aus dem Vorstehenden sich unzweifelhaft herausstellt, keine sonstige Vollkommenheit für die Begriffe geben. Auch wird man sogleich stutzig, wenn man die Behauptung findet: „Man denkt deutlich, wenn man sich des Mannigfaltigen bewußt ist, das ein Begriff theils in sich, theils unter sich befaßt.“ Denn jeder Begriff befaßt nur Gleichartiges in sich, wenn er ein unverworrener, klarer Begriff ist; das Mannigfaltige seines Inhalts macht ihn zum unklaren, mangelhaften, und befaßt auch jeder Mannigfaltiges unter sich (die besonderen einzelnen Vorstellungen, aus denen er abstrahirt worden), so sieht man doch nicht ein, warum das vollständige Bewußtsein davon nicht ein klares, sondern ein deutliches heißen soll (s. Begriff). Indeß gilt hier der Grundsatz: in verbis simus faciles — und wahr bleibt, daß man die verschiedenen Grade der Klarheit auch mit besonderen Wörtern bezeichnen darf, wenn man dergleichen hat. Nur will uns bedünken, als ob Deutlichkeit weniger besage, als Klarheit, und vollends verunglückt scheinen uns die Benennungen;

Ausführlichkeit und Vollständigkeit, die man ebenfalls den einzelnen Begriffen beigelegt hat, um ihre Deutlichkeit in der zweiten und dritten Potenz damit zu bezeichnen. Wie viel gleichartige Spuren gehören wohl zu einem ausführlichen und vollständigen Begriffe? Wo ist die Grenze für die Ansammlung des Gleichartigen? — Uebrigens sei hier nur noch erinnert, daß die Klarheit oder Deutlichkeit, die man, außer vom Vorstellen und Denken, auch vom Reden und Schreiben zu fordern hat, sich schon von selbst finden wird, wenn nur die erstere hinlänglich vorhanden ist, obschon die Kenntniß der Grammatik hierbei von bedeutendem Einfluß und daher unerläßlich sein wird. Aus der Art der schriftlichen Darstellung zu schließen, die seit einer Reihe von Jahren unter uns Deutschen, namentlich auf dem Gebiete der Theologie und Philosophie, Mode geworden ist, sind wir in der Klarheit des Denkens bedeutend rückwärts gegangen, und die Ausländer fangen bereits an, über unsre Tiefelei, unser Nebeln und Schwebeln sich lustig zu machen, indem sie unsre gegenwärtige Sprache die unübersetzbarste nennen, die es gäbe — ein Ruhm, dessen wir uns wahrlich nicht zu rühmen haben, und für welchen wir uns bei einer gewissen philosophischen und theologischen Schule — aber auch bei unserm elenden Respekt vor der Mode — bedanken können.

Die Regeln, welche sich aus dieser Erörterung für den Erzieher und Lehrer ergeben, springen nunmehr von selbst in die Augen. Willst du deinen Zögling von der Dunkelheit des Vorstellens und Denkens zu unverworrener Klarheit führen, so vervielfältige das Gleiche in seinem Innern. Meine also nicht, mit einer einmaligen Darstellung eines aufzufassenden Gegenstandes genug gethan zu haben, und das Weitere mit bloßen Worten abmachen zu können. Worte sind gut, wie Goethe sagt, aber sie sind nicht das Beste; ja sie erweisen sich als das Schlimme, wenn sie die Sachen verdrängen und Schälle dafür setzen. Eine gehörte Glocke ist noch lange keine gesehene, eine benannte Wahrheit noch lange keine erlebte oder innerlich erfahrene. Der frühzeitige Gebrauch der Sprache spiegelt den Kindern tausend psychische Vollkommenheiten vor, deren sie kaum eine in sich tragen, und so bilden sie sich bald ein zu wissen, was recht, gut, schön, begehrenswerth, ehrenhaft, verwerflich ꝛc. sei, weil sie den Erwachsenen diese Benennungen abgelernt haben. Das Zeichen kommt ihnen früher, als die bezeichnete Sache, und die Sprache, sonst ein so herrliches Förderungsmittel der Aufklärung, wird hier eine vielgliedrige Hemmkette. Diesem Uebelstande wird gesteuert, wenn man die Sachen, hier die wirklichen Empfindungen, möglichst bald nachbringt, wenn man den Zögling das Genannte erleben läßt, aus den rechten, schönen ꝛc. Erscheinungen und Handlungen heraushebt, was sie eigentlich dazu macht, aus dem Unwesentlichen das Wesentliche, aus dem Wechselnden das zum Grunde liegende gleichmäßig Bleibende für das Bewußtsein absondert, conzentrirt und so zu Begriffen verarbeitet, mehr durch Beispiel und That, als durch den Klingklang der Worte, denn vorthun und vorleben, nachthun- und nachleben-lassen führt hier allein zur Sache, zum Kern in der Schale. Ist schon das sinnlich Wahrnehmbare nur durch sich selbst auffaßbar, wie könnten Worte ein Ersatz für das Geistige sein? Je mehr der fertige Gebrauch der Worte die Dunkelheit des innerlich Vorgestellten entdeckt, desto mehr mache man sie dem Zöglinge fühlbar dadurch, daß man ihn in Lagen versetzt, wo ihn die Worte im Stiche lassen, wo es auf klares Denken und besonnenes Handeln ankommt; man begründe so in ihm ein heilsames Mißtrauen gegen die Vollkommenheit seiner Einsicht, ein reges Streben, sich mit den Dingen und Erscheinungen, so weit sie ihn berühren, möglichst allseitig bekannt zu machen und ein abgesagter Feind aller Flüchtigkeit, Oberflächlichkeit und Nachbeterei zu sein. Man vergl. die Art. Auffassen, Verstandesbildung, Begriff, Denken, Aufklärung, Besonderes, didaktische Grundsätze, ꝛc. ꝛc., wo das Nähere über diese Materie zu finden ist.

D — r.

Dünkel, s. Einbildung.

Durchbildung der practischen Anlagen, = Angelegtheiten, (s. diese Worte und vor Allen den Art. Durchbildung.) Das Kind ist innerlich oft reicher, als man glaubt. Frühzeitig sammelt sich in seiner Seele ein lebendiger, ausgedehnter, mannigfaltiger Stoff und schon in den ersten Jahren begründet sich auch, was später als Neigung, Wille und Character entschieden hervortritt. — Wir bemerken in dem kindlichen Geiste, mehr oder weniger kräftig, Interesse für Wahrheit, Gefühl für Recht und Unrecht, Empfindungen der Anhänglichkeit, der Theilnahme, des Mitleids, Festigkeit, Entschlossenheit, Muth, — Bildungen, zu denen mit jedem neuen Tage neue Spuren hinzufließen, und welche zuweilen, auch ohne direct bestimmten Einfluß von Außen, zu wunderbarer Stärke und Gewalt anwachsen. Denn das Kind lebt ja in einer Welt, welche auf tausend Wegen an seine Seele heranzukommen weiß und in Sinnenbildern und Lebensereignissen dieselbe affizirt; dann tritt die absichtliche Belehrung des Erziehers anregend und steigernd hinzu und die innere Erfahrung, wie beschränkt auch in der Zeit der ersten Entwickelung, hat nicht minder Ansammlungen von Spuren, Ausgleichungen u. s. w. zur Folge. — Wird nun aber dieser reiche Stoff sittlicher Bildungen dem Zufalle überlassen, wie es allerdings bei Unzähligen geschieht, so läßt sich selbst unter den glücklichsten Bedingungen Nachtheiliges fürchten. Es sind unreine Beimischungen, Einseitigkeiten, es ist Verkümmerung des Anfangs fröhlich Aufstrebenden und ein Uebergehen der vernachlässigten Anlagen in Haltungslosigkeit nur allzu möglich. Da muß Durchbildung der practischen (sittlichen) Anlagen eintreten. Ohne Durchbildung ist überall Verbildung. — Wie ist aber eine solche zu bewirken? Unstreitig zuerst durch Aufklärung, (s. d. Art.) Das Ursprüngliche in der sittlichen Ausbildung sind die lebendigen Werthschätzungen und Triebe, welche sich, indem sie unter einander mit der moralischen Norm sich messen, in moralische Gefühle verwandeln. Bei Wiederholung dieser Gefühle bildet sich, besonders wenn der Erzieher den Abstractionsprozeß erleichtert, ein sittlicher Begriff, welcher dann, einem neuen Aufstreben der entsprechenden Triebe gegenüber, zum Urtheil wird; dieses aber kann, wenn der Erzieher anleitend dem Kinde zur Seite steht, allmählich, indem es immer neuen Aufstrebungen gegenüber Stand hält und als giltig sich bewährt, zum Grundsatze (s. d. Wort) erhoben werden. Dadurch

kommt nun auch Haltung und Festigkeit in diese einzelne Bildung. Nur ein zum Bewußtsein gesteigertes, zum Grundsatze gewordenes Gefühl vermag sich unter dem Andrange anderer Bildungen der Seele zu behaupten. Hierbei wird nun freilich der Erzieher sorgfältig zu beachten haben, welche Triebe in der Seele seines Zöglings die vorherrschenden sind, damit er weiß, wo er zu steigern und wo er zu beschränken hat; er wird außerdem nicht Alles auf einmal zur Klarheit zu erheben suchen, sondern in dem Maaße, wie das Einzelne sich hervordrängt und aufstrebt, so sehr auch seine höchste Thätigkeit darauf gerichtet sein muß, eine Totalentwickelung des sittlichen Lebens allmählich zu Stande zu bringen. Indeß reicht dieses Erste nicht aus. Es giebt jugendliche Seelen, die bei allem Reichthume an sittlichen Bildungen eine gewisse Zaghaftigkeit nicht los werden können, die vielleicht zu einer Unsittlichkeit nicht leicht fortgerissen werden, aber auch zu einer sittlich kräftigen That sich nicht zu erheben vermögen. Denen muß man zu einem allgemeinen Bewußtsein ihrer Kräfte verhelfen. Man muß ihnen ein Beispiel aus ihrer eignen Erfahrung zeigen, wessen sie fähig sind, wie sie von äußeren Einwirkungen sich unabhängig erhalten, wie sie ihre Aufmerksamkeit von dem, was sie verlocken und in die Irre führen würde, gar wohl abziehen können, wie ihnen schon gar mancher Angriff gelungen ist, wie sie in diesem Falle Bedenklichkeiten überwunden, in jenem tapfer ausgehalten haben. Man muß sie ferner daran erinnern, wie alle die größen Männer, welche durch Entschlossenheit und Ausdauer, durch heldenmüthige Aufopferung und segensreiche Wirksamkeit sich ausgezeichnet haben, doch auch nur Menschen gewesen sind und daß auch sie, wenn sie zu Aehnlichem sich entschließen, der Art nach Aehnliches leisten können. Man muß sie endlich geflissentlich, weil sonst die sittlichen Neigungen am Ende bloße Träumereien und schöne Phantasien bleiben würden, in Umstände versetzen, wo Alles sie zu einem Herausgehen aus sich selbst auffordert und nur dafür sorgen, daß sie auch wirklich mit Erfolg ihre Kraft aufbieten, weil die durch das Gegentheil bewirkte Herabstimmung verwirren und schwächen würde (s. Dreistigkeit). Ist nun auf diese Weise Klarheit im Einzelnen und ein Selbstbewußtsein im Ganzen erzeugt, und eben damit das Unreine, Schwächliche und Krankhafte möglichst aus dem Bewußtsein ausgeschieden, hat jene Steigerung auch schon eine gewisse Haltung und Stetigkeit zu ihrer unmittelbaren Folge; so muß doch zur Befestigung der Letztern noch manches hinzutreten. Erstens nämlich müssen die sittlichen Anlagen unter einander verknüpft werden, so daß dann eine hervortretende unsittliche Neigung nicht blos mit der entsprechenden sittlichen Bildung in Conflict komme, sondern die ganze sittliche Entwickelung sich gegenüber sieht. Jene Verknüpfung macht sich übrigens zum Theil von selbst, da Gleiches dem Gleichen sich zuneigt, und wo das auch nicht geschieht, kann der Erzieher doch, indem er in den einzelnen Fällen nicht blos das zunächst liegende Motiv, sondern auch andere und selbst ferner liegende herbeiruft, ohne viel Mühe die Verbindung bewirken. Wenn man z. B. vom Zöglinge eine Entsagung verlangt, so wird man nicht bloß auf den unmittelbaren Erfolg hinweisen, sondern auch die Liebe zu den Aeltern, die Ehrfurcht vor Gott, das Ehrgefühl und sogar manches Andere aufrufen können. Sodann ist es nothwendig, der Thätigkeit des Zöglings sobald als möglich ein bestimmtes Ziel zu stellen und eine bestimmte Richtung zu geben, weil gerade der Hinblick auf etwas Concretes und Individuelles die Seele am meisten in Spannung und Bewegung bringt und weil gerade dann auch die Neigungen am ehesten sich consolidiren. Von besonderer Wichtigkeit ist natürlich auch hier das eigene Beispiel des Erziehers; ja schon die Art, wie er von Gutem und Bösem spricht, trägt zur sittlichen Durchbildung des Zöglings sehr viel bei. Wenn er, sobald von Tugend, Gewissen und Pflicht die Rede ist, einen immer gleichen Ernst an den Tag legt, wenn er mit Liebe und inniger Theilnahme von jeder wackern That, aber auch mit Unwillen und edlem Zorne von Unrecht, von Gemeinheit, von der Sünde redet, so wird dies eben so vortheilhaft wirken als es verderblich wäre, wenn er es mit einer Pflichtverletzung nicht so genau nähme, von den Verirrungen und Thorheiten Anderer immer nur in mildernden Ausdrücken spräche, wenn er das Verdienst zu verkleinern, die lichte That in Schatten zu stellen suchte. Vergl. Beneke Erz. u. U.-Lehre I. §. 43. 62. 72. 73. K.

Durchbildung. Vollständig durchgebildet nennen wir Dasjenige in der menschlichen Sele, was durch alle förderlichen Entwickelungsprocesse, die seiner (kräftigen) Entstehung nachfolgen, hindurchgegangen ist und sich so allseitig vervollkommnet hat. Sie, die Durchbildung, ist das Gegentheil von dem Vereinzeltsein, welches ursprünglich jedes Seelengebilde in Folge seiner gesonderten Entstehung hat und auch bei der Durchbildung niemals verliert, — mit andern Worten — sie ist die Verarbeitung des Einzelnen und einzeln Bleibenden zu einem lebendigen und weiter fortwirkenden Bestandtheile psychischer Gesammtgebilde, wo nicht des ganzen Seelenseins, dem das Einzelne bei seiner Entstehung nur auf Einem Puncte angehört.

Wodurch geschieht diese Durchbildung? Streng genommen nur durch Combinationen, durch Zusammenbildungen. Denn da die Seele bei der Geburt bloß leere Urvermögen mitbringt, da diese lediglich durch die Aneignung von Reizen sich fortentwickeln können, da die hiervon zurückbleibenden Entwickelungsspuren mit nichts Anderem, sondern nur unter sich zusammentreten können, weil außer ihnen Nichts weiter da ist, so können alle Auseinanderbildungen, die in der Seele so zahlreich vorkommen, nur durch Zusammenbildung erfolgen, alle Analysis nur durch Synthesis geschehen (s. Analysis u. didactische Grundsätze). Alles also, was die neuere Psychologie als Auseinanderbildung, Ausscheidung, Abstraction ꝛc. bezeichnet, hat seinen Entstehungsgrund in einer Zusammenbildung, in einer Verknüpfung dessen, was einzeln entsteht und existirt. Man denke an die Begriffsbildung, bei welcher sich aus den verschiedenen Wahrnehmungen die gleichen Bestandtheile dadurch gesondert hervorbilden, daß sie für sich zusammentreten, einen neuen Bewußtseinsact ausmachen, der eben Begriff heißt und sich auch nach seiner Unbewußtwerdung einzeln in der Seele erhält. Wäre z. B. der Begriff auf diese Art entstanden, so würde er dessen, was wir Durchbildung nennen, gänzlich entbehren, so lange er in seiner Vereinzelung in der Seele beharrte. Er

wird aber ein sehr durchgebildeter zu nennen sein, wenn er als Urtheilsprädikat sich mit vielen besondern Vorstellungen, die das Merkmal des Weißen an sich tragen, verbünden mit den Begriffen Roth, Schwarz, Blau ꝛc. seine gemeinschaftlichen Elemente zu dem höhern Begriff Farbe vereinigt, wo die Vorstellungsgruppe, wodurch die Eigenschaften der Dinge repräsentirt werden, sich als eigenthümliches Glied angereiht, wohl auch mit Neigungen und Gefühlen zu einem Ganzen sich verknüpft hat und so ein Bestandtheil praktischer Grundsätze geworden ist (Vielen ist es ja Grundsatz, eine Farbe allen andern vorzuziehen) ꝛc. So weit diese Durchbildung es mit völlig gleichen Bestandtheilen zu thun hat, wird die Verknüpfung derselben eine viel innigere, tiefere sein, als wo die Elemente ungleichartige sind. Dort entsteht eine Durchdringung zu Einem Sein, die man Ineinanderbildung, Verschmelzung nennen muß; hier eine bloße Aneinanderreihung, Anbildung, die jedes Sein mehr gesondert läßt, keines dem andern assimilirt, wie solches bei der Verbindung des Einzelnen zu Gruppen- und Reihengebilden der Fall ist, und so erhellet, daß der Begriff: Zusammenbildung (Verknüpfung, Verbindung) der übergeordnete ist, welcher die Verschmelzungen (Durchdringungen; Ineinanderbildungen) und die bloßen Aneinanderbildungen als species unter sich befaßt. Indeß ist nicht zu übersehen, daß in der Wirklichkeit keines dieser beiden Hauptverknüpfungsverhältnisse je vollkommen rein existirt. Ob auch tausend und mehr Spuren sich zu einem Sein (Gebilde) durchdrungen hätten, sie behalten stets eine gewisse Geschiedenheit, wie man daraus sieht, daß bald mehr bald weniger Spuren eines und desselben Gebildes zum Bewußtsein angeregt werden können (s. Bewußtsein), und eben so ist die bloße Aneinanderreihung nur vermöge eines gewissen Einswerdens möglich, welches durch die beweglichen Elemente (s. d. Art.) gestiftet wird. Natürlich also, daß es unzählige Mittelstufen zwischen beiden Verhältnissen geben wird (die Elemente, d. h. die Sputen eines Prädikatbegriffes fließen mit den gleichen der Subjectvorstellung — s. analytisches Urtheil — nie in dem Grade zusammen, wie die Elemente des Begriffes unter einander selbst; die gemischten Gefühle (s. d. Art.) zeigen bald mehr, bald weniger Verschmelzung, die durch wiederholte Zusammenerregung verbundenen Vorstellungen halten bald stärker bald schwächer zusammen ꝛc.), so wie hieraus folgt, daß in einem und demselben Gebilde die Verschmelzung und die bloße Aneinanderreihung gemeinschaftlich vorkommen, beide sich aufeinander bilden und verschlingen können, und zwar unzählige Male, es braucht das Gebilde nur ein recht zusammengesetztes, ein sogenanntes Gruppengebilde zu sein. — Hierzu kommt noch ein anderes wichtiges Verhältniß als Moment der Durchbildung, nämlich die verschiedene Beschaffenheit der einzelnen Spuren an sich, d. h. die Verhältnisse von Vermögen und Reizen in demselben, wie solche bei Entstehung der Spuren einander durchdringen, je nachdem dieses oder jenes Reizungsverhältniß die Entstehung bewirkt. Hierüber sehe man die Artt. Reizungsverhältnisse und Antrieb. Es ist dieses, eigentlich vor der Durchbildung liegende Moment insofern beachtenswerth, als sich aus demselben die verschiedene Beschaffenheit der Aufbildungen zum Theil mit erklärt.

Sind schon die genannten Zusammenbildungen für den Beobachter wahrhaft erstaunenswerth, so steigert sich das Staunen noch um Vieles, wenn man sich erinnert, daß alle diese Erscheinungen in einer Seele Statt finden, wo kein Gebilde einen Raum einnimmt, wo jedes mit den zahllosen andern an derselben Stelle existirt, ohne durch sie in Verwirrung zu gerathen, und wo im Fortgange der Zeit immer neue Gebilde hinzukommen, ohne daß weniger Platz sich zeigte. Werden diese Gebilde und Spuren etwas Materielles sein können? Man vergl. Ausgleichungsproceß, Associationsgesetze, Bewußtsein ꝛc., und besonders Ausdruck.

Gehen wir nun zur Betrachtung der Durchbildung aus pädagogischem Gesichtspuncte über, so läßt sich leicht zeigen, daß das Durchgebildete vor dem Nichtdurchgebildeten sehr bedeutende Vorzüge haben muß. Wir wählen zuerst ein auf Seite des Intellectuellen oder Theoretischen liegendes Beispiel.

Die Anfänger im Rechnen ließ man sonst häufig von 1—10 vorwärts und von 10—1 rückwärts zählen, ohne vor der Hand sonst etwas mit diesen Zahlen vorzunehmen, und wunderte sich nicht wenig, wenn man die Erfahrung machte, daß die Kinder diese Reihenfolge so schwer faßten und die Stelle der Zahlen immer verwechselten, z. B. von 5 zur 8, von der 9 zur 6 fortschritten, sobald man mitten in der Reihe fortzählen ließ. Gesetzt, die Kinder hätten bei diesen Zahlenbenennungen wirklich das Richtige gedacht und nicht blos leere Worte gesprochen, so leuchtet doch Jedermann ein, daß dieser Erwerb immer ein sehr unsicherer, unfruchtbarer bleiben mußte und muß, so lange jeder Zahlenbegriff abgesondert für sich in der Seele da war und ist. Denn ohne Durchbildung der Zahlenvorstellungen kann es durchaus kein volles Verständniß, keinen sichern Gebrauch derselben geben. Läßt man aber an die 1 noch eine 1 (mittelst Anschauungsmitteln) anschließen, setzt man beide für das Bewußtsein zu dem Ganzen zusammen, welches 2 heißt; löst man dieses Ganze sogleich wieder in seine Grundbestandtheile auf, indem man fragt: wie viel mal ist die 1 in der 2 enthalten? was kommt vor der 2? was nach der 2? so hat man durch diese entgegengesetzte Zusammenerregung ein doppeltes Verknüpfungsverhältniß zwischen den beiden Einheiten gestiftet, eins nach vorwärts, eins nach rückwärts; diese befestigen jede Einheit nach 2 Seiten, mithin mit doppelter Stärke (s. Associationsgesetze), und so muß natürlich eine doppelte Sicherheit des Aufbehaltenwerdens und eine zweifache Quelle der Reproduction die Folge davon sein. Erst wenn durch wiederholte Einübung dieser Operationen mit der 2 eine hinlängliche Spurenanzahl davon im Innern zurückgeblieben ist, schreitet man zur dritten Einheit, knüpft sie anschaulich an die 2 an: fragt wieder: woraus besteht die 3? (aus 1 u. 1 u. 1 oder aus dreimal 1) was kommt vor der 3, vor der 2? Was liegt zwischen 1 und 3? Wie viel mal ist die 1 in der 3 enthalten? Wie viel ist 3 weniger 2, 3 weniger 1? Was giebt 2 und 1? 1 und 2? Wie viel mal liegt die 1 in der 3? (1 mal und 1 bleibt übrig — nicht: 1 und ½ mal, denn dis ist noch zu schwer —) Wie viel mal ist 1 und 2 in der 3 enthalten?

(1 mal) ꝛc. ꝛc. Diese Verarbeitung und Durchbildung nun an allen folgenden Zahlen sogleich vorgenommen, so jedoch, daß jede Operation mit Hilfe von Anschauungsmitteln dem Auge dargestellt wird, führt zu einer Festigkeit und Gewandtheit, die auf keinem andern Wege zu erzielen ist, und wenn die Kinder endlich bei der zehnten Einheit anlangen, werden sie im elementarischen Besitze aller vier Rechenspecies gefestigt sein. Man hat geglaubt, die Anschauungsmittel bewirkten dis, und darum hat man in neuerer Zeit so sehr auf deren Anwendung gedrungen. Allein dies ist, wenigstens beim Rechnen (so wie bei aller Bildung im Abstracten, das nur innerlich angeschaut, d. h. wahrgenommen werden kann), eine optische Täuschung. Der Grund liegt vielmehr in der innern Aneinander- und Ineinanderbildung der Zahlenvorstellungen, darin, daß sie sich an- und ineinander befestigen, durch ihre Verbindung zu Urtheilen einander aufklären, was die äußern Anschauungsmittel blos zu unterstützen vermögen, und wer sonst die gehörige Geschicklichkeit und Lebendigkeit als Rechenlehrer beweist, kann denselben Erfolg, nur vielleicht etwas langsamer, ohne alle Anschauungsmittel gewinnen. Müssen nicht die höheren Aufgaben auch durch ein inneres Denken gelöst werden? (Nur der ersten Entstehung nach sind ja die Zahlenbegriffe unbedingt von concreten Anschauungen abhängig; aber es würden die rein innern Wahrnehmungen eben so gut zu Zahlenbegriffen führen, als die äußern, wenn nur die innern ohne die äußern entstehen könnten.) Schon das blos mechanische Aneinanderreihen der Zahlen von 1 — 10 begründet indeß eine gegenseitige Stützung derselben durcheinander; wie dürftig aber ist diese Zusammenarbeitung, verglichen mit der eben dargestellten Durchbildung! Ueberläßt man dies Alles dem Zufall, wie mag man es dann räthselhaft finden, daß so viele Rechenschüler nichts lernen, daß sie statt der Lust, die das aus der Durchbildung erwachsende Kraftgefühl giebt, zum Ueberdruß und Ekel an der Sisyphusarbeit erregt werden? Wie hier, so ist die möglichste Durchbildung bei jedem Unterrichtsgegenstande der Stein der Weisen, den so wenige Lehrer zu finden wissen!

Was nun das Practische, das Moralische betrifft, so erscheint hier die Durchbildung von mehr als doppeltem Gewichte, wenn man bedenkt, daß das Thun des Menschen nicht aus dem Vorstellen (dem festesten in der menschlichen Seele), sondern aus Gefühlen und Begehrungen (dem Unfesten und Veränderlichen) heraus erfolgt (s. Begehrung, Antrieb und Belehrung erzeugt keine Triebe, kein Thun). Die reichste practische Entwickelung kann den Menschen auf Abwege führen, wenn es ihr an Haltung und Klarheit, die Ergebnisse der Durchbildung, fehlt, so wenig auch sonst der Character bösartig sein möchte. Man nehme z. B. an, es trage Jemand das Gefühl des Mitleids in der größten Stärke in sich, so wird es sich doch häufig nicht oder zur Unzeit regen, wenn die Vorstellung Mensch nicht die gehörige Durchbildung in seiner Seele besitzt (s. Ausdehnung), wenn, in Folge dessen, das Mitleidsgefühl sich nur gleichsam in einem sehr engen Raume ausbreiten, auch wohl nur an Krüppelhaftes, Mißgebildetes associirt werden konnte. Ist ihm „Mensch" nur die kleine Anzahl Derer, die mit ihm als Standesgenossen oder Heimathsmitglieder auf gleicher Stufe stehen; weiß er, wie solches bei Tausenden der Fall ist, bei den Namen Volksgenossen und Menschheit nichts ihm Werthes, Steigerndes vorzustellen, weil er von diesen Gemeinschaften nie etwas Anderes als den leeren Wortschall in seine Seele aufnahm, so kann und wird er an Tausend Hilfsbedürftigen, wie jener Priester und Levit im Gleichnisse, kalt und theilnahmlos vorüber gehn; er wird eher mit einem zerbrochenen Baume in seinem Garten, mit einer Katze ꝛc. Mitleid fühlen, als mit einem zerbrochenen Herzen, das ihm als fremdes viel zu fern steht, als daß es ein menschliches in seiner Vorstellung sein könnte. Kann es Wunder nehmen, wenn in solchen Gemüthern Abneigung und Widerwille gegen ganze Stände und Klassen der menschlichen Gesellschaft sich einnistet, denen man gleich von vorn herein versagt, was man sich selbst als Menschenmitglied gar sehr zueignet? Man vergleiche Durchbildung der practischen Anlagen, wo diese Andeutungen weiter ausgeführt sind.

Uebrigens sei hier nur noch kurz auf den großen Antheil hingewiesen, den die Wortsprache an der Durchbildung des Psychischen hat. Mit ihrem Mangel würde die Verarbeitung des Einzelnen eines Hauptunterstützungsmittels verlustig gehen, wie wir an den Taubstummen sehen. Die Blindgebornen entwickeln sich darum viel leichter und innerlicher, weil sie ihre Vorstellungen und Empfindungen an Wortvorstellungen anknüpfen können. Jedes Wort ist nämlich, sobald es bestimmt aufgefaßt ist, an sich eine mit einer gewissen Kräftigkeit begabte Vorstellung, denn sie wurzelt in dem kräftigen Vermögen des Gehörsinnes. Was wir ans Wort anknüpfen, gewinnt darum einen stärkern Halt, wird nicht so schnell wieder verdrängt, kann mehr Widerstand leisten und erhält sich namentlich auch dann im Unbewußtsein für eine künftige Reproduction, wenn die Spuren, an die es sich anschließt, für sich allein dazu zu schwach gewesen sein würden; gerade so, wie die Geruchempfindung einer Blume, welche ohne andern Halt sich gänzlich wieder verloren haben würde, mit Hilfe der Vorstellung von der Gestalt und Farbe dieser Blume aufbehalten wird. Was aber vollkommner festgehalten ist, kann nicht nur vollkommner und vielfacher reproducirt werden, sondern die Reproduction davon ist auch, vermittelst des Wortes, mehr in unserer Gewalt, mehr unsrer Willkühr unterworfen, und, was die Hauptsache ist, es können diese Spuren nun zu höhern Entwickelungen verarbeitet werden, dadurch, daß sie in Gruppen- und Reichenverbindungen eingehen, mit gleichartigen Vorstellungen zu Begriffen, diese zu Urtheilen, diese zu Schlüssen und so ins Unendliche fort combinirt werden (s. Sprache). D — r.

Durchdringung, s. Durchbildung.

Durch-etwas ist das neugebildete Substantiv, womit Beneke sehr treffend den Causalnexus (s. Causalgesetz) bezeichnet. Wir müssen zu dem, was in dem Artikel Causalgesetz beigebracht ist, noch Folgendes über den Ursprung des Causalbegriffes hinzufügen.

Man hat den Begriff des Durch-etwas, der zu den frühesten in der menschlichen Seele gehört, für einen leeren, erdichteten Begriff ausgeben wollen, für ein Wort, das eine bloße Einbildung, eine irrige Gewohnheit bezeichne. Damit aber hat man gewaltig fehlgeschossen. Denn der Causalbegriff ist (wohl zu

merken!) ein eben so einfacher, eigenthümlicher Begriff, als der Begriff des Seins; er enthält durchaus keine Theilvorstellungen, so daß er sich definiren ließe, wie etwa der Begriff Baum, in welchem zugleich die Begriffe: Wurzel, Stamm, Ast, Zweig, Blatt ꝛc. als Merkmale (Theilvorstellungen) gegeben sind. Das Causalverhältniß enthält allerdings zwei Momente: Ursache und Wirkung; aber nicht diese sind der Causalbegriff, sondern eben das Verhältniß zwischen beiden: das (nothwendige) Hervorgehn der letztern aus der erstern; die Seele nun kann weder Etwas absolut erdichten, oder absolut erdenken, d. h. durch Dichten und Denken ganz neu erzeugen; denn auch in ihr gilt das Gesetz: aus Nichts wird Nichts. All unser Denken kann nur zergliedern und wieder verbinden; die Elemente hierzu müssen vorher erworben sein, und sie können nur erworben werden aus äußerer oder innerer Wahrnehmung (Erfahrung). Man s. Denken und analyt. Urtheil. Wie sollte also der Begriff des Durch-etwas entstehen können, wenn er nicht aus etwas Wirklichem, aus etwas wirklich Erlebtem oder Erfahrenem abgezogen wäre? Wird denn z. B. der Begriff des Sehens aus Nichts, oder aus den vorausgegangenen Sehthätigkeiten? Man frage die Blindgebornen, was sie bei dem Worte sehen, das sie recht gut besitzen, als Begriff denken; sie werden gestehen müssen: Nichts, oder etwas ganz Anderes, als das Sehen wirklich ist. Daher antwortete auch jener Blinde, den man fragte, wie er sich die rothe und die weiße Farbe denke: jene ungefähr wie einen Trompetenton, und diese wie einen Flötenton. Warum erdichtete oder erdachte er nicht lieber die wirklichen Farbenvorstellungen, wenn er konnte? Warum schob er ganz andere Begriffe an deren Stelle? — Stammt nun auch der Causalbegriff nicht aus der äußern Erfahrung, weil uns die Außenwelt nur das Zugleich und das Nacheinander der Dinge und deren Thätigkeiten darstellt, nie das Durch-etwas, so braucht er doch noch lange nicht erdichtet zu sein, wenn solches auch möglich wäre. Es giebt noch eine zweite Erfahrung, die innere, und diese liefert das Material zu unzähligen Begriffen, die weder angeboren sind, noch sonst woher stammen.

Es fragt sich nun: inwiefern ist das Causalgesetz den Pädagogen von Wichtigkeit?

Da der ursächliche Zusammenhang in allem Erschaffenen ohne Ausnahme existirt, so leuchtet ein, daß die wahre Bildung überall insoweit nicht anzutreffen sei, als man den Causalnexus entweder a) gedankenlos übersieht, oder b) erfahrungswidrig annimmt oder c) gänzlich ableugnet, und sonach sieht der Pädagog leicht, was ihm als Beförderer der wahren Bildung hier obliegt. Ließe sich der Causalnexus den sinnlich wahrnehmbaren Dingen ansehn, trügen sie ihn gleichsam als Gepräge, als Färbung an sich, so würde es mit der richtigen Beurtheilung und Benutzung desselben keine Nöth haben. Aber wir nehmen das Causalgesetz unmittelbar blos in uns selbst wahr, den Außendingen und deren Thätigkeiten legen wir es lediglich unter, und so ist es kein Wunder, daß wir uns damit zuweilen verfehlen, das bloße post hoc für ein propter hoc ansehn. Nun geschieht diese Unterlegung allerdings schon von den kleinsten Kindern; aber sie geschieht auch, wenn die Kinder hierbei sich selbst überlassen bleiben, theils gar nicht, wo sie doch geschehn sollte, theils der erfahrungsmäßigen Natur der Dinge zuwider. Dies muß nothwendig zur Verbildung führen, denn eine Geistesentwickelung, welche das Wesen der Dinge unwahr und verfälscht in sich abspiegelt, ist Mißbildung, und unser Zeitalter ist noch lange nicht völlig heraus aus den Irrthümern in Bezug aufs Causalgesetz, die früher allgemein waren. Die Ursachen zu den Wirkungen aufzusuchen, ist noch Tausenden eine gleichgiltige Sache; sie kümmern sich entweder gar nicht darum, oder nehmen das Erste Beste, was sich ihnen darbietet, als Ursache zu den Erscheinungen an, so daß es paßt, wie die Faust aufs Auge. Nichts hat die Bildung der Menschheit mehr aufgehalten, Nichts dem Aberglauben aller Art weiter Thor und Thür geöffnet, als die Sorglosigkeit in Bezug auf den Causalnexus, und die Erziehung kann daher hier nicht wachsam genug sein. Man dulde also bei der Jugend keine Gleichgiltigkeit in Rücksicht auf den Grund der Dinge und ihrer Erscheinungen. Sobald die Kinder fragen: was ist das? leite man sie auch an, zu fragen: warum ist das so und nicht anders? wodurch ist das so und nicht anders erfolgt? kurz: was ist zu jeder Erscheinung die wahre Ursache? Gewöhnlich fürchtet man, die Kinder zur Naseweisheit zu gewöhnen, auch eine sträfliche Neugierde in ihnen zu nähren, wenn man ihnen bei solchen Fragen, die sie oft von selbst aufwerfen, immer zu Willen ist, und so vernehmen die armen Kleinen nicht selten das Scheltwort: halt's Maul, du Naseweis; hast nichts danach zu fragen! Nun ist es allerdings wahr, daß man Kindern zuweilen die wahre Ursache gewisser Erscheinungen gar nicht nennen darf, weil man sie über Etwas unterrichten würde, worüber die Natur noch lange einen heiligen Schleier geworfen wissen will, und es gehört nicht wenig Weisheit dazu, in solchen Fällen eine so ausweichende Antwort zu geben, die das Kind hinreichend zufriedenstellt und sein Vertrauen in die Wahrhaftigkeit des Erziehers unerschüttert läßt. So weit man aber durch diese Vorsicht nicht gebunden und eingeschränkt ist, hat man von der Befriedigung der kindlichen Wißbegier nicht das Mindeste zu befürchten. Giebt es doch tausend Dinge, in Bezug auf welche auch der einsichtsvollste Erzieher bekennen muß: das weiß ich nicht; den Grund hiervon kennt kein Mensch; nur Gott, dem Allwissenden, ist die Ursache dieser Erscheinung kein Geheimniß. Man sage dies den Kindern, wo es sich so verhält; man verzichte auf die lächerliche Eitelkeit, Alles wissen zu wollen; man gestehe nicht nur die menschliche Kurzsichtigkeit überhaupt, sondern auch seine eigene Unkunde, wo sie Statt hat, unverholen ein, und man wird der Neugierde der Jugend die nöthigen Schranken setzen, ohne sie zu ertödten; man wird durch das Muster der eigenen Bescheidenheit allen altklugen Vorwitz abschneiden und ersticken.

Daß manche Kinder, wie die Erfahrung lehrt, von Natur einen Hang haben, den Causalnexus fast gänzlich zu übersehen, während andere von selbst sehr aufmerksam auf das Warum und Wodurch sind, kann nicht Wunder nehmen. Je stumpfsinniger und geistesträger ein Kind von Hause aus ist, desto langsamer wird und muß sich der Causalnexus in ihm zu demjenigen Grade des Bewußtseins ausbilden, der zur Beziehung desselben auf die Erfolge der Außenwelt erforderlich ist; und da das kindliche Bewußtsein jederzeit von dem sinnlich Wahrnehmbaren am ersten und stärk-

sten in Beschlag genommen wird; da der äußere Causalnexus aus dem Wahrgenommenen blos erschlossen werden kann — nur die zeitliche Aufeinanderfolge fassen wir ja bei den äußern Erscheinungen mit den Sinnen auf — so ist es ganz natürlich, daß die schwächern Köpfe sich mit der letztern begnügen, daß sie höchstens nach dem Was fragen, nicht nach dem innern Zusammenhange des Aufgefaßten, d. h. nach dem Warum und Wodurch. Indeß können auch die bessern Köpfe durch verkehrte Erziehung sehr leicht in diese verderbliche Unachtsamkeit eingewöhnt werden, und wir finden geisteskräftige Kinder genug, die an dieser Verwöhnung leiden. Dies würde an sich weniger bedenklich sein, wenn es nicht unausbleiblich zu dem viel größern Uebel führte, einen erfahrungswidrigen, folglich irrigen Causalnexus anzunehmen. Denn da ein Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung sich auch dem Gedankenlosesten oft genug aufdrängt, wie sollte nicht das ungereimteste Causalverhältniß natürlich scheinen, wenn man über das Durch-etwas nie ordentlich zur Besinnung gekommen ist, wenn man seinen Unterschied von dem bloßen Nach-etwas nie klar erkennen gelernt hat? In solchen Köpfen bilden sich dann die wunderlichsten ursächlichen Verknüpfungen. Es haben z. B. dreizehn an einer Tafel gespeist, und dies gilt als Ursache, daß Einer davon nächstens sterben muß. Es poltert oben auf dem Dachboden, und der Grund hiervon liegt in den dort lagernden Fässern, womit Geister der Verstorbenen umherwerfen. Die Sonne geht einige Mal feuerroth unter, und dies hat Krieg und Seuchen zur Folge. Ein Nordlicht röthet den Himmel, und dies bringt Theurung und Hungersnoth ꝛc. ꝛc. Man hoffe nicht, solche Vorurtheile bei denjenigen leicht ausrotten zu können, die, weil sie in der Jugend ohne Nachdenken über den Causalnexus blieben, indem man sie hübsch gewöhnte, nach dem Warum und Wodurch gar nicht zu fragen, sich ungestört in ihrem Wahne befestigten. Die Erziehung muß also hier bei Zeiten vorbeugen, muß auf den wahren Zusammenhang bei den Ereignissen in der Außenwelt sorgsam und nachdrücklich hinweisen, muß den festgeordneten, naturgesetzlichen Lauf der Dinge schon dem Kinde so viel als möglich zum Bewußtsein bringen, muß allen Hang zur willkürlichen, wunderbaren Verknüpfung der Thatsachen gleich von vorn herein abschneiden, muß namentlich alle Furcht, die so gern die unerfahrene Jugend bei ungewöhnlichen und stark ergreifenden Naturerscheinungen erfaßt, im Keime ersticken (s. Furcht und vergl.: „Warum und Weil. Eine Sammlung systematisch geordneter Fragen und Antworten über die Ursachen der wichtigsten Erscheinungen in der Natur. Von M. Fr. Wilh. Thieme." Leipzig, 1838. 12 Gr.). Sehr gut würde es zu diesem Zwecke sein, wenn auch das innere Geschehn, die psychischen Vorgänge, nach ihrem ursächlichen Zusammenhange dem Kinde aufgezeigt werden könnten, denn dies würde die Aufmerksamkeit auch auf das Aeußere bedeutend unterstützen. Allein diese Aufgabe bleibt für die Jugend zu schwer, und man wird sich begnügen müssen, den Blick nur überhaupt für die Selbstbeobachtung zu schärfen, das Tieferliegen für die Zukunft versparend (s. Selbstbeobachtung und Psycholog. Beobachtung).

Doch noch schlimmer, als die Verkennung, ist die Ableugnung des Causalnexus. Auch diese kommt noch häufig vor, und der tiefste Grund davon liegt wieder in nichts Anderem, als in fehlerhafter Erziehung. Was nie zum klaren Bewußtsein hervorgebildet worden ist, läßt sich natürlich sehr leicht als gar nicht vorhanden in Abrede ziehn. Daß man noch so viel von einem Zufall und von absoluter Geistesfreiheit redet — Beides Gegensätze des Causalnexus (s. Causalgesetz) — entspringt augenscheinlich aus jener Ableugnung. Zwar in der Außenwelt nimmt man so leicht keinen Zufall mehr an; man bescheidet sich, mit diesem Worte nur das Nichterkennen des Causalnexus in einem gegebenen Falle zu bezeichnen, und wenn man daher z. B. sagt, es sei Zufall, daß es heute regnet oder stürmt, so meinen die Meisten damit wohl nur, uns fehle die Kenntniß der hiezu allerdings vorhandenen Ursachen. Aber in der Innenwelt, in der menschlichen Seele, soll es keinen ursächlichen Zusammenhang (vorzüglich in Hinsicht des Wollens) geben; da soll, wie sehr bedeutende Männer versichern, absolute Freiheit, mit andern Worten: die Ungebundenheit des Zufalls herrschen, und darin soll sogar die Würde des Menschen mit bestehn. Und doch will man den absolut-ungebundenen Geist ans Gute binden durch Anwendung von Unterrichts- und Erziehungsregeln! Welch ein Widerspruch! — Auch die Gottesleugner gehören hieher; sie sind eigentlich Leugner des Causalgesetzes. Wer den Causalnexus klar und richtig zu erkennen vermag, kann nie ein Gottesleugner werden, denn der richtig entwickelte Menschengeist kommt nie von der Vorstellung des ursächlichen Zusammenhanges los, und somit nie von dem Glauben an Gott. Das Dasein des Causalgesetzes im Menschen setzt doch nothwendig einen Urheber desselben voraus, einen Urheber, dem die Welt mit ihren unbewußten und bewußten Causalitäten ihr Dasein verdanken muß, oder es müßten diese Causalitäten ohne Causalität — aus Nichts — entstanden, die Geschöpfe müßten ihr eigener Schöpfer sein; eine Annahme, die nur demjenigen möglich sein wird, der die handgreiflichsten Widersprüche nicht gewahrt. Wie wichtig ist also in allen diesen Beziehungen das Causalgesetz, und welche hohe Aufgabe ist der Erziehung mit der deutlichen Ausprägung desselben in der menschlichen Seele gestellt! Das Nähere über die genannte Ableugnung s. m. in den Artt. Freiheit, Gott und Zufall.

D — r.

Dynamik (von dem griechischen Wort δύναμις = Kraft, Stärke) heißt in den neuern Anweisungen zum Singen derjenige Theil, welcher vom Tonausdruck oder von der Stärke und Schwäche der Töne handelt, wogegen das Kapitel vom Zeitmaße Rhythmik und das von der Höhe und Tiefe der Töne Melodik genannt wird (s. Singunterricht). Die Dynamik, welche in den mechanischen Wissenschaften vorkommt, gehört nicht hierher.

E.

Eckernförde — wechselseitige Schuleinrichtung. Die Eckernförder Schuleinrichtung hat bekanntlich ihren Namen von dem freundlichen Städtchen Eckernförde im Herzogthum Schleswig, wo sie wie ein frisches Reis unter der Leitung ehrenwerther Männer, eines von Krohn, Eggers und Hansen, vor den Augen der Welt seit dem Jahre 1820 aus einem Bell- und Lancaster-Stamme entsprossen ist. Es ward bei ihr zum Grundsatze gemacht, sehr langsam zu Werke zu gehen, auf daß mit Umsicht Alles geprüft, das Urtheil an der Praxis reif werden, das Für und Wider anerkannter Pädagogen des Vaterlandes vernommen und berücksichtigt werden könne. Ein herrlicher Grundsatz, der es deutlich bezeugte, wie es in dem Plane der Eckernförder Elementar-Schuleinrichtung lag, sich im Laufe der Zeit fortzubilden und nicht stille zu stehen auf dem betretenen Wege.

Als obersten Zweck ihrer Einrichtung bestimmte man „eine zweckmäßige Selbstbeschäftigung der Schüler, vermittelst der Gehilfen und Untergehilfen, mit dem unmittelbaren Unterrichte des Lehrers in eine heilsame Beziehung zu bringen.“ Man nannte sie daher auch die wechselseitige, „ihrer Eigenthümlichkeit wegen,“ sagt H. Diekmann in seinen Briefen über die w. S. Alton. 1826, wornach sich hier Alles gegen- oder wechselseitig unterstützt (der Lehrer den Schüler, der Schüler den Lehrer, der Schüler den Schüler). — Doch bezeichnet diese Benennung nicht den Charakter der fraglichen Einrichtung völlig und ist bei Halbgebildeten der Verwechselung mit dem wechsel- oder gegenseitigen Unterrichte der Bell-Lancasterschulen, also einem großen Mißverständnisse leicht ausgesetzt. Darum sannen deutsche Pädagogen schon seit Jahren auf einen passendern Namen, Zerrenner, der diese Schuleinrichtung sehr in Affection genommen hatte, schlug (in seiner Schrift: „Ueber das Wesen und den Werth der wechself. Schuleinr.“ ꝛc.) vor, die Schulen solcher Schuleinrichtung mit dem Namen Erziehungsschulen zu belegen, theils weil alle ihre Anstalten darauf berechnet sind, den Unterricht und das ganze Schulleben wahrhaft erziehend zu machen, theils, um sie von den Schulen des gegenseitigen Unterrichts oder der Bell-Lancasterschulen zu unterscheiden. Aber sollen denn nicht alle andern Volksschulen hinwirken auf Erziehung und suchen dahin zu wirken? — Andere wollten sie lieber die vermittelte oder behilfliche Schuleinrichtung nennen, auch mit Bulwer „Hilfssystem“, noch Andere „Uebungsschulen.“ Der Name „wechselseitige Schuleinrichtung“ ist, wie die Sache selbst, erst durch den verdienstvollen Obrist-Lieutenant von Krohn und die Commission in Eckernförde gebildet. Ersterer war nach Kopenhagen berufen, dort die neue Schuleinrichtung kennen zu lernen, und er war es, der sie nun in die deutschen Provinzen nicht nur verpflanzte, sondern so umgestaltete, wie wir sie jetzt kennen, der namentlich alles eigentliche Unterrichten durch Kinder aufhob und den Grundsatz feststellte, daß der Lehrer immer und überall allein den eigentlichen Unterricht ertheilen müsse. Man könnte diese Schuleinrichtung recht bequem die dänische nennen. Das Hauptmerkmal derselben ist das Wechselseitige, was darin besteht, „daß Kinder derselben Hauptabtheilung wechselweise beaufsichtigt und geleitet werden und wieder beaufsichtigen und leiten.“

In den Schulen der wechselseitigen Schuleinrichtung ist in den Lehrfächern der ganze Unterrichtsstoff genau geordnet und in feste Stufen abgetheilt. Der Lehrer ist immer und überall alleiniger Lehrer; seine Sache ist es, durch seinen Unterricht die Schüler von Stufe zu Stufe weiter zu führen; allein hat er sie eine Stufe hinaufgeführt, so müssen sie unter der Aufsicht und Leitung von Schülern, die wenigstens 3 Stufen höher stehen (immer aber unter Oberaufsicht des Lehrers), nach streng planmäßig geordneten Vorlegeblättern das Erlernte üben. Ist die vorgeschriebene Reihe der Uebungen von den Schülern auf der Stufe vollendet, so prüft der Lehrer, was er auch während der Uebungen schon öfter that, und sieht, ob sie die nöthige Reife haben, um mit Nutzen zu einer neuen Stufe geführt zu werden, und findet er diese Reife, so tritt sein Unterricht ein, der den Schüler die neue Stufe hinaufführt, wo dann wieder die Uebung des Neuerlernten folgt.

Bei der wechselseitigen Schuleinrichtung findet der Lehrer auf jeder Stufe Schüler, die sich an Kraft, an Bildung und Fertigkeiten möglichst gleich stehen. Er weiß daher genau, was er bei ihnen voraussetzen darf, was er lehren und wie weit er sie führen muß, damit sie, bei einiger Aufsicht, das Erlernte bis zur Sicherheit und Fertigkeit einüben können. Während nun der Lehrer eine Schülerabtheilung unterrichtet, sind alle übrigen unter Aufsicht eines Gehilfen oder so vieler Untergehilfen, als mit Selbstübung beschäftigte Abtheilungen vorhanden sind, bethätigt. In einer Schule dieser Art ist daher kein Kind unbeschäftigt und seine Thätigkeit ist ihm angemessen, sie ist nicht blos nützlich, sondern ein wesentlicher Schritt zum Weiterkommen.

Das erste, die wechselseitige Schuleinrichtung charakterisirende Merkmal ist also das, daß der Lehrer überall, auf allen Stufen einzig und allein selbst unterrichtet; das zweite ist die genaue Abstufung des Lehrstoffs oder Lehrganges in jeder Lection; das dritte ist die sehr genaue Classification der Schüler; ein viertes die feste Anordnung der auf jeder Lehrstufe zum gehörigen Feststellen des Schülers nöthigen Uebungen durch Hilfe der zweckmäßigsten Lehrmittel, und das genaue Ineinandergreifen des Unterrichtes und dieser Uebungen; und ein fünftes das Gehilfenwesen.

Dieses Gehilfenwesen betreffend, so ist zu bemerken, daß in jeder Schule der wechselseitigen Schuleinrichtung ein Gehilfe mitwirkt, der entweder ein junger Mensch ist, der sich für den Schullehrerberuf vorbereiten will, oder ein reiferer Schüler; außer ihm giebt es eine Anzahl Untergehilfen.

Der Gehilfe ordnet Alles in der Schulstube zum Unterrichte, so daß nie ein Zeitverlust entsteht: er führt die Aufsicht über die Untergehilfen, und leitet die Ordnung und den Fleiß der Schüler; er hilft, wo er kann,

jeder Unregelmäßigkeit sogleich ab, notirt die Unordentlichen und Unfleißigen, führt das Hilfsprotocoll, und ist thätig und sorgsam für Alles, was die äußere Zucht, Ordnung und Sitte und der regelmäßige Gang des Schulunterrichtes fordern.

Das hier gedachte Hilfsprotocoll ist ein Verzeichniß der Schüler mit ihren Nummern für jedes der drei Lehrfächer, genau nach ihren Kenntnissen von dem Untersten bis zum Obersten, mit Bemerkung der Lectionsstufen. S. darüber Dr. Zerrenner's „Mittheilungen" in S. 57, sowie über die Lehrfächer, zu welchen vorzüglich Lesen, Schreiben und Rechnen gehören.

Außer diesem Gehilfen des Lehrers wird noch ein Aufseher und Gehilfe gebraucht bei jeder kleinen Schülerabtheilung, welche nicht gerade von dem Lehrer selbst unmittelbar unterrichtet wird, sondern mit Uebung des Erlernten beschäftigt ist. Dergleichen Gehilfen heißen: Untergehilfen und Ordner, wenn sie zur Erhaltung der äußeren Ordnung gebraucht werden. Die Untergehilfen üben mit den ihnen zugetheilten Schülern das Aufgegebene, sehen auf Ordnung, Ruhe und Fleiß, überhören, helfen zurecht ꝛc. Sie stehen allemal, wie schon erwähnt, in dem Lehrfache, in dem sie helfen sollen, wenigstens drei Stufen höher als die Schüler, die ihnen übergeben werden, und es ist die Wahl dieser Untergehilfen so streng geregelt, daß dieselben nie von dem für sie bestimmten Unterrichte ab- und in ihren Fortschritten aufgehalten werden, sondern daß ihre Beschäftigung mit zu dem Werke ihrer eigenen Bildung gehört. Und es werden nicht etwa einzelne tüchtige Schüler als Untergehilfen benutzt, nein, Alle, die dazu fähig sind, kommen an dieses Geschäft. Auch ist das Gehilfenamt kein stehendes, sondern es wechselt in jeder Lection. Dieser Wechsel nimmt den Gehilfen den Stachel der Einbildung, womit sie leicht Andere verwunden könnten, vielmehr er dient als ein herrliches Mittel, das Band der Liebe fester zu knüpfen, sowie das Ganze dieser Schuleinrichtung das Bild einer in Liebe und zu gegenseitiger Hilfe verbundenen Familie darstellen mag.

Das ist allerdings ein schönes Bild von einer wechselseitigen Schuleinrichtung, was leicht zur Nachahmung reizen kann, und es leuchtet daraus der Werth hervor, den man dieser Schuleinrichtung nachrühmt und wovon Zerrenner in der angeregten Schrift ausführlicher und con amore S. 18 ff. handelt.

Allein wie sie an Ort und Stelle oder in ihrem Geburtsorte nicht mehr in solchem Werthe sich darstellt, so haben auch deutsche Pädagogen viel dawider eingewendet, und zum Theil mit Recht. Zu den letztern gehört der gefeierte Diesterweg, Director des Seminars für Stadtschulen in Berlin.

Nachdem schon Mehre theils gesendet, theils aus eigner Bewegung diese Schuleinrichtung an Ort und Stelle kennen gelernt, auch dem Publikum Nachrichten davon gegeben hatten, z. B. Zerrenner, so reisete auch D. im J. 1836 nach Eckernförde selbst, um die besprochene Schuleinrichtung in Augenschein zu nehmen, von der er vorher so viel gehört und gelesen hatte. Was er sah und beobachtete, das legte er in folgender Schrift zu Tage: „Bemerkungen und Ansichten auf einer pädagogischen Reise nach den dänischen Staaten im Sommer 1836 für seine Freunde und für die Beobachter der wechselseitigen Schuleinrichtung niedergeschrieben." Berlin, 1836. b. Plahn. (16 Gr.)

Wir wollen hier nur Einiges aufführen, was D. mit seinem scharfsehenden Kennerauge der wechselseitigen Schuleinrichtung zum Vorwurfe macht. Er sagt S. 160:

„Die wechselseitige Schuleinrichtung vermindert, schmälert, verkümmert den Einfluß des Lehrers auf den Schüler, beeinträchtigt das innere und äußere commercium dieses mit jenem, beschränkt die kostbare Zeit des lebendigen Verkehrs zwischen dem Gewordenen und dem Werdenden auf ein Minimum, oder wie man es ausdrücken will, kurz, beeinträchtigt den Einfluß des Erziehers, Bildners, Lehrers auf den Zögling, den Lehrling, den Schüler."

S. 178: „Der Lehrer muß der Mittelpunkt des ganzen Schulwesens bleiben, in ihm müssen sich alle Fäden des zu webenden Gespinnstes conzentriren, auf ihn unmittelbar soll das Kind, so lange es Schüler ist, Alles beziehen, damit das Unreife durch das Reife wachse und gedeihe und selbst dadurch reif werde. Aber er kann, er muß bei zahlreicher Schülermenge nach Hilfe sich umsehen. Diese soll er nicht in kleinen Kindern suchen. Kinder sind Kinder und liefern Kinderwerk ꝛc. Aber 15—18jährige Knaben, das sind, wenn sie gut gelernt, Geschick und Lust zur Beschäftigung mit Kindern haben, sehr passende Gehilfen. Der Lehrer suche diese dazu aus, welche Neigung zum Lehramte bezeigen, er ermuntere dazu auf!" ꝛc. Darin hast du sonder Zweifel ganz Recht, wackerer Diesterweg. Kinder bedürfen überall der Leitung der ältern, reifern Personen, folglich der Lehrer, und können daher nicht selbst Lehrer sein, ohne daß der Zweck des bildenden Unterrichts verloren geht, ohne daß insonderheit ein Herrscherdünkel, wenn auch nur auf kurze Zeit, von ihnen angenommen wird. Helfen mögen sie zu Hause ihren Geschwistern im Lernen; in der Schule muß der Lehrer Alles in Allem sein. Befremdlich erscheint daher, was Harnisch in s. „Handbuch für das deutsche Volksschulwesen" S. 527 f. in Bezug auf den Unterricht durch Kinder sagt.

Als einen Hauptvorzug der wechselseit. Schuleinrichtung hebt der Verf. die dadurch nöthig werdende genaue Abstufung des Unterrichtsstoffes hervor, die leider! noch bei unsern Schulen so wenig consequent durchgeführt wird; als Hauptmangel, daß bei der Masse von Abtheilungen, die auch bei einer mäßigen Anzahl von Schülern schon nöthig werden, jede Abtheilung nur oft ein $\frac{1}{12}$ der Zeit von dem Lehrer selbst geistig erregt werden kann, und in $\frac{11}{12}$ der Zeit von Untergehilfen beschäftigt werden muß. Er giebt dagegen unserer Schuleinrichtung, daß in einer gemischten Schule nur wenige Abtheilungen, diese aber desto länger von dem Lehrer selbst unterrichtet werden, den Vorzug, weil nur der Lehrer selbst, nicht unreife, unentwickelte Kinder, die geistige Kraft erregen, die Keime entfalten, die Seelen veredeln kann. Er zeigt, wie nur durch die ewig wiederkehrende Anstrengung des Lehrers der wechselseitigen Schuleinrichtung die geistige Thätigkeit der durch langdauernde Selbstbeschäftigung abgestumpften Kinder hervorgerufen, ferner durch das ewige Numeriren, Listen- und Protocollwesen, durch das halblaute Geräusch der übrigen 11 Abtheilungen, der Lehrer sehr leicht zum Mechanismus verleitet werden kann; er zeigt, wie ein schlechter, gewissenloser Lehrer dieses Räderwerk

zu beständiger eigner Unthätigkeit benutzen könne; wie endlich alle die Vortheile, welche die wechs. Schuleinr. in disciplinarischer und moralischer Hinsicht gewähren solle, auf gleiche Weise sich auch bei unsern Schuleinrichtungen erzielen lassen, wenn tüchtige Lehrer sie handhaben. Endlich weist er nach, wie die Behauptung, daß ein schwacher Lehrer bei jenen Einrichtungen mehr leisten könne, als bei der gewöhnlichen, durchaus unbegründet sei, ja wie vielmehr zur Leitung einer Schule der w. S. ein sehr tüchtiger Mann erfordert werde. Dies ist das Wesentliche des gediegenen Urtheils, das D. über die w. S. fällt.

Es konnte nicht fehlen, der so kräftig mit dem Schwerte seines Geistes gegen die w. S. hervortretende Kämpfer mußte Widersacher finden. Unter diesen sind vorzüglich 3 zu nennen, deren Schriften folgende sind:

1) a. Beleuchtung des Diesterweg'schen Urtheils über die wechselsf. Schuleinrichtung von P. J. Rönnenkamp, Pastor in Cosel, Mitglied der Commission zur Vervollkommnung und Ausbreitung der wechselsf. S. Altona, b. K. Aue. 1837. (8 Gr.)

Derselbe trat auch gegen Diesterweg hervor in der A. S.-Z. 1839. Nr. 27 u. 28, und neuerlich wieder in seinen

b. Reflexionen u. Aphorismen über das Wesen, die Vorzüge, die Vervollkommnung u. den Fortgang der wechselsf. Schuleinr. in den Herzogthümern Schleswig und Holstein, wider die Gegner dieser Schuleinrichtung. Altona, Aue. 1840. gr. 8. (1 Thlr.)

Diese Schrift ist aufgeführt und beurtheilt von D. in den Rhein. Bl. 2ten Bds. 6s Hft. 1840.

Jüngst hat R. noch erscheinen lassen:

c. Einige Blätter für die wechselsf. Schuleinrichtung. Forts. der Reflexionen und Aphorismen ꝛc. Oldenburg. (Leipzig, Theile.) 1841. (geh. 4 Gr.)

2) a. Dr. E. A. W. Diesterweg's Urtheil über die wechselsf. Schuleinrichtung, in Erwägung gezogen von Hartwig Peters, Diak. zu St. Marien in Flensburg. Altona, b. Aue. 1837. (10 Gr.)

Derselbe hatte bereits früher zur Rechtfertigung der w. S. folgende Schrift herausgegeben:

b. Die wechselseitige Schuleinr., ein bedeutender Schritt zur Verbesserung der Volksschulen gegen Einwürfe gerechtfertigt. Altona, b. K. Busch. 1829.

3) a. Zerrenner, C. Ch. G. Dr., die wechselseit. Schuleinrichtung nach ihrem innern und äußern Werthe, mit Beziehung auf des Seminardirectors Dr. Diesterweg Urtheil über dieselbe gewürdigt. Magdeburg, bei Heinrichshofen. 1837. (12 Gr.)

Derselbe hatte bereits früher in folgenden zwei Schriften die w. S. beschrieben:

b. Ueber das Wesen und den Werth der wechselseitigen Schuleinrichtung. Magdeburg, b. Heinrichshofen. 1832. (21 Gr.) S. Rhein. Bl. 6ten Bds. 3s Heft.

c. Mittheilungen und Winke, die wechselseit. Schuleinr. betr. Ebendas. 1834. (16 Gr.)

Diesen seinen vorgenannten Widersachern entgegnete Diesterweg abermals in den Rhein. Bl. 14ten Bds. 3s H. Jahrg. 1836. und in der folgenden Schrift:

Streitfragen auf dem Gebiete der Pädagogik. Essen, Bädeker. 1837. (16 Gr.)

Zu den Männern, welche die w. S. autoptisch kennen lernten, gehören außer Zerrenner, Geh. O. R. Kortüm in Berlin, Dr. Tischer in Pirna, Harnisch in Weißenfels, Märker in Merseburg, auch Müller und Baumfelder in Sachsen, welche vom Ministerium des Cultus daselbst, zur genauern Beobachtung und resp. Begutachtung der w. S. abgesendet wurden. Sie haben ihre Resultate niedergelegt in folgender Schrift:

Die Eckernförder Elementarschuleinrichtung — an Ort und Stelle zu Magdeburg, Altona, und Eckernförde beobachtet und auf hohe Veranlassung dem Drucke übergeben. Dresden, 1835.

Baumfelder trat im J. 1838 noch einmal zur Prüfung der Eckernförder Element.-Schuleinr. auf, der er das Wort redet. Er fühlte sich angeregt durch das ungünstige Urtheil Diesterwegs.

Der wechs. Schuleinr. hat es nicht an Gönnern gefehlt. Außer den vorgenannten sind hier noch anzuführen: Greverus, Beneke, Schulz und Stritz, Sägert, Sickel, Denzel u. A. Allerdings kann man der w. S. auch als deutscher Schulmann schon darum nicht ganz abhold sein, weil von ihr Manches zu lernen und zu uns herüberzunehmen ist, namentlich für unser gewöhnliches Volksschulwesen, insbesondere für die Landschulen.*) Darüber verbreitet sich H. F. F. Sickel, jetzt Oberprediger in Hornburg im Regierungsbezirke Magdeburg in folgender Schrift:

Die Bedeutsamkeit der wechselseitigen Schuleinrichtung für unsere ungetheilten Volksschulen, ein Beitrag zur Beantwortung einer pädag. Streitfrage. Erfurt, b. Müller. 1839. (14 Gr.)

Doch ist in Bezug auf diese Schrift nachzulesen, was Diesterweg in den Rhein. Bl. 20. Bds. 3s H. 1839. spricht. — Zerrenner in s. „Mittheilungen üb. Erz. und Unterr." 1. Bds. 1s H. (1839) S. 114 spricht für Sickel. Noch bleibe hierbei nicht unbemerkt, daß in Magdeburg die sonst vielgerühmten Schulen des wechselsf. S. wegen des geringen Vortheils, den sie gewährten, vor Kurzem geschlossen worden sind. Viele liefen dahin wie nach einer Seifenblase. Auch in Weißenfels ist diese Schuleinrichtung ihrem Ende nahe, wie Refer. aus Autopsie weiß.

Die Literatur, den wechselsf. S. betreffend, findet sich in Hergang's „Zehn Jahren aus m. Schulleben" Th. 2. und in Desselben „Handbuche der pädagog. Literatur" S. 71 f. Doch sind daselbst nachzuholen:

1) Jessen, J. C. Dr. (Rect. an der Stadtschule in Eckernförde): Welche Hindernisse stehen der weitern Verbreitung der wechselsf. Schuleinrichtung entgegen, und wie sind dieselben zweckmäßig zu beseitigen? Schleswig, b. M. Bruhn. 1840. (geh. 12 Gr.)

Der Verf. findet die Hindernisse in den Lehrern, Schulinspectoren und Schulcommunen.

*) Beherzigungswerth sind die Puncte, welche D. in seinen „Bemerkungen und Ansichten ꝛc." S. 177 f. aufstellt als wesentlich zur Beförderung des Fortschritts in unserm Volksschulwesen; 1) Immer vollkommnere Ausbildung künftiger Lehrer. 2) Erweiterung und Verbesserung der Schulräume, Schullocale. 3) Verbesserung des Einkommens, Erhöhung des Gehaltes der Lehrer.

2) Thiedemann, J. J.: Mittheilungen aus dem practischen Schulleben, betr. einige der wichtigsten Gegenstände der w. Schuleinr. Flensburg, bei Hansen u. Kastrup. 1839.

Der Verf., D. M. und Elementarlehrer in Eckernförde, theilt hier einige seiner practischen Erfahrungen mit und beschreibt zum Theil die Führung des für die wechself. S. so nöthigen Tagebuchs und anderer hierauf bezüglichen Tabellen. S. Rhein. Bl. 22. Bds. 2s Heft. 1840. †.

Egoismus. Man hat diese fehlerhafte Neigung, welche allein auf sich selbst sieht, auch Monismus genannt. Bekanntlich hat die Natur jedem Menschen die Selbstliebe eingepflanzt. Dieser zur Folge betrachtet er die Dinge in Beziehung auf sich, inwiefern sie ihm angenehme oder unangenehme Empfindungen machen, ihm nützlich oder schädlich sind. Diese verabscheut und meidet, jene hingegen sucht und liebt er. Aus Selbstliebe aber wird öfters Eigenliebe und im höchsten Grade Selbstsucht, wo die herrschende Begierde das heftige Verlangen nach Befriedigung seiner persönlichen Bedürfnisse ist, wobei die Pflichten gegen Andere und ihr Wohl nicht mehr berücksichtigt werden. Diese Begierde nennt man eigentlich Egoismus. Ohne uns hier in die Unterschiede einzulassen, welche die Philosophen dem Egoismus gegeben haben, so ist zu bemerken, daß derselbe, wie ein Unkraut, leider! schon oft in zarten Kinderseelen wurzelt und es dem Gärtner in dem Weinberge der Kindererziehung, Aeltern und Erziehern, zur großen angelegentlichen Aufgabe mache, dieses Unkraut frühzeitig auszurotten, ehe es fest wurzelt und zu einer Giftpflanze sich gestaltet. Oft scheint der selbstsüchtige Egoismus mit der Muttermilch eingesogen zu sein, und glaubten wir an eine Erbsünde, so würde er eine vorzügliche Eigenschaft derselben sein. Zumal in den höhern Ständen der Gesellschaft, in dem Stande des Adels findet er die meiste und verderblichste Nahrung. Da verräth er sich durch eine gewisse Gefühllosigkeit und Theilnahmlosigkeit an Allem, was Andere betrifft, durch Unempfindlichkeit und Undank bei noch so oft erfahrner Güte und Liebe von andern, auch lieben, theuern Personen, oder er zeigt sich in Spuren von Härte, die man bisweilen gar Grausamkeit nennen möchte, gegen Menschen und andere empfindende Wesen, im Wohlgefallen an ihrem Schmerz, im beifälligen Gelächter bei fremder Verlegenheit und Noth.

Unmöglich können solche Erscheinungen der Erziehung gleichgiltig bleiben; nein, sie muß gegen den bösen und verderblichen Geist des Egoismus in den Kampf treten und ihn zu beherrschen und zu überwinden mit allen Kräften bemüht sein. Welche Waffen oder welche Mittel sie gegen die einzelnen Ausbrüche mit Vortheil anwenden könne, darüber verbreitet sich ausführlicher der verewigte Dr. Niemeyer in seinen „Grundsätzen" rc. Th. I. §. 131. ff.

Wie der Egoismus nicht nur des Menschengeschlechts überhaupt sich bemächtigt hat, so ist er auch in die Wissenschaften und namentlich in die Systeme der Erziehung eingedrungen, besonders in die Pädagogik der neuern Zeit. Es entstanden nämlich zu der Zeit, als man fühlte, wie das Schul- und Erziehungswesen an Haupt und Gliedern zu verbessern sei, 3 Hauptsysteme. Das erste ging von der Frömmigkeit aus, welche durch die Wiederherstellung des Evangeliums ein reineres Leben gewonnen hatte; das zweite ging ebenso von der wieder hergestellten classischen Literatur aus; das dritte nahm den neuen Encyklopädismus zu seinem Grunde. Das erstere will Schwarz (in s. „Erziehungslehre" 1. Bds. 2. Abth. S. 436) das pietistische, das zweite das humanistische und das dritte jenen analog das egoistische nennen, obschon er ein Viertes, das eklektische, nicht läugnet.

In Beziehung aber auf das Geschichtliche des in die Pädagogik eingedrungenen Egoismus sagt er S. 490 Folgendes: „Es war in der Geschichte der Menschheit ein höchst merkwürdiger Durchgangspunkt durch den Aberwitz des in der Verständigkeit durchgebildeten Egoismus; in 3 Wandelungen sprach er sich aus, bis er als Nachtfalter im Lichte seine schwärmenden Flügel verbrannte. Zuerst sprach ihn das Rousseausche Wort aus: „Der heranwachsenden Jugend um Gotteswillen nichts von Gott!" Weiter sprach ihn die Ichtheit der Naturphilosophie aus: „Mensch, werde Gott!" Endlich die von dem Ewigen ganz losgerissene, titanisirende Denkkraft: „Mache Alles aus dem Begriffe, auch die Welt, auch die Gottheit, auch das Gemeinwesen u. s. w.!" Wie hierin der Umsturz alles Heiligen und des Heils selbst, ja der ganzen Naturordnung lag, spricht laut aus der neuesten Geschichte, auch der Jugendbildung; aber nicht ohne Trost, denn das Einlenken zum Rechten läßt sie uns im Schul- und Erziehungswesen bereits erkennen."

Pestalozzi war zwar auch ein Nachfolger des Genfer Pädagogen und er soll einst gesagt haben: „Ich will Rousseau's Schatten rächen," allein mit ihm und in ihm schlug die Sache um. Er fühlte genugsam den Egoismus des Zeitalters, er wollte den Einzelnen für die Gesammtheit erziehen, und Manches, das dahin wirkte, scheint schon in seinen Bestrebungen durch. So machte er den Uebergang, und gehört zugleich der Periode an, die schon in seiner Zeit begonnen hatte.

Es ist demnach allerdings eine sehr wichtige Aufgabe für die Pädagogik, nachzuweisen, „was für Früchte der Egoismus auf dem Felde der Erziehung getragen hat". — Die Lösung dieser Aufgabe wird manches Interessante zu Tage bringen und dem Psychologen insbesondere Stoff zu mancherlei Beobachtungen und Bemerkungen geben. Möchte diese Aufgabe recht bald eine tüchtige Lösung empfangen!

Ehrenrechte des Schullehrers. Ehrenrechte nennen wir diejenigen Vorrechte, welche irgend Jemanden durch Gesetz oder Herkommen zugefallen sind, und zwar so, daß sie sich nicht aus allgemeinen Rechtsgrundsätzen, sondern nur aus seiner besondern Stellung und aus Gründen der Billigkeit ableiten lassen. Sie führen also den Namen der „Rechte" im uneigentlichen Sinne, und sind deshalb auch in constitutionellen Staaten, wo man den Grundsatz der staatsbürgerlichen Gleichheit geltend macht, theilweise aufgehoben oder doch beschränkt worden. Auch der Schullehrerstand hat im Laufe der Zeit dergleichen Ehrenrechte erworben, und es ist für jeden Lehrer dringend nöthig, sich mit denselben bekannt zu machen, weil er sonst in Gefahr kommt, entweder seiner

amtlichen Stellung etwas zu vergeben, oder auf der andern Seite zu weit zu greifen, dadurch aber in den Verdacht der Arroganz zu kommen und in unangenehme Zerwürfnisse verwickelt zu werden. Wir wollen deßhalb versuchen, hier einen Ueberblick der Ehrenrechte des Schullehrerstandes zu geben.

Vergl. Dr. J. A. L. Hoffmann pract. Handbuch des Schulrechts. Dresden. 1836. S. 212. ff.

Da sich jene Vorrechte theils auf die Stellung des Lehrers zum Staate, theils auf sein Verhältniß zur Schulgemeinde beziehen, so können wir dieselben eintheilen in staatsbürgerliche und bürgerliche Ehrenrechte. Zu den erstern gehört die vielbesprochene, aber noch zweifelhafte Vertretung des Schulstandes auf den Landtagen; die in einigen Ländern ihm zugestandene Staatsdienerschaft; der exemte Gerichtsstand und der Genuß einiger Rechtswohlthaten bei gerichtlichen Verhandlungen; endlich, Befreiung von manchen Staatslasten. Zu den bürgerlichen Ehrenrechten rechnen wir die Mitgliedschaft des Lehrers, wenn auch nicht im Gemeinderathe, doch im Schulvorstande und im Armenvereine; die Theilnahme desselben an den Gemeinderechten und an den sogenannten Ehrenmahlzeiten, so wie Befreiung von Gemeindelasten. — Dr. Hoffmann (a. a. O.) nimmt auf diese Eintheilung keine Rücksicht, behandelt die Befreiungen in einem besondern Kapitel, bespricht einige jener Ehrenrechte nicht, rechnet dagegen auch den Anspruch dienstunfähiger Lehrer auf Pension, so wie die ihren Witwen und Waisen zustehenden Rechte und Vergünstigungen zu den Vorrechten. Doch können wir die Letzteren nicht zu den bloßen Ehrenrechten zählen, sondern müssen Pensionirung der Lehrer und Versorgung ihrer Angehörigen vom Staate aus allgemeinen Rechtsgründen fordern.

I. Staatsbürgerliche Ehrenrechte.

1) Staatsdienerschaft des Schulstandes. Man hat die Frage aufgeworfen, ob der Schullehrer als Staatsdiener oder blos als Staatsbürger anzusehen sei. Die Beantwortung dieser Frage hängt davon ab, welchen Begriff man mit dem Worte „Staatsdiener" verbindet. Im Sinne der königl. sächs. Gesetzgebung (s. Gesetz, die Verhältnisse der Civilstaatsdiener im K. Sachsen betr., v. 7. Mai 1835. §. 1.) ist nur derjenige ein Staatsdiener, welcher von dem Könige oder den im Namen des Königs wirkenden Behörden ständig angestellt ist, und aus Staatskassen einen fixen Gehalt bezieht. Muß die Richtigkeit dieser Definition anerkannt werden, so wird streng genommen, kein Schullehrer als Staatsdiener anzusehen sein; denn ein sehr großer Theil der Lehrer wird von Privatpersonen angestellt, und selbst diejenigen, welche durch königliche Behörden (Cultusministerien, Consistorien ꝛc.) vocirt werden, genießen keinen Gehalt aus Staatskassen, höchstens nur zeitweise Gratificationen oder persönliche Gehaltzulagen. Daher erkennt auch die sächsische Gesetzgebung (a. a. O. §. 2.) Geistliche und Schullehrer nicht als Staatsdiener. Von ähnlichen Prinzipien geht die k. würtembergische Gesetzgebung aus, nach welcher zwar die Lehrer an den obern Classen der Gymnasien und der Realschulen, nicht aber die Volksschullehrer als Staatsdiener gelten. (S. die k. würtembergische Verfassungsurkunde §§. 47—50) Nach einigen Rechtslehrern ist ein Staatsdiener oder Staatsbeamter derjenige, welcher zu irgend einem bleibenden Zwecke des Staats mit einem Antheile an der Staatsgewalt, (wäre es auch nur in so weit, als seinen Amtshandlungen öffentliche Glaubwürdigkeit beigelegt wird,) versehen ist. Auch von diesem Gesichtspuncte aus angesehen, ist der Volksschullehrer kein Staatsdiener.

Ganz anders stellt sich die Sache, wenn wir den Begriff philosophisch auffassen: denn alsdann müssen wir denjenigen einen Staatsdiener nennen, der irgend ein öffentliches, d. h. auf den Staatszweck unmittelbar oder mittelbar bezügliches Amt bekleidet. (s. W. T. Krug Handbuch der Philosophie. Leipzig 1821. Bd. II. S. 196.) Ist aber der nächste Zweck des Staates der Schutz des Rechtes oder die öffentliche Sicherheit, und sein entfernter (mittelbarer) Zweck das gemeine Beste oder das öffentliche Wohl d. h. die Entfaltung des sinnlich vernünftigen Lebens aller Einzelnen in seiner ganzen Kraft und Fülle unter der Herrschaft des Rechtsgesetzes: so ist keine Frage, daß der Lehrer ganz besonders diesem letzten Zwecke diene und deswegen „Staatsdiener" genannt werden müsse. Es liegt eine Inconsequenz darin, daß viele Staaten dieselben Lehrer, die sie durch Regierungsbeamte anstellen oder deren Anstellung wenigstens nie ohne die Controle und Genehmigung der Regierung erfolgen kann, — die Lehrer derselben Schulen, die man öffentliche Schulen nennt und unter Staatsaufsicht und unter Staatsschutz stellt, doch nicht als Staatsdiener betrachten wollen. Daß die Lehrer keine fixe Besoldung aus Staatskassen empfangen, ist auch nur eine Inconsequenz, die man hie und da schon zugestanden, und wenigstens theilweise gut zu machen gesucht hat. — Daß die Volksschullehrer in diesem Sinne als Staatsdiener anzusehen sind, ist mehrfach dargethan worden, namentlich durch Diesterweg (in den rhein. Blättern) und durch C. W. C. v. Türk (in dessen Erfahrungen und Ansichten über Erziehung und Unterricht). Eine der neuesten Schriften: „Das Erziehungs- und Unterrichtswesen als Angelegenheit des Staates und Gegenstand der Gesetzgebung mit besonderer Hinsicht auf Würtemberg" (Reutlingen 1841) nimmt dieselbe Ansicht auf. Hier heißt es S. 144 f.: „Keine Schule in der Gemeinde darf eine Privatschule sein; die Schule muß den Character einer öffentlichen haben. Wo das Wahlrecht, oder vielmehr der Gebrauch den Lehrer zu wählen, noch herkömmlich ist und geduldet wird, beruht es auf keinen Rechtsansprüchen, sondern rührt aus einer Zeit her, wo die Städte wandernde Lehrer (Meister mit ihren Gesellen) aufnahmen, mit ihnen Verträge schlossen ꝛc. Hat einmal der Staat die Sorge für eine Pflanzschule der Lehrer, sowie für den gesammten Unterricht übernommen, als seine Angelegenheit angesehen und zu seiner Sache gemacht, so sind alle öffentliche Lehrer wahre Staatsdiener, keine Gemeindediener. Der Name Staatsdiener scheint zwar auch nicht passend, vielleicht eher Schuldiener; doch man nennt ja auch die Justizbeamten so, obgleich sie nicht eigentlich Staatsdiener, sondern Diener der Gerechtigkeit sind, und als solche in einem unabhängigen, nicht servilen Verhältniß im Staate sein sollen."*)

*) Vergl. W. Nehm Beleuchtung der von dem H. Super. Weizmann herausgeg. Schrift: „Ueber das Verhältniß der

So hat man auch im K. Preußen die Sache angesehen. Dort werden die Schullehrer als Staatsdiener betrachtet. Beleidigungen, die einem Lehrer während seiner Berufsgeschäfte widerfahren, werden eben so bestraft, wie die einem Staatsdiener in seinem Amte zugefügten Beleidigungen. (s. K. Kabinetsordre v. 2. August 1834. — Vergl. A. S. Z. 1835. S. 920.) Auch in Anhalt-Bernburg sind die Lehrer seit 1829 als Staatsdiener anerkannt. Eben so sagt die allgemeine Schulordnung des Fürstenth. Hohenzollern-Hechingen (v. 1. Juni 1833. VI. §. 1.): „Jeder Schullehrer ist Staatsdiener und hat auf alle jene Vorrechte und Begünstigungen einen Anspruch zu machen, die einem Staatsdiener als solchem gesetzlich gebühren."

Sollte nun auch bei dem Schwankenden und Unbestimmten, das zur Zeit noch dem Worte „Staatsdiener" eigen ist, ein Recht des Schulstandes, die Staatsdienerschaft zu beanspruchen, nicht bewiesen werden können: so würde ihm dieselbe dennoch als Ehrenrecht zuzugestehen sein. Es ist vollkommen dem hohen Zwecke des Schulstandes angemessen und der Stellung des Staates selbst würdig, wenn dieser erklärt, daß er alle Volksschullehrer — also nicht blos die Lehrer an Berufs- oder gar nur an den gelehrten Schulen — als Staatsdiener anerkenne. Würde der Staat nur eine gewisse Klasse von Lehrern als Staatsdiener bezeichnen, so würde er dadurch die Parität zwischen Lehrern und Lehrern aufheben.

2) Vertretung des Schulstandes auf den Landtagen. — In denjenigen Staaten, wo zeitgemäße, constitutionelle Verfassungen eingeführt wurden, gaben sich viele Schullehrer der Hoffnung hin, daß auch ihr Stand zu den Landtagsversammlungen seine Abgeordneten werde senden dürfen. Man nahm dies als ein Ehrenrecht des Schulstandes in Anspruch, und suchte das Verlangen danach mit Gründen zu rechtfertigen. Man sagte: „Auf Landtagen müssen besonders Diejenigen Stimmen haben, welche die durchgängige Wohlfahrt aller Staatsbürger befördern helfen. Da nun Intelligenz den festesten Grund zum Staatswohle legt: so wären vorzugsweise die Beförderer der Intelligenz zu den landständischen Verhandlungen zuzuziehen. Deshalb hat man in mehren constitutionellen Staaten den ersten Geistlichen des Landes und den Deputirten der Landesuniversitäten auf den Landtagen Sitz und Stimme zugestanden. Noch weit unmittelbarer wirken die Lehrer aber auf die Bildung und Aufklärung des Volkes. Diesen sollte man den Zutritt zu den Ständeversammlungen um so weniger verweigern, da ja dort auch über Schulangelegenheiten verhandelt und neue Schulgesetze berathen werden." Aus diesen Gründen verlangte man, daß die Deputirten der Lehrer vom Lehrerstande selbst in gleicher Weise gewählt würden wie die Deputirten des Volkes. (Vergl. F. Gleich's Zeitschrift: „Der Eremit" 1831. Nr. 31. „Für die Vertretung der Geistlichen und Volksschullehrer auf den Landtagen.") — Wie gegründet auch diese Forderung erscheinen möge, so fallen uns doch gegen dieselbe zwei gewichtige Bedenken ein: 1) Die Lehrer selbst würden dadurch zu sehr aus ihrem Stillleben herausgerissen, und wohl gar veranlaßt, in politische Parteikämpfe sich zu mischen.*) 2) Die Schulen, deren Lehrer die Ehre hätten, als Deputirte zu erscheinen, würden auf so lange (auf Monate oft, wohl gar auf die Dauer eines Jahres) verwaiset sein. Wollte man auch während dieser Zeit Schulvicare anstellen, so ersetzen diese den eigentlichen Lehrer doch nicht, und ihr zeitweises Wirken in der Schule möchte mehr schaden, als die Lehrerdeputirten auf dem Landtage nützen könnten. — Auch ist die Schule in den meisten constitutionellen Staaten allerdings schon durch die höhern Geistlichen vertreten, die ja zugleich Aufsichtsbehörden der Schule sind. Würde ein Staat die vollkommene Emancipation der Schule durchführen, so hätte er freilich zugleich einige Schulräthe zu den Landtagsverhandlungen beizuziehen. — In vielen Staaten leider! ist in constitutioneller Hinsicht die Stellung des Schullehrers unter diejenige anderer Staatsbürger hinabgedrückt, da viele Lehrer zufolge der Wahlgesetze nicht einmal wahlberechtigt, noch viel weniger wählbar sind. — Im K. Sachsen sind die Geistlichen und Lehrer als dermalige Inhaber und Nutznießer der Pfarr- und Schulgrundstücke zwar stimmberechtigt, aber nur in dem Falle wählbar, wenn sie mindestens ein sicheres Einkommen von 400 Thlrn. jährlich haben, welches freilich nur sehr wenig Schullehrer aufweisen können. (s. Dr. Hoffmann Schulrecht S. 219. ff.)

3) Gerichtsstand der Schullehrer.

Das Vorrecht der Geistlichen, der Jurisdiction eines besonderen, meist aus geistlichen Richtern bestehenden Gerichtes unterworfen zu sein, ist sehr alt und scheint aus 1. Kor. 6, 1 ff. abgeleitet zu sein. Dieses Vorrecht, gewöhnlich privilegium fori genannt, wurde schon unter Constantin auf dem Concil zu Nicäa bestätigt, von den folgenden Kaisern vielfältig beschränkt, vom Concile zu Chalcedon (451) abermals in Anspruch genommen, und durch die Autorität des Gesetzgebers Justinian (Novell. 23. c. 21.), mit alleiniger Ausnahme der Criminalfälle (Novell. 83.), aufrecht erhalten. — Dieser privilegirte Gerichtsstand der Geistlichen erhielt sich nicht blos Jahrhunderte lang, sondern wurde im Laufe der Zeit auch auf die niedern Kirchenbeamten, den clerus minor, ausgedehnt. Nur die neuere Zeit konnte bei ihrem Nivellirsysteme auch dieses Ehrenrecht nicht unangetastet lassen, und selbst katholische Regierungen haben das privilegium fori, wenn nicht aufgehoben, doch mindestens sehr beschränkt.

Eine vollständige Exemtion findet nur noch da statt, wo die Kirchenbedienten wirklich den Consistorien (wie dies z. B. in Anhalt-Dessau der Fall ist,) auch in rein bürgerlichen Angelegenheiten untergeordnet sind.

In den meisten Ländern ist die Exemtion jetzt nur eine theilweise, indem Geistliche und Lehrer zwar in

---

Volksschule zum Staat und zur Kirche ꝛc." Essen 1840. — Auch Nehm fordert, daß der Lehrer Staatsdiener sei. Dagegen sagt H. F. F. Sickel (päd. Literat. Zeit. I. S. 163. f.) „Je mehr er in der Schule heimisch geworden und mit derselben verwachsen ist, um so einleuchtender wird es ihm werden, daß nicht das größere Ganze, dem wir angehören, nein, unser kleiner enger Lebenskreis und seine Gestaltung vorzugsweise über unser Lebensglück entscheidet." —

*) Namentlich hat Scherr im Cant. Zürich versucht, den Schulstand zur politischen Corporation zu erheben; in einer Republik lag die Aufforderung dazu freilich sehr nahe, aber von dieser Seite her möchte schwerlich das Heil der Schule kommen.

Rücksicht ihrer amtlichen Verhältnisse den geistlichen Behörden, in allem Uebrigen aber den weltlichen Gerichten unterworfen sind. Dazu kommt noch, daß man sie an manchen Orten von der Jurisdiction der Unter- oder Ortsgerichte eximirt, und den höhern Gerichten untergeordnet hat, — eine Exemtion, die jedoch oft nur den Geistlichen, höchstens den Lehrern an gelehrten Schulen, nicht aber den Volksschullehrern zugestanden worden ist.

Das privilegium fori läßt sich aus Rechtsgründen allerdings nicht vertheidigen; es mußte namentlich in constitutionellen Staaten fallen, sobald hier der Grundsatz einer allgemeinen Gleichheit vor dem Gesetze geltend gemacht wurde. Zum Troste derjenigen, welche dadurch ein ihnen schätzbares Vorrecht einbüßten, hat man gesagt: dieses Ehrenrecht sei nur damals von großem Werthe gewesen, als die Rechtspflege noch nicht auf sichern Prinzipien beruhte, und der Willkür der Richter oft ein großer Spielraum gelassen wurde. Indessen möchten auch die gegenwärtigen Gesetzgebungen noch manche Willkür gestatten, und in der Persönlichkeit des Unterrichters liegt nicht immer eine hinreichende Garantie für eine dem Stande des Geistlichen und des Lehrers angemessene Behandlung. Man giebt ferner zu bedenken, daß die Benutzung jenes Vorrechtes mit manchen Weitläufigkeiten und sogar oft mit nicht unbedeutendem Geldaufwande verbunden gewesen sei. Auch dagegen läßt sich erinnern, daß die betreffenden Personen mit dem ihnen vorgesetzten Judicio nicht so oft in Berührung kommen, um durch eine weitere Entfernung desselben von ihrem Wohnorte zu sehr belästigt zu werden; daß die Nachtheile dieser Entfernung nicht so groß seien, als die der Unterordnung unter nicht competente Richter; daß endlich selbst die Untergerichte, obgleich Ortsgerichte genannt, auch nicht immer im Wohnorte der Betheiligten ihren Wohnsitz haben, und die Communication mit denselben ebenfalls Geld, Zeit und Mühe in Anspruch nimmt. — Fügt man zur Beruhigung der ihres Privilegii Verlustigen noch hinzu, daß ihnen ja die Hauptsache, die Exemtion in Rücksicht amtlicher Verhältnisse noch geblieben sei — so ist das ein leidiger Trost, dem wir die Frage: „auf wie lange?“ mit Recht entgegensetzen. So viel wenigstens steht fest, daß die Aufhebung jenes Ehrenrechtes nicht dazu beigetragen hat, das Ansehn des geistlichen und Schulstandes aufrecht zu halten. Man muß sich hier nicht auf den Standpunct der Theorieen, sondern auf den des gemeinen Mannes versetzen, der nun diejenigen, die mit ihm vor einem und demselben Gerichte erscheinen müssen, als seines Gleichen betrachtet, und mit höhnischer Schadenfreude erzählt, wie der oder jener Actuar den Herrn Pastor oder Schulmeister gar derb angelassen habe. Wenigstens müßte überall, wo man jenes Privilegium aufhob, genügende Vorsorge getroffen werden, daß die amtliche Stellung der Geistlichen und Lehrer berücksichtigt und möglichst geschont würde.

Zur Geschichte jenes Ehrenrechtes und seiner Beschränkung diene noch Folgendes:

In Oesterreich gehören alle Civilklagen gegen Geistliche vor den weltlichen Richter, — doch nicht vor das Orts-, sondern vor das Stadtgericht. Criminalvergehen werden von dem weltlichen Richter untersucht, dann die Acten vom Magistrate der Hauptstadt an das Obergericht übergeben, — und von diesem zwar das Urtheil ausgesprochen, aber vom Bischofe vollzogen, (Ges. v. 11. März 1791.) — Nur in Ungarn besteht das privilegium fori zur Zeit noch. Das baierische Religionsedict v. 26. Mai 1818 (Cap. II. §. 62. ff.) gesteht den Geistlichen in bürgerlichen und strafrechtlichen Fällen einen privilegirten Gerichtsstand zu, obgleich durch das Concordat v. 5. Juni 1817. (Art. XII.) das eigentliche privil. fori aufgehoben worden war. Die Criminalgerichtsbarkeit über Geistliche steht nur den königl. weltlichen Gerichten zu; welche von dem Erfolge der Untersuchung die geistlichen Behörden in Kenntniß setzen, damit auch diese gegen die Person des Verbrechers in Rücksicht seiner amtlichen Verhältnisse verfahren können. — Was die Vorladung der Schullehrer vor die Landgerichte betrifft, so haben letztere die Abforderung der Schullehrer von ihrem Wohnsitze möglichst zu vermeiden; wofern aber eine Vorladung sich nothwendig macht, so ist jederzeit die Localschulinspection von der citirenden Stelle davon in Kenntniß zu setzen. (Merz baierscher Schulcalender 1817. S. 25.) In Preußen wurde durch das allg. Landrecht (II. Tit. XII. §. 26.) die Gerichtsbarkeit der Consistorien aufgehoben. Doch können die Schullehrer in Dienstsachen nicht von ihrem persönlichen Richter, sondern nur von der ihnen vorgesetzten Behörde zur Verantwortung gezogen werden. Nur mittelst Auftrag dieser Behörden darf das Gericht ein Strafverfahren wider den Lehrer eröffnen; nur die Behörden haben demnach die summarische Erörterung der Dienstvergehen der Schullehrer zu verfügen, und die Strafe zu bestimmen, worauf dem Bestraften zwar der Recurs an die höhere Aufsichtsbehörde, nicht aber der Rechtsweg offen steht. Die k. sächsische Gesetzgebung erstreckte das priv. fori sogar auf das Gesinde in den Amtswohnungen der Kirchen- und Schuldiener, sowie auf alle bürgerliche, privatrechtliche Verhältnisse der Geistlichen und Schullehrer, selbst auf polizeiliche Angelegenheiten. (Kirchenordnung v. 1580. Tit. von Immunitäten ꝛc. §. 1.) Erst durch das Mandat v. 13. März 1822 wurde das Gesinde der Gerichtsobrigkeit des Orts untergestellt, und später durch die Landesverfassung v. 4. Septbr. 1831 (§. 55.) das Aufhören der privilegirten Gerichtsstände ausgesprochen (vergl. Ges. über die privileg. Gerichtsstände ꝛc. v. 28. Jan. 1835). Die Geistlichen, sowie die Universitäts- und Gymnasiallehrer eximirte man in so fern, als sie den königl. Justizämtern untergeordnet wurden; doch dehnte man dies Vorrecht nicht auf die Volksschullehrer aus, ob es gleich durch eine Petition der Volksschullehrer der Ephorie Leipzig beansprucht worden war (s. M. Hanschmann Sachsens Schullehrer. Leipzig 1834. 3s Heft. S. 3 ff.). Nur in Rücksicht der eigentlichen Amtssachen stehen die Volksschullehrer unter den zur Leitung und Beaufsichtigung des Schulwesens geordneten Behörden, nämlich den Ortsschulvorständen, den Districtsschulinspectionen, der Kreisschulbehörde und in letzter Instanz dem Ministerio des Cultus. (Ges. v. 6. Juni 1835. §§. 52 ff. u. Verordn. dazu v. 9. Juni e. a. §§. 147 ff.) — In der k. sächs. Oberlausitz haben zu keiner Zeit geistliche Gerichte bestanden: somit hat hier auch nie eine Exemtion der Kirchendiener Platz gegriffen.

Die Verfassungsurkunde des K. Würtemberg v. 27. Sept. 1819 (Cap. VI. §. 73.) bestimmt: „Die Kirchendiener sind in Ansehung ihrer bürgerlichen Hand-

lungen und Verhältnisse der weltlichen Obrigkeit unterworfen." Durch ein Verwaltungsedict (IV. Ed. über die Rechtspflege in den untern Instanzen v. 31. Dec. 1818) wurden zwar die Geistlichen und die Lehrer der lat. Schulen, nicht aber die Volksschullehrer der Gerichtsbarkeit der Ortsobrigkeit entzogen. — Nur Dienstvergehen der Lehrer sind der Untersuchung des gemeinschaftlichen Oberamtes, (das aus dem Oberamtmanne und dem Decane besteht,) unterworfen. (S. die kön. Verordn. betr. den Geschäftskreis der gemeinschaftlichen Oberämter vom 23. Aug. 1825.)

Baden hat durch Verordnungen von 1807, 1809 und 1810 das priv. fori beschränkt; jedoch sind die Schullehrer von der polizeilichen Gewalt des Ortsbürgermeisters eximirt, der über sie nicht, wie über andere Gemeindebürger, Geld- oder Gefängnißstrafe wegen Polizeifrevel verhängen kann, sondern deshalb seiner vorgesetzten Stelle Anzeige zu machen hat. Auch ist bei gerichtlichem Verfahren gegen Geistliche die größtmögliche Schonung und Nachsicht empfohlen, wie das Letztere auch in Würtemberg durch Verordn. vom 30. April 1823 geschehen ist.

Bemerkenswerth ist in dieser Beziehung namentlich eine Verordn. d. großh. Weimarschen Landesregierung v. 20. Nov. 1820, welche auf die amtlichen Verhältnisse der Kirchendiener die größte Rücksicht nimmt. Sie verordnet: 1) „Prediger und Schullehrer sind nie ohne Noth, und wenn die Sache eben so gut schriftlich abgemacht werden kann, nicht zum persönlichen Erscheinen vorzuladen. 2) Es soll auf die den Sonn-, Fest- und Bußtagen zunächst vorhergehenden Tage so wenig, als an diesen Tagen selbst geschehn. 3) Sie sind, wo es nicht vom Gesetze vorgeschrieben wird, schriftlich vorzuladen. 4) Wenn es mündlich sein muß, soll es mit gebührender Achtung und Bescheidenheit geschehen, und ihnen (außer in bedenklichen Untersuchungsfällen) der Gegenstand vom Beamten oder Actuar mittelst kurzen Handbillets eröffnet werden. 5) Beim Erscheinen sind sie möglichst bald zu befördern, oder wenn ihre Sache nicht sogleich vorgenommen werden kann, ist ihnen ein anständiger Aufenthaltsort, oder das Sitzungszimmer selbst zum Verziehen anzuweisen." S. Lehmus und Merz allg. Zeit. f. Deutschlands Volksschullehrer, 5r Jahrg. 1821. u. E. Zimmermann allg. Schulzeit. 1826. Abth. I. S. 734 ff.

Hieran schließen wir noch die Aufführung einiger besondern Rechtswohlthaten, welche dem Schullehrer bei gerichtlichen Verhandlungen zu Gute kommen:

a) Die Wohlthat der Competenz (beneficium competentiae). Sie besteht darin, daß den Lehrern, wenn sie durch Unglücksfälle (also nicht durch leichtsinnigen oder muthwilligen Bankerott) in Schulden gerathen, und auf Vollstreckung der Hilfe geklagt worden ist, ein nothdürftiges Sustentationsquantum zu ihrem Lebensunterhalte ausgesetzt wird. In der Regel muß ihnen — es sei denn, daß sie sich der Absetzung schuldig gemacht hätten — der dritte Theil des gesammten Diensteinkommens gewährt werden. — In einigen Ländern (z. B. Preußen und Anhalt) genießen sie auch die Executionsbefreiung, nach welcher ihnen die nothwendigen Kleider, Betten, Bücher und Wirthschaftsgeräthe nicht abgepfändet werden dürfen. — Bielitz, Kirchenrecht §. 53. f. und §. 165. v. Weber's Kirchenrecht II. 2. S. 472. Arndt, Handbuch der im Herzogthum Anhalt-Dessau geltenden gesetzlichen Vorschriften ꝛc. §. 42.

b) Ein gewisses Vorrecht ihrer aus rückständig gebliebenen Besoldungsgefällen u. dgl. herrührenden Forderungen bei Concursen. Im K. Sachsen gehen dergleichen Forderungen denjenigen anderer Gläubiger vor, vorausgesetzt daß der Lehrer nicht über 5 Jahre hat hingehen lassen, ohne seine Forderung geltend gemacht zu haben. (Erläut. Prozeßordn. Tit. 42. §. 8.) Nach preußischem Rechte (s. Gerichtsordn. I. 50. §. 270. 357. 404. A. L. R. II. Tit. 11. §. 229.) kommen zweijährige oder vor Ablauf der zwei Jahre eingeklagte Rückstände in die 2te, ältere dagegen in die 4te Classe. Auf einem Grundstücke haftende Reallasten für kirchliche Zwecke dauern auch während des Concurses fort. — (Im K. Hannover [Fürstenthum Osnabrück] bestand früher die Einrichtung, daß Geistliche und Schullehrer beider Confessionen die zu den Intraden der Kirchen und Schulen, sowie zu den Besoldungen der Geistlichen, Lehrer und deren Familienglieder gehörenden Forderungen nicht bei dem competenten Civilgerichte des Beklagten, sondern bei den Consistorien einklagen durften; doch ist dies durch Verordnung des Prinzregenten v. 18. Dec. 1819 aufgehoben worden.)

c) Das Recht, die Uebernahme von Vormundschaften zu verweigern — es sei denn, daß dabei eine Bevormundung verwaiseter Kinder der eigenen Amtsgenossen in Frage stehe. (K. Sächs. Vormundschaftsordn. Cap. IX. §. 1. 4. und K. Preuß. A. L. R. II. Tit. 18. §. 213.) Doch wird gewiß jeder wohlwollende Lehrer von diesem Vorrechte nur im dringendsten Nothfalle Gebrauch machen, und dagegen, wenn er kann, gern Unmündigen, die ja ohnehin seinem Herzen nahe stehen müssen, die Hand bieten.

d) Nach dem frühern Erbrechte konnten Geistliche und Schullehrer auch die mütterliche Gerade erben, die eigentlich nur zu dem Erbtheile der Töchter gehörte, während das Heergeräthe (Aecker und Waffen) den Söhnen zufiel. Da diejenigen Söhne, die in den geistlichen Stand übertraten, keine Waffen führen, also auch das Heergeräth nicht erben konnten: so wurden sie dafür an der Erbschaft der Töchter entschädigt. Nur in einigen preuß. Provinzen soll sich dieses Vorrecht noch erhalten haben.*)

4) Befreiung von Staatslasten. Hierher sind zu rechnen die Befreiung der Schullehrer von der Militärpflicht, sowie von Grund- und Personensteuern, — Exemtionen, welche in neuerer Zeit sehr große Beschränkungen erlitten haben, wohl auch ganz aufgehoben worden sind. Wir behalten uns vor, darüber in dem Art. „Immunitäten" das Weitere auszuführen.

II. Bürgerliche Ehrenrechte.

Nicht im Staatsverbande blos, auch im Gemeindeverbande stehen dem Schullehrer gewisse Vorrechte zu, die er einzig seiner amtlichen Stellung verdankt. Doch ist's auch mit diesen, wie mit den staatsbürgerlichen Ehrenrechten: sie sind nicht überall anerkannt, und selbst da, wo sie galten, in neuern Zeiten oft geschmälert worden.

*) Man lese über dieses Recht der Geistlichen: „Die Rechte der Bauern. Ein kurzer Unterricht für den sächs. Landmann." Leipzig, 1806. S. 84 ff. Ein Register der zur Gerade gehörigen Sachen s. daselbst S. 106 ff.

1. Hierher gehört vor allen Dingen die Theilnahme des Schullehrers an den Ehrenämtern der Gemeinde und zwar

a) seine Mitgliedschaft im Gemeinderathe. Man hat dieselbe mancher Orten dem Schullehrer zugestanden, anderer Orten aufs Bestimmteste abgesprochen. Das Letztere namentlich deshalb, weil man glaubte, Geistliche und Schullehrer würden durch Theilnahme an den Verhandlungen des Gemeinderathes zu sehr ihrem eigentlichen Wirkungskreise entfremdet. Indessen möchte hier sehr viel auf die Individualität der Einzelnen ankommen. Wenigstens müssen wir es für nachtheilig anerkennen, wenn irgend eine Gesetzgebung geradezu erklärt, daß die Geistlichen und Schullehrer bei Gemeindeangelegenheiten weder stimm- noch wahlfähig sind, und wenn man sie dadurch mit Ehrlosen und Verstandesschwachen in eine Classe wirft. Wir meinen, daß Geistliche und Lehrer mit nöthiger Umsicht als Mitglieder des Gemeinderathes außerordentlich viel Gutes wirken können, wie sich dies vielfach an solchen Orten bestätigt hat, wo sie zu Vertretern der Gemeinde gewählt worden waren. — Man fürchtet, sie möchten die ihnen alsdann zu Theil gewordene Gewalt mißbrauchen: aber giebt es dagegen nicht Mittel? Man sagt, Geistliche und Lehrer wüßten sich selten in die Verwaltungsangelegenheiten zu finden; aber verstehen das Bauern besser? und wird ein Lehrer, welcher in dieser Beziehung seine Schwäche fühlt, nicht freiwillig auf Mitgliedschaft des Gemeinderathes verzichten? — Man spreche es wenigstens facultativ aus: „Kirchendiener können gewählt werden; doch steht ihnen frei, die Wahl abzulehnen." Man füge vielleicht noch hinzu: „sie dürfen dieselbe nur mit Erlaubniß ihrer geistlichen Vorgesetzten annehmen." Aber das Stimmrecht sollte man ihnen unbedingt zugestehn! —

Im K. Preußen dürfen Schullehrer das Schulzenamt nicht übernehmen (Verf. der Reg. zu Cöslin v. 4. April 1819); doch sind sie häufig Gemeindeschreiber; auch scheinen Geistliche und Lehrer bei Gemeindeämtern wahl- und stimmfähig zu sein. Eben so im K. Hannover. Wenigstens besagen die Verfassungsurkunden der Städte Hannover (v. 12. März 1824. §. 98. d. u. §. 100. 2.) und Hameln (v. 30. Juni 1824. §. 54. 2.): „Prediger, Küster und Schullehrer haben bei der Wahl des Bürgervorstehers, der Bezirksvorsteher ꝛc. Stimmrecht; doch sind sie nicht schuldig, das Amt eines Bürger- oder Bezirksvorstehers ꝛc. anzunehmen." — Die k. Würtembergische Gesetzgebung (Schulgesetz v. 29. Septbr. 1836. Art. 41 u. 42.) setzt wenigstens die Annahme solcher Ehrenämter als möglich, wenn sie sagt: „Schullehrer genießen die Befreiung von der Uebernahme aller öffentlichen Aemter," und indem sie die Annahme irgend eines Amtes von der Genehmigung der Oberschulbehörde abhängig macht (vergl. auch Bürgerrechtsgesetz v. 4. Dec. 1833. §. 55 ff.). — In Anhalt sind Kirchendiener von der Annahme unbesoldeter Stadtämter, sowie der Stellen eines Stadtverordneten oder Stellvertreters entbunden; jedoch können sie dieselben übernehmen, wenn und so lange es ihnen der Landesherr erlaubt. (Gesetzsamml. LXXIX. §. 107. vom 10. Dec. 1832.) [Vgl. Sickel pädag. Literat.-Zeit. I. S. 167 f.] Engherziger ist die Badensche Gesetzgebung, welche bestimmt, daß die Schullehrer nur dann in den Gemeinderath gewählt werden können, wenn sie ihre Stelle niederlegen; die in Ruhestand Versetzten können die auf sie gefallene Wahl ablehnen. In Sachsen ist bei den Landtagsverhandlungen viel darüber debattirt worden, ob Geistliche und Schullehrer in den Gemeinderath gewählt werden können, oder nicht; die letztere Ansicht siegte. In diesem Sinne spricht sich denn auch die neue Landgemeindeordnung v. 7. Nov. 1838 aus, die den Kirchendienern zwar Rechte entzieht, aber keine zugesteht. — Auch in der Hohenzollern-Sigmaringenschen Gesetzgebung gilt der Grundsatz, daß Schultheißen- und Bürgermeisterämter, Gemeindspflegen, Gerichtsschreibereien u. s. w. mit dem Schulamte unverträglich sind. Aehnlich das großherz. Hessische Schuledict Art. 6 u. 9. — In Baiern dagegen ist der Schullehrer in der Regel Gemeindeschreiber. (Ed. v. 17. Mai 1818. u. Gem.-Ed. §. 94.) Auch in mehren preußischen Provinzen ist dem Lehrer die Gerichtsschreiberei zugewiesen, oder wenigstens gestattet. Dasselbe gilt von einigen Ortschaften der k. sächs. Oberlausitz: wir kennen eine Stadt, in welcher noch vor Kurzem der Rector zugleich die Function eines Stadtschreibers bekleidete. — Selbst Dr. Nebe ist der Ansicht, daß sich der Schullehrer als Gemeindeschreiber bedeutende Verdienste erwerben könne. (s. Schullehrerberuf S. 468 ff. — vgl. auch A. Ludewig der Schulmeister i. d. Stadt u. auf dem Lande. Wolfenb. 1841. S. 219.)

b) Auch die Frage gehört hierher: ob der Lehrer Mitglied des Schulvorstandes sein solle, oder sein könne? — Es kommt darauf an, wie man den Schulvorstand ansieht. Ist er eine Aufsichtsbehörde, so kann der Schullehrer allerdings nicht Mitglied desselben sein: denn man bestellt Niemanden sich selbst zur Aufsicht. So nimmt Dr. Hoffmann die Sache, (Schulrecht, S. 71) wenn er sagt: „der Grund, warum die Schullehrer nicht unter die ordentlichen Mitglieder des Schulvorstandes aufgenommen sind, und, wenn sie zu den Versammlungen desselben zugezogen werden, nur eine berathende Stimme haben, ist, weil Niemand in seiner eignen Sache Richter sein kann. Eben daher muß Dr. Gräfe's Vorschlag (über Schulreform S. 37), den Schulvorstand aus dem Geistlichen, welcher gleichsam die Kirche, dem Ortsschultheißen, der die Gemeinde, einem von den Aeltern der Schulkinder auf einige Jahre gewählten Mitgliede, welches das Interesse der Aeltern, und dem Schullehrer, der die Schule vertreten solle, zusammenzusetzen als unangemessen erscheinen." — Sieht man aber in dem Schulvorstande nur einen Verwaltungsausschuß — und mehr ist er doch eigentlich nicht! — so kann dem Lehrer das Recht der Mitgliedschaft nicht streitig gemacht werden. Dieser Ansicht sind unter andern Dr. Nebe (Schullehrerberuf S. 467.), Diesterweg (rh. Bl. N. F. VIII. 2. S. 213: „Was würde man sagen, wenn der Geistliche von der Mitgliedschaft seines Presbyteriums ausgeschlossen würde? und wo in aller Welt existirt ein ähnliches Verhältniß?" —), Nehm (Darlegung einiger Uebelstände, welche den Schullehrerstand im Allgemeinen noch drücken. Essen, 1839.), Preusker (über Jugendbildung ꝛc. Leipzig 1839. 4tes Heft. S. 24). Entgegengesetzter Meinung ist H. F. F. Sickel (pädagog. Literat. Zeit. Jahrg. 1. S. 168. f.) Ueber das Verhalten des Schulmeisters als Mitglied des Ortsschulvorstandes sehe man Ludewig der Schulmeister ꝛc. (Wolfenbüttel 1841.) S. 220.

Im Großh. Oldenburg (Schulverordn. vom 14. Jan. 1836. §. 8.) und Sachsen-Weimar sind die Schullehrer ständige Mitglieder des Schulvorstandes.

In andern Ländern, wie im K. Preußen (s. Dienstvorschrift für d. Schulvorst. d. Prov. Jülich-Cleve-Berg, v. Juli 1824. §. 8.), K. Sachsen (Verordn. zum Element. Volksschulg. §. 154.), Würtemberg (Schulg. Art. 75.) und Baden (Schulordn. §. 40.) kann der Zutritt zu den Versammlungen des Schulvorstandes dem Lehrer zwar gestattet werden, doch nur mit berathender Stimme und nicht, wenn er persönlich dabei betheiligt ist.

Die Gesetzgebung des K. Baierns schließt dagegen die Schullehrer von den Versammlungen des Schulvorstandes ganz aus. (s. Amtsinstruct. für die Localschulinspect. v. 15. Sept. 1808.) Freilich sind hier der Localschulinspection mehr Rechte eingeräumt, als irgendwo; sie ist wirkliche Aufsichtsbehörde: denn ihr steht es zu, dem Schullehrer Verweise zu geben, und jeder Lehrer hat bei seiner Anstellung ihr Handtreue zu leisten. (das. §. 29. u. §. 35.)

c) Aehnliche Bewandniß hat es mit der Theilnahme des Schullehrers an den Versammlungen des Presbyterii oder Kirchenconventes. Ist der Kirchenconvent (wie in Würtemberg) zugleich Aufsichtsbehörde der Schule, so kann der Lehrer auch nicht ständiges Mitglied desselben sein, sondern nur mit berathender Stimme zu den Versammlungen beigezogen werden. Ist dagegen das Presbyterium (wie in Oldenburg) ein Verwaltungsausschuß, so gehört die Theilnahme des Schullehrers daran gewiß zu dessen Ehrenrechten.

Im K. Sachsen beabsichtigte man bereits im J. 1832 die Errichtung von Presbyterien und Ephoralsynoden. Das Ministerium des Cultus legte deshalb der Landesgeistlichkeit einen Entwurf zur Begutachtung vor, nach welchem auch die Schullehrer in den Versammlungen der Presbyterien Sitz und Stimme haben sollten. Die Sache ist aber wieder ins Stocken gerathen. (s. Allgem. Schulzeit. 1832. Abtheil. I. S. 519 f.)

d) Zu den in allen Orten zu bildenden Armenvereinen ist jedenfalls der Schullehrer beizuziehn; er kann in dieser Stellung nächst den Geistlichen überaus viel Gutes stiften, um so mehr, da er auch in der Schule Gelegenheit hat, die Bedürfnisse der armen Kinder genauer kennen zu lernen. Dr. Nebe sagt darüber die wahren Worte (Schullehrerberuf S. 477 f.): „Als Armenpfleger findet der Schullehrer vielfache Gelegenheit, die Glieder der Gemeinde näher an sich zu ziehen, indem er sich zugleich großes Verdienst um sie erwirbt. Gewöhnlich ist dieser Zweig der öffentlichen, christlich fürsorgenden Gemeindeverwaltung der am meisten vernachlässigte. Man überläßt die Armen sich selbst oder verweist sie an öffentliche Institute und Cassen. Man glaubt viel zu thun, wenn man armen, oft kinderreichen Familien, die aus der Gemeinde nicht wegzuweisen sind, höchstens in derselben, engen, vielleicht verfallenen Gemeindewohnung zusammen zu hausen gestattet. Die gewöhnliche Folge ist Bettelei, oft Dieberei, Unzucht und sittliche Verwilderung aller Art, vereint mit Krankheit und jeder Stufe menschlichen Elends. Bei gewöhnlich beschränkten Mitteln ist der Schullehrer ganz außer Stande, diesen Unglücklichen durch sich selbst und auf der Stelle zu einer bessern Lage zu verhelfen; aber Retter kann er ihnen werden; selbst durch seinen Beruf dazu veranlaßt, vor dem Abgrunde, welchem sie zueilen. — Mit ihnen schon in Verbindung durch die Kinder, welche sie zur Schule schicken oder doch schicken sollen, benutzt er dies, nicht etwa, um über das nicht eingehende Schulgeld Klage zu erheben, sondern diesen Familien näher zu kommen. Da er theilnehmend sich um die Kinder bekümmert, und dadurch der Aeltern Zutrauen gewinnt; so wird er durch Zusprache und Rathgebung, wie Arbeit und Verdienst oder sonst Hilfe zu finden sei, ihnen oft weit nützlicher als durch baare Unterstützung. Der Ortspfarrer ist erster rathender Armenvater der Gemeinde; mit ihm vereint wird es nicht fehlen, andere gutdenkende Gemeindeglieder für wohlthätige Zwecke zu interessiren. Hierzu können die Versammlungen des Schulvorstandes benutzt werden, wo die Versäumnisse der armen Schulkinder ohnehin am häufigsten zur Sprache kommen und wo Glieder der Gemeinde zugegen sind. Es darf sich hier nicht etwa nur davon handeln, diese Versäumenden mit Androhung der Strafe zur Schule zu treiben; sondern am meisten die Aeltern in den Stand zu setzen, daß sie von freien Stücken die Kinder zur Schule anhalten können." —*)

Sehr zweckmäßig ist deshalb die Bestimmung der neuen Armenordnung für das Königr. Sachsen (§. 76.): „Die Geistlichen und Schullehrer oder Einer oder der Andere unter mehrern sind zum Beitritte in den Orts-Armenverein aufzufordern." — In Anhalt dagegen können sie nicht zu Orts-Armenvorstehern gewählt werden, brauchen auch nicht in der Wahlversammlung zu erscheinen, können aber ihre Stimmen, wenn sie wollen, schriftlich einreichen, welche dann so gut als wäre sie mündlich abgegeben, mitgezählt wird. (Gesetzsamml. C. §. 8. v. 12. Juni 1830.)

2. Das Heimath- und Nachbarrecht.

Schullehrer haben das Heimathrecht jedesmal am Orte ihrer Anstellung. Dies liegt in der Natur der Sache, und ist factisch begründet, wenn es auch in den Gesetzgebungen nicht durchgängig und bestimmt ausgesprochen ist. Im K. Baiern erwerben definitiv angestellte Lehrer die Ansässigkeit schon durch die Anstellungsurkunde. (Bekanntmach. d. k. Reg. v. Oberfranken v. 27. Dcbr. 1839.) — Daraus folgt, daß auch deren Witwen und Kinder das Heimathrecht im Orte der Anstellung ihres Gatten und Vaters erlangen. So bestimmte schon die sächs. Kirchenordn. von 1580.: „Witwen und Kinder sollen im Orte geduldet, der Aufenthalt ihnen gestattet und sie mit nichten ohne sonderliche hochwichtige Ursachen und Vorbewußt des Superintendenten ausgetrieben werden." (Vergl. auch das sächs. Heimathsgesetz v. 26. Nov. 1834. §. 12.)

Anders verhält es sich mit dem eigentlichen Bürgerrechte, das man den Lehrern nicht zugesteht; doch kann es ihnen nicht verweigert werden, wenn sie darum nachsuchen und die dafür herkömmlichen Gebühren entrichten.

Das sogenannte Nachbarrecht dagegen ist fast überall ein durch die Zeit geheiligtes Vorrecht der Geist-

*) „Ueber die Fürsorge des Lehrers für arme Kinder" s. Sickel Schulmeisterklugheit. S. 180 f. — „Das Verhältniß des Schulmeisters zu den Hilfsbedürftigen und Kranken in der Gemeinde" bespricht Ludewig in seinem Schulmeister S. 59.

lichen und Schullehrer. Vermöge desselben kommt jedem ständigen Lehrer eine verhältnißmäßige Theilnahme an den Gemeindenutzungen zu. (K. Würtemberg, revidirtes Bürgerrechtsges. vom 4. Dcbr. 1833. Art. 49. u. 52. Schulges. v. 29. Sptbr. 1836. Art. 40. — Sächs. Kirchenordn. v. 1580. Tit. v. d. Immunitäten u. Freiheiten d. Kirchen- u. Schuldiener.) Demnach ist ihnen auch der Werth dieses Antheils zu vergüten, wenn jene Gemeindenutzungen ganz oder theilweise wegfallen, und sie sind bei Theilung der Gemeindegrundstücke so wie theilnahmberechtigte Gemeindeglieder zu betrachten. (K. Preußen: Verordn. der Ministerien der geistl. u. Unterrichtsangel. u. des Innern an die General-Commission v. 25. Juni 1832. u. an die Regierungen v. 19. Oct. 1833. Gemeinheits-Theilungsordn. §. 15. K. Sachsen: Ges. üb. Ablösungen und Gemeinheitstheilungen v. 17. März 1832. §§. 150 f. K. Hannover: Gemeinheitstheilungsordn. für die Fürstenth. Calenberg, Göttingen u. Grubenhagen v. 30. Apr. 1824. §. 76. desgl. f. Hoya u. Diepholz u. f. d. Fürstenth. Hildesheim. — Aehnliche Bestimmungen gelten in Baden.)

In vielen Orten hat man indessen jenes Recht von dem Herkommen abhängig gemacht, und es namentlich da als erloschen betrachtet, wo der Schullehrer bisher die Nutzung desselben unterlassen hat wo er z. B. kein Vieh gehalten, folglich die Communweide nicht benutzt hat, da wird er bei Theilung derselben auch nicht benachrichtigt. — So bestimmt die Baden'sche Gesetzgebung, daß der Schulpfründe bei Vertheilung des Allmendgutes nur dann ein Bürgertheil zugeschieden werde, wenn der Lehrer wirklich Antheil am Allmendgenusse gehabt hat. Auch erhalten in Sachsen bei Vertheilung der Gemeindehölzer die Schulen keinen Antheil, wo schon besondere Schulhölzer vorhanden sind. In Hannover ist es bei Gemeinheitstheilungen dem Landes-Oeconomie-Collegio ausdrücklich zur Pflicht gemacht, „dahin zu sehen, daß die Schullehrer bei solcher Gelegenheit eine ihren Bedürfnissen angemessene Verbesserung erhalten, mithin dafür gesorgt werde, daß sie den nöthigen Viehstand unterhalten können."

In Würtemberg schon kam der eigne Fall vor, daß Schullehrer, die zugleich Ortsbürger waren, einen doppelten Antheil an den Gemeindenutzungen ihres Dienst- und Wohnortes verlangten, einmal als Ortsbürger, das andere Mal in ihrer Eigenschaft als Schullehrer. Ein Ministerial-Erlaß vom 11. Nov. 1824 erkannte diese Forderung als begründet an. — Später hat man jedoch wenigstens da, wo die Theilnahme des Schullehrers an den Gemeindenutzungen vermöge seines Amtes nicht unbestritten war, gegentheilig entschieden, wie ein Ministerial-Erl. v. 1. März 1832 bezeugt. (s. M. Th. Eisenlohr Samml. der würtemb. Schulgesetze. 1. Abth. Tübingen 1839. S. 444 f. u. S. 592 ff.)

3) Als ein Ehrenrecht des Schullehrers ist auch dessen Theilnahme an den sogenannten Ehrenmahlzeiten zu betrachten, wiewohl man dieselbe meistens in dem Kapitel vom Diensteinkommen zu besprechen pflegt, und die Lehrer wohl auch da, wo diese Sitte mehr und mehr abkommt, deshalb Entschädigung in Anspruch nehmen.

Dr. Hofmann (Schulrecht S. 338 f.) sagt darüber: „Die Gewohnheit, zu den bei Taufen, Hochzeiten oder sonst veranstalteten Ehrenmahlzeiten die Geistlichen und Schullehrer zu ziehen, wobei nicht nur der eigene Vortheil dieser Kirchendiener, sondern auch die Erhaltung der Ordnung und des Anstandes bezweckt wird, ist uralt und reicht weit über die Zeiten der Kirchenverbesserung hinaus. Obwohl die allgemeinen ältern Kirchengesetze in Sachsen deshalb keine ausdrückliche Disposition enthalten, so findet sich doch vielen Matrikeln aus älterer und neuerer Zeit die Bestimmung einverleibt, daß bei Tauf- und Hochzeitessen der Pfarrer und der Schulmeister gebeten werden sollen. Auch erhalten diese nach einer gleichen Disposition der Matrikel oft bei solchen Gelegenheiten ein Gewisses an Victualien, als Fleisch, Brot, Kuchen, Bier. Die Befugniß des Genusses dieser Vergünstigung, wo sie sich aus den Worten der Matrikel und einem bisher aufrecht erhaltenen Herkommen sattsam erweisen läßt, ist daher bisher von den Consistorien auch für den Fall einer eingetretenen Verweigerung von Seiten der Eingepfarrten gesetzlich anerkannt, zur Verfolgung dieser Gerechtsame den Geistlichen und Schullehrern nöthigenfalls ein Actor bestellt und der Prozeß gewonnen worden. Wo aber für die Ansprüche der Kirchendiener ein solches rechtsgiltiges Anhalten sich nicht vorfindet, und deren Zuziehung mehr als eine lediglich von dem guten Willen der Eingepfarrten abhängige Handlung, wie als eine Rechtsverbindlichkeit erscheint, kann nach der neuerlich angenommenen Ansicht der Behörden ein rechtlicher Anspruch nicht geltend gemacht, noch für den Wegfall dieser Mahlzeiten eine Vergütung gefordert werden." —

Wir müssen die letztere Ansicht für ganz sachgemäß erkennen, und pflegen unsrer Seits auf jede Entschädigung für jenes Ehrenrecht zu verzichten, obgleich unsre Matrikel darüber sehr bestimmte Vorschriften enthält. Denn für Entziehung eines solchen Ehrenrechtes, läßt sich kein Geldäquivalent festsetzen. — Uebrigens hat man eben so viel für die Theilnahme der Schullehrer an solchen Ehrenmahlzeiten, als gegen dieselbe gesagt. In Rücksicht der Geistlichen pflegt man meist anzuführen, daß sie bei dieser Gelegenheit manche lehrreiche Unterredung mit ihren Pflegebefohlenen halten könnten, und mindestens schon durch ihre Anwesenheit die gute Ordnung aufrecht hielten. Doch weiß man auch, wie wenig es in derlei Fällen zu lehrreichen Unterredungen kommt, und wie bald nach dem Weggange des Geistlichen, der ja doch nicht bis zuletzt aushalten kann, die gute Ordnung zu entweichen pflegt. Ganz dasselbe gilt von der Anwesenheit des Schullehrers. Da aber, wo der Lehrer noch honoris causa zu dergleichen Mahlzeiten zugezogen zu werden pflegt, möchte die Mahnung nicht umsonst sein, welche die Dienstanweisung für Schullehrer des H. Altenburg (§. 45.) enthält: „Bei feierlichen Ehrentagen, wo er des Amtes halber zugegen ist, hat er sich seinem Stande gemäß zu betragen." —

Dabei erinnern wir noch an Dinters Worte: „Das Besuchen der Ehrenmahlzeiten kann in Rücksicht auf Menschenkenntniß und Wirksamkeit sehr heilsam sein, zumal wenn er nicht zur Unzeit den Sittenlehrer und Sittenrichter macht, und mehr durch hingegebene Bruchstücke das Nachdenken weckt, als durch eigentliche Disputationen lehren will; wenn er seiner Frau nicht zu viel Recht einräumt; wenn er sich zur

rechten Zeit wieder entfernt." (Die vorzüglichsten Regeln der Pädagogik ꝛc. S. 86; vergl. auch kleine Reden. B. 3. S. 340 ff.) „Bei Gelagen und Ehrenmahlzeiten den Possenreißer spielen und wohl gar den Bauer durch zweideutige schlüpfrige Reden überbieten zu wollen und so Aergernisse zu geben und dem Fortwuchern der Sünde Vorschub zu leisten, das ist des Schullehrers in einem Grade unwürdig, daß vor einem solchen Irrpfade in unsern Tagen wohl nicht erst ausdrücklich gewarnt werden darf." (H. F. F. Sickel, Handb. der Schulmeisterklugheit. Erfurt 1833. S. 47. Man vergl. auch, was Ludewigs Schulmeister über die Vergnügungen des Lehrers sagt. S. 228 f.)

4. Mit der Befreiung von Communallasten hat es dieselbe Bewandtniß, wie mit der Befreiung von Staatslasten; so ist sie in einigen Ländern aufrecht erhalten, in andern dagegen aufgehoben worden. Wir verweisen deshalb auf den Artt: „Immunitäten." Kirsch.

Ehrerbietigkeit ist die Bereitwilligkeit, die Vorzüge Anderer anzuerkennen und diese Anerkennung auch äußerlich an den Tag zu legen. Dem Kinde ist dieselbe an sich ganz natürlich; im Gefühle eigner Schwachheit und Unbedeutendheit erkennt es, der Einsicht und Erfahrung, der Kraft und dem Verdienste, der äußern Geltung und Würde eines Erwachsenen gegenüber, die Verpflichtung, vor denselben in Demuth sich zu beugen, und richtig geleitet, wird es vor Aeltern, Lehrer, Bejahrten, obrigkeitlichen Personen ꝛc. stets eine gewisse Scheu und den großen Abstand empfinden, der zwischen jenen und ihm besteht. Es braucht nicht erst erörtert zu werden, wie diese Eigenschaft sich förderlich erweise. Sie ist die erste Bedingung einer gedeihlichen Einwirkung auf die Seele des Kindes, Aufmerksamkeit, Eifer, Ausdauer, Gehorsam wurzeln in ihr, ohne sie sind selbst Vertrauen und Liebe schwankend. Aber so natürlich und wünschenswerth auch diese Eigenschaft erscheint, so häufig mangelt sie, und ganz besonders in unserer Zeit. Trotz und Ungebehrdigkeit gegen Aeltern und Lehrer, lieblose Bemerkungen über beide, Mißachtung, ja Mißhandlung betagter Großältern, Ungeschliffenheit gegen hochgestellte Männer sind nicht gar seltene Erscheinungen. Wie kommt das? Die meiste Schuld tragen unstreitig die Aeltern, indem sie sich allzusehr zu den Kindern herablassen, der ihnen eigenen Würde sich entäußern und durch unziemliches Scherzen und Tändeln mit den Kindern den Uebermuth derselben hervorrufen, aber auch, indem sie über die Lehre ihrer Lieblinge in deren Gegenwart einseitig und voreilig aburtheilen, ihre Aufgaben bekritteln, ihre Leistungen als geringfügig bezeichnen, ihre Gerechtigkeit in Zweifel ziehen, aber auch, indem sie die Maßregeln der Behörden mustern, über ihre Forderungen sich ereifern, über Beschränkungen heftig klagen und über Unternehmungen, deren Nutzen nicht gleich in die Augen fällt, sofort den Stab brechen. Wir läugnen dabei nicht, daß z. B. auch Lehrer durch eine würdelose Haltung den Kindern die Ehrerbietung schwer machen können und daß namentlich bejahrte Personen, indem sie entweder aus überzärtlicher Liebe an die Kinder sich hingeben oder durch Launen und Sonderbarkeiten, wie sie dem Alter eigenthümlich sind, der Lachlust der Kleinen sich bloß stellen, in vielen Fällen sich es selbst zuzuschreiben haben, wenn sie geringgeschätzt, verspottet und betrogen werden; aber das Schlimmste kommt immer von den Aeltern. An ihnen ist es nun aber auch besonders, dem Uebel wieder abzuhelfen. Man zeige sich selbst als ehrenwerth in jeglicher Beziehung und nöthige durch Ernst und strenge Gemessenheit die Uebermüthigen zur Unterordnung (hieher gehört die Frage: ob Aeltern sich von ihren Kindern mit dem vertraulichen Du anreden lassen dürfen), man spreche von dem Ehrenwerthen an Andern mit Ehrerbietung und hebe das Rühmliche rühmend hervor; man sei im Tadel vor Kindern höchst vorsichtig und suche, wo diese an Andern wirklich eine schwache Seite entdeckt haben, durch Hervorhebung des Guten an denselben Personen die bisherige Achtung unvermindert zu erhalten; man gewöhne die Kinder, frühzeitig Höhere zu grüßen, in Gesellschaft Erwachsener eher zurückhaltend und schweigsam als vorlaut zu sein, ohne daß man nöthig hat, den Kindern ein unnatürlich-geziertes Wesen anzulehren. Daß übrigens dies Alles nur eine Halbheit bleiben müßte, wenn nicht zugleich in der kindlichen Seele die Ehrfurcht vor Gott begründet würde, bedarf keines Beweises.

Vergl. Beneke Erziehungs- und Unterrichtslehre I. 352 f. 358. 361 ff. 375 ff. Grundlinien der Sittenlehre II ff.*) Kl.

Ehrtrieb (Ehrgeiz, Ehrgefühl). Seit dem Erwachen des Selbstbewußtseins, beim Hervortreten des lebendigen Gefühls der Kräfte und Fähigkeiten, beim Hinblicke auf schon vollbrachte oder doch mögliche Leistungen entsteht in der Seele das Verlangen, die eigiten Vollkommenheiten in Anderen gleichsam abgespiegelt zu sehen. Dann trägt der Mensch auch die Vorstellung von seinen Vorzügen zu großer Erregtheit gesteigert in sich und könnte er also auch, ohne die Anerkennung eines Andern abzuwarten, dieselbe nach Willkür wieder hervorrufen, so muß doch immer, soll jene Vorstellung die rechte Frische und Ueberzeugungskraft gewinnen, eine äußere Beistimmung hinzutreten. Und je stärker nun und ausgedehnter das Selbstbewußtsein wird, desto stärker und ausgedehnter wird auch jenes Verlangen, der Ehrtrieb sein. Anfangs ist dieser freilich ein mehr oder weniger schüchternes Aufstreben, und er kann für immer erdrückt werden, wenn gleich im ersten Stadium ungünstige Verhältnisse sich ihm entgegendrängen; läßt aber da die Welt jene Ansprüche gelten, nimmt sie dieselben wohl gar mit Schmeichelei auf und eröffnet sie ihnen einen weiteren Spielraum, so wächst der Ehrtrieb rasch zum Ehrgeize an und erlangt allmählig, wenn namentlich die begünstigenden Verhältnisse fortdauern, eine Stärke, die endlich auch den widrigsten Erfahrungen Stand zu halten vermag und zugleich in Beurtheilung dessen, was förderlich sein kann, einen durchdringenden Scharfsinn an den Tag legt. Allerdings ist aber eine frühzeitige Anerkennung ein zweideutiger Gewinn. Da

*) Dieser Aufsatz und andere folgende Aufsätze des noch ungenannten ehrenwerthen Verfassers berechtigen zu der schönen Hoffnung, daß die psychologischen Maximen und Beobachtungen, welche der treffliche Prof. Dr. Beneke in seiner „Erziehungs- und Unterrichtslehre" und weiter ausstellt und welche der Hr. Seminar-Director Dreßler in Budissin in der Pädagog. Real-Encykl., selbst nach des Meisters Urtheil bisher meisterhaft entwickelt hat, in Demselben einen gründlichen Interpreten und immer weitere Verbreitung finden werden.

Der Redacteur.

in den ersten Jahren der Entwickelung die Seele noch vorzugsweise mit sinnlichen und kleinlichen Dingen sich beschäftiget und also auch das Selbstbewußtsein nicht über die niederen Gebiete des Denkens und Strebens sich erhebt, so wird auch der Ehrgeiz in dieser Zeit fast nur auf Aeußerliches sich richten. Findet er nun hier dennoch Anklang, so bleibt er in dem Unwesentlichen und Scheinenden befangen und wird dann ein gefährliches Hemmniß gedeihlichen Fortschreitens. Sieht sich der Ehrtrieb unter wechselnden Verhältnissen bald gehätschelt, bald verletzt, so bildet sich sehr bald ein reges, ja reizbares Ehrgefühl aus, und es unterscheidet sich dasselbe vom Ehrtriebe so, daß dieser ein frisches Aufstreben, jenes das unmittelbare Bewußtsein des Contrastes zwischen dem eigenen Verlangen und den äußeren Verhältnissen ist. — Wie nun, soll der Erzieher den Ehrtrieb möglichst zu beschränken suchen oder ihn als ein wirksames Erziehungsmittel unterstützen? Beides würde einseitig und, wie jede Einseitigkeit, nachtheilig sein. Gewiß sind die anerkennenden Urtheile Anderer in vielen Fällen von Werth; ihr Urtheil berichtiget unser eigenes, verständiget uns über uns selbst, muntert uns auf und regt unsere Kräfte auf mannigfache Weise an, gar Vielen fehlt die sittliche Kraft und Reife und nur die Rücksicht auf Lob und Tadel anderer Menschen erhält sie auf dem rechten Wege, und bedenken wir noch, daß die Ehre, welche Andere uns zugestehn, die erste und wichtigste Grundlage unsrer Wirksamkeit in ihrer Mitte bildet, und daß der gute Ruf, den wir besitzen, unsern Ideen, Vorschlägen, Ermunterungen ꝛc. am ehesten Aufmerksamkeit und Eingang verschafft, so können wir in der That den Ehrtrieb als eine löbliche Eigenschaft ansehn und selbst die Verstärkung desselben in der jugendlichen Seele für eine Aufgabe der Erziehung halten. Indeß darf man dabei doch auch nicht übersehn, daß das lobende Urtheil Anderer, weil sehr oft äußerlich, unverständig oder eigennützig, den Ehrtrieb irre leiten und überreizen kann, und es lassen sich Fälle denken, wo der Mensch endlich, seiner Besonnenheit verlustig, von Lobhudlern und Schmeichlern ganz abhängig wird und in lächerlicher Gefallsucht seine Kraft zersplittert; in dieser Beziehung könnte der Erzieher wieder eine ernstliche Beschränkung des Ehrtriebes für seine Pflicht halten. Das weibliche Geschlecht zumal, welches ohnehin wegen größerer Reizempfänglichkeit hingebender und haltungsloser ist und darum auch durch Lob und Ehre besonders leicht sich berücken läßt, scheint eine solche Beschränkung ganz vorzüglich zu bedürfen. Der Jüngling, dessen Neigungen alle durch die in diesem Lebensalter so rege Phantasie eine eigenthümliche Spannung und Frische erhalten, dessen Selbstbewußtsein durch das Gefühl der steigenden Kraft so sehr sich verstärkt und erweitert und in ausgedehnterer Umgebung vielleicht nur zu sehr aufgemuntert wird, geräth oft in eine Aufregung hinein, die ihn zwar einer größen und hochstrebenden Thätigkeit fähig macht, aber auch nicht selten auf falsche Bahnen fortreißt, und über dem Blendenden das Wesentliche vergessen läßt; so ist auch hier dem Erzieher die größte Vorsicht anzurathen. Und was nun endlich die Schule anlangt, so erscheint allerdings eine Benutzung des Ehrtriebes, zur Anregung der Trägen, Schlaffen und Aengstlichen, eben so nöthig als natürlich, und läugnen läßt sich nicht, daß eine besonnene Anwendung grade hier glänzende Resultate zu erzielen vermöge; aber eben Besonnenheit ist auch der Schule dringend zu empfehlen, wenn sie nicht großen Schaden anrichten und die edelsten Keime ersticken will. —

So scheint nun die Behandlung des Ehrtriebes sehr schwierig zu sein. Indeß läßt sich wohl als allgemeine Regel aufstellen: **Beschränke den Ehrgeiz mit möglichstem Nachdruck und lenke den Ehrtrieb auf das Wesentliche.** 1) Beschränke den Ehrgeiz. Er verfolgt entweder ein Traumbild und versäumt darüber die wahre Aufgabe, oder er treibt diese wahre Aufgabe mit aufreibender Hast und wohl auch mit Anwendung unsittlicher Mittel. Man isolire nun den Ehrgeizigen von denen, welche unbedachtsam seine Neigung unterstützen und sei im eigenen Lobe, selbst wo es sehr verdient scheint, ohne Affektation kurz und gelassen; man mache ihn aufmerksam auf den Leichtsinn, mit welchem die Welt ihre Kränze vertheilt und lehre ihn mit möglichster Eindringlichkeit, daß Eines Wackern Beifall mehr wiegt als eine Acclamation von hundert Thoren; man suche ihn für eine Thätigkeit zu gewinnen, welche andre neben dem Ehrgeize erhaltene Neigungen in Anspruch nimmt und zu lebendigem Aufstreben bringt, damit auf diese Weise ein Gleichgewicht gebildet werde. 2) Lenke den Ehrtrieb auf das Wesentliche. Der Ehrtrieb ist unvertilgbar, wie das Gefühl des eigenen Werthes, und in sehr vielen Fällen höchst förderlich. Es kommt eben nur auf die Leitung an. Man bringe demnach den Zögling zum Bewußtsein seiner wahren Vorzüge (während man ihm natürlich auch seine Mängel nicht verschweigt) und präge es ihm tief in die Seele, daß sie jene äußere Anerkennung nicht eigentlich bedürfen und doch bei allen Verständigen und Wohlgesinnten fast von selber finden; man rücke ihm ein hohes, edles Ziel vor Augen, welches die Ueberzeugung aufnöthiget, daß nur Ausdauer, Mühe, Ernst und Selbstverläugnung, nicht aber hastiges Laufen und Haschen der Scheingenialität dasselbe erreichen lassen, und erinnere nachdrücklich daran, wie nur die Erreichung eines solchen auf wahren Ruhm Anspruch verleiht. In der Schule ist besondere Vorsicht nöthig. Die Vereinigung Vieler auf engem Raume zu dem gleichen Ziele giebt jedem Einzelnen zu immer neuer Vergleichung seiner Fähigkeiten und Leistungen mit denen der Uebrigen Anlaß; jede treffende Antwort, jedes beifällige Wort des Lehrers steigert das Bewußtsein des eigenen Werthes und damit den Ehrtrieb. Es ist also nicht räthsam, noch besondere Veranstaltungen zur Hebung des Ehrtriebes zu treffen; nur zu leicht geht dabei die kindliche Unbefangenheit verloren. Indeß wird man freilich einzelne Veranstaltungen, wie Translocationen und Censuren sich nicht nehmen lassen wollen, dabei nur darauf zu sehen haben, daß sie in strenger Angemessenheit zu dem Verdienste eines Jeden vollzogen werden. Eine gesließentliche Weckung und Hebung des Ehrtriebes scheint nur bei Schlaffen und Trägen oder bei besonders Leichtsinnigen nöthig. Vergl. Beneke Erziehungs- und Unterrichtslehre I. §. 62. Grundlinien der Sittenlehre II. 145. — 158. Kl.

Eichhorn (Johann Albrecht Friedrich), gegenwärtig Minister des Cultus im preußischen Staate, ward geboren am 2. März 1779 zu Werthheim am

Main, wo sein Vater Hofkammerrath in Diensten des damaligen Reichsgrafen von Löwenstein-Werthheim war. Der Vater brachte dem begabten und hochherzigen Sohne eine solche Begeisterung für Preußen bei, daß derselbe im 17ten Jahre die Universität zu Göttingen mit dem Vorsatze bezog, nach vollendeten juristischen Studien Heimath und Vaterland in Preußen zu suchen. Die Führung eines jungen Mannes aus angesehener Familie diente ihm, nachdem er einen Augenblick geschwankt, ob er sich zum akademischen Berufe ausbilden solle, als Vermittelung zum Uebertritt in den preußischen Staat. Im Jahre 1800 ward er als Auscultator bei der Regierung zu Kleve angestellt und im Jahre darauf erhielt er die Stelle eines Auditeurs und Regiments-Quartiermeisters. Als solcher zog er im Jahre 1803 mit seinem Bataillon nach Hildesheim und benutzte die dortige Einrichtung eines Obergerichts, um sich zum dritten Examen vorzubereiten. Nachdem er dies bestanden, ward er im Frühjahr 1806 als Assessor ohne Gehalt beim Kammergerichte in Berlin angestellt. Während der großen Geschicke, die über Preußen kamen, zeigte er sich bald als einen der begeistertsten und wirksamsten unter den Männern, welche im Stillen die Rettung der Nationalehre vorbereiteten und 1813 öffentlich als Stimme des Volksgeistes auftraten. Im Jahre 1810 ward er zum Kammergerichtsrathe und Syndikus der neuen Universität in Berlin ernannt. Nach der Leipziger Schlacht trat er in den segensreichen, liberalen Wirkungskreis des Ministers von Stein, dem von den gegen Frankreich verbündeten Mächten die Centralregierung über die eroberten Lande anvertraut ward. Seine Thätigkeit in dieser Sphäre bezeugt eine Schrift, die er 1814 ohne seinen Namen unter dem Titel: „Die Centralverwaltung der Verbündeten unter dem Freiherrn von Stein" herausgab. Im Jahre 1814 ward er wieder Kammergerichtsrath. Aus diesem Berufskreise rief ihn nach Wiederausbruch des Krieges mit Frankreich und der bald darauf erfolgten Besitznahme von Paris, der Staatskanzler, Fürst von Hardenberg, ab, damit er den Staatsminister von Altenstein in der Verwaltung der besetzten französischen Provinzen unterstützen möchte. Darauf berief ihn Hardenberg in das Ministerium der auswärtigen Angelegenheiten und machte ihn zum geheimen Legationsrathe und zu seinem vortragenden Rathe. Im Jahre 1823 ward er wirklicher geheimer Legationsrath und Director des Ministerium des Auswärtigen, von welchem Posten er in seine jetzige Stellung überging.

Als ein Mann von hohem Talent, reicher Erfahrung und ausgezeichneten Verdiensten berechtigt er das vorwärts strebende Preußen zu den schönsten Hoffnungen für Kirche und Schule. Er wird sicher dem noch hier und dort im Argen liegenden Schulwesen und den noch so spärlich besoldeten Schullehrern aufzuhelfen bemühet sein. Er lebe noch lange! H.

Eigenschaften eines guten Lehrers. Wir denken hier zunächst an den Volksschullehrer. Unter den Eigenschaften aber, die als Merkmale eines guten Lehrers gelten, mögen folgende vorzugsweise in Rücksicht kommen:

1) Die persönliche Gabe der anderseitigen Anregung. Es gibt Menschen, aus deren Blick gleichsam Lebensfeuer strömt, das in Andern gleichsam wieder Lebensfeuer anzündet. Klar und eindringend faßt der Lehrer den Schüler ins Auge; Blick und Blick ziehen sich gegenseitig an, und knüpfen eine innige Verbindung. Noch wichtiger ist die Art der Rede, und hier kommt vorzugsweise die männlich-sanfte Ausdrucksweise zu statten. Schon in der Betonung liegt Etwas, das den Schüler ergreift, ihm Vertrauen einflößt und ihn in eine freudigere Stimmung versetzt. Auf dem Antlitz zeigt sich milder Ernst; auch selbst das Geberdenspiel ist nicht gleichgültig; eine einfache Bewegung erscheint als eine Hinleitung, oder gar als eine Erläuterung. Diese Gabe der Anregung ist freilich ein Geschenk der Natur, aber eines der köstlichsten für den Lehrer.

2) Die Gabe der psychologischen Erforschung. Der innere Zustand eines Menschen läßt sich oft schon aus seinen Mienen und Geberden, aus seiner Haltung und seinen Reden erkennen, und man findet eine Beobachtungsgabe, welche in das Innerste eindringt und die vorherrschenden Anlagen und Neigungen erkennt, sowohl in moralischer als intellektueller Hinsicht. Diese Gabe erhält gerade für den Erzieher die höchste Bedeutsamkeit, und wenn die Systeme der Physiognomik von Lavater und die Schädellehre Gall's auch nicht als eigentliche Fächer der Lehrerbildungsanstalten gelten mögen, so ist doch eine Hinweisung auf dieselben schon insofern wichtig, als die Beobachtungsgabe dadurch angeregt und bethätigt werden kann. Es thut jedem Lehrer und Erzieher Noth, Psychologie zu studiren, theils, um zu einer richtigen Erkenntniß seiner selbst und des Menschen nach seiner Natur und Beschaffenheit überhaupt zu kommen, theils, um den Menschen richtig und mit psychologischer Weisheit zu behandeln.

Dadurch bildet sich in dem Lehrer der psychologische Sinn, der ihn überall leiten muß, wenn er auf seinen Schüler mit Segen wirken will. Und der psychologische Sinn allein macht den guten Pädagogen oder Lehrer. Der Lehrer, welcher seiner Schule wohl vorstehen und jeden seiner Schüler, nach seiner individuellen Beschaffenheit oder nach seiner Individualität, behandeln will, muß mit psychologischem Sinn und Geiste getauft sein. Daß er dies werde, dazu verhilft ihm nicht nur sein eigenthümliches Talent, seine natürliche Gabe zur Menschenkenntniß, sondern auch insbesondre das Studium der Psychologie. Und hier ist ihm vor andern Prof. Beneke in seiner „Erziehungs- und Unterrichtslehre" und in seinen „psychologischen Skizzen" zu empfehlen. *)

3) Die Macht über ungünstige Gemüthsstimmungen. Es gibt Gemüthszustände, in welchen entweder das Lehrgeschäft gar nicht wirksam

*) Der Commentator der Beneke'schen psychologischen Grundsätze in besonderer Beziehung auf Pädagogik ist vor Kurzem der Seminar-Director Dreßler in Budissin geworden in folgender, allen Pädagogen zu empfehlender Schrift: Beiträge zu einer bessern Gestaltung der Psychologie und Pädagogik. Bautzen 1840. Die Pädag. Real-Encykl. hat dieser beachtenswerthen Schrift schon mehrmals gedacht. — Hierbei verdient erwähnt zu werden eine lateinische Abhandlung des Hrn. Dr. Hergang in Budissin, welche von dem psychologischen Sinne der Apostel handelt und diesen Sinn in der Einleitung mit Rücksicht auf den Pädagogen erläutert: De Apostolorum sensu psychologico. Commentatio etc. Budissae. Diese Dissertation ist in der Wellerschen Buchhandl. zu haben.

ist oder offenbar nachtheilig einwirkt. Dazu gehören Furcht, Trägheit, Aergerlichkeit und dergl. Der Lehrer muß im Stande sein, mit dem Eintritt in die Stube solche Stimmungen augenblicklich niederzuhalten, und sich diejenige Haltung und Fassung zu geben, welche dem Lehramte angemessen ist. Doch nicht nur unangenehme Stimmungen, auch angenehme Aufwallungen sollen während der Lehrzeit in Schranken gehalten werden. Niemals darf die Heiterkeit zum lustigen Sinne sich steigern.

4) Offene Herzlichkeit oder eine herzliche Liebe, welche den Schüler überzeugt, daß dem Lehrer seine Wohlfahrt am Herzen liege und daß er eifrigst bestrebt sei, diese soviel als möglich und soweit es die Schule und der gute Lehrer vermag, zu befördern.

5) Ein nie erschlaffender Trieb zur lebhaften und regelmäßigen Thätigkeit. Der Lehrer muß in seiner Schule immer thätig sich zeigen und zwar in einer angemessenen Ordnung, die den Zweck der Schule immer vor Augen hält. Trägheit des Lehrers verdirbt den Thätigkeitstrieb der Kinder und hemmt das Vorwärts in jeder Beziehung.

6) Eine heitere Theilnahme an den Freuden und Gebilden der Kinderwelt, wodurch jene fromme und freie Gemüthlichkeit herbeigeführt wird, die den Lehrer im Kreise der Schüler seine Seligkeit finden läßt und diese durch ihn beseligt.

7) Klarheit und Deutlichkeit im mündlichen Ausdrucke. Ein Lehrer, welcher auch nur ein geringeres Maaß von Kenntnissen besitzt, in diesem Umfange aber ein klares Bewußtsein hat und eben so klar und bestimmt lehrt, wird gewißlich viel leisten, ja mehr noch als der mit einem großen Schatz von Kenntnissen bereicherte Lehrer, in dessen Kopfe aber keine Klarheit und Ordnung ist. Ein großer Gewinn liegt ohnehin schon darin, daß das Streben nach Klarheit und Deutlichkeit im Ausdruck blos durch das Beispiel schon im Schüler angeregt wird. Es ist ein wahres Unglück für die Volksschule, daß die Bildung der Lehrer mehr auf eine große Menge von Kenntnissen und Fertigkeiten abzielt, als auf Klarheit, Bestimmtheit und Deutlichkeit im Wissen und Lehren. Es gilt auch oder sollte gelten: non multa, sed multum.

8) Ein fester religiöser Glaube, dem ein Hinblick auf das Ewige Trost und Stärkung in allen Leiden und Widerwärtigkeiten gewährt. Religiosität muß überhaupt der Grundton in des Lehrers Seele sein. Das Bild Christi muß sich in ihm verklären, und seine Schüler werden dann ein um so lebendigeres Bild dieser Verklärung auffassen. Die Gottseligkeit ist zu allen Dingen nütze, dem Lehrer aber ist sie nicht nur nützlich, sondern nothwendig.

9) Ein stets lebendiger Trieb zur selbsteigenen Ausbildung, verbunden mit der Freude an Allem, was Wissenschaft, Kunst und Natur betrifft. Von demjenigen Lehrer, der nicht Trieb zu rastloser Fortbildung hat, läßt sich wenig erwarten. Die Fortbildung des Lehrers muß der Schule eine hohe Angelegenheit sein.

10) Die Ueberzeugung, daß die Volksschule eine wesentliche Bedingung zur Erhebung und Fortbildung der Menschheit sei.

11) Sittliche Stärke, um den Drang nach Genüssen und Sinnlichkeit siegreich niederzuhalten, mit einem Worte Tugendhaftigkeit.

12) Persönliche Würde, die das Niedrige und Gemeine mit edlem Stolze von sich entfernt hält, und Ansehn, Achtung und Zutraun verschafft.

13) Ein anspruchloser, bescheidener, demüthiger Sinn. Hierbei verdient erwähnt zu werden, was Harnisch in seinem Handbuch für das deutsche Volksschulwesen (3te Aufl.) S. 178 spricht: „Kein Stand hat sich mehr vor Stolz und Uebermuth zu hüten, wie der Lehrstand, weil keiner nichtiger ist ohne wahre Demuth und innige Liebe, als der Lehrstand. Ein eitler, aufgeblasener, pfiffiger, ränkevoller, harter, gemüthloser, rechthaberischer Lehrer ist der allerverächtlichste Mensch. Ueberhaupt frevelt der Lehrer, dem die Liebe mangelt, wenigstens immer eben so viel am Herzen der Kinder, als er an ihrem Verstande gut macht. Sein Höchstes ist, daß er vielwissende und wissensstolze Kinder erzieht, aus denen altkluge, nichtsnützige Leute werden. Und, damit ich es kurz sage: mir ist ein unwissender Schullehrer, dem das Heil seiner Schüler am Herzen liegt und der einen christlich frommen Sinn hat, weit lieber als ein vielwissender und verständiger, eitler Schullehrer, der alles, nur die Liebe nicht hat, und ein tönendes Erz wie eine klingende Schelle ist."

14) Liebe zu dem Volke, d. h. zu den mittleren und höheren Ständen der Gesellschaft. Wer das Volk, bei dem er Lehrer und Erzieher ist, geringschätzt, oder wohl gar verachtet, der wird an seiner Jugend nicht mit Ernst und Eifer arbeiten. Das ist psychologisch richtig.

An diese mehr geistigen Vorzüge lassen sich bei dem Lehrer auch gewisse körperliche Eigenschaften anknüpfen, die ihm in seinem Berufe ungemein zu statten kommen. Dahin gehört: ein proportionirter Wuchs, ein edles Gesicht, eine kräftige Brust, eine gesunde Leibesbeschaffenheit, ein sicherer Gang, der weder geziert, noch schwerfällig sein darf, eine gerade Haltung des Körpers, frei von Kopfhängerei wie von hoffärtigem Wesen, ein rechter Anstand im ganzen Benehmen, Freisein von auffallenden Gebrechen, eine kräftige und gebildete Stimme und ein darauf gegründeter guter Vortrag.

Schlüßlich kann Ref. nicht umhin, hier die Characteristik mitzutheilen, welche der (vorige) französische Cultminister Guizot (ein Protestant) von einem Lehrer in der niedern Schule entwirft.

„Ein guter Schullehrer ist ein Mann, der viel mehr wissen muß, als er lehrt, um es mit Einsicht und Geschmack zu lehren; der in einem niedern Wirkungskreise leben und doch eine erhabne Seele besitzen muß, um diejenige Würde seiner Gesinnungen und sogar seines Benehmens zu bewahren, ohne welche er nie die Achtung und das Zutrauen der Familien erhalten wird; der eine seltene Mischung von Sanftheit und Festigkeit besitzen muß, denn er steht in der bürgerlichen Gesellschaft niedriger als viele Leute, und darf doch Niemandes herabgewürdigter Diener sein; der nicht unbekannt mit seinen Rechten ist, aber viel mehr an seine Pflichten denkt; der Allen ein Beispiel giebt, Allen mit Räthe dient; der vor allem gar nicht

aus seinem Stande herauszutreten sucht, mit seiner Lage zufrieden ist, weil er darin Gutes wirkt; entschlossen, im Schooße der Schule, vornehmlich für den Dienst der niedern Schule, der ihm Gottes- und Menschendienst ist, zu leben und zu sterben." — Fürwahr ein treffliches Bild des Volksschullehrers. Möge jeder deutsche Volksschullehrer sich darin wie in einem Spiegel beschauen!

S. Zahns treffl. „Lehrerspiegel."

Eigensinn. Zu schwache oder übermäßige Reize rufen in der Seele, besonders des Kindes, Unlust- und Schmerzempfindungen hervor, welche dieselbe herabstimmen, nämlich, wenn sie von Natur weniger kräftig oder sehr reizbar ist, und nach und nach eine dauernde Mißstimmung (Aengstlichkeit, Furcht, weichliche Sorge) begründen. Eine fehlerhafte Behandlung, (z. B. leidenschaftliche Versuche, sie zu heben), verstärket und verlängert sie nur und erwecket ein heftiges mit Schreien und Weinen oder auch mit stillem Trotze verbundenes Widerstreben, das, öfter falsch behandelt, eine Neigung wird. Und eben dies ist der Eigensinn. Viel tragen zur Entstehung und Verhärtung desselben die Vorstellungen bei, welche das Kind von Denjenigen hat, mit denen es in Verbindung lebt; einem kräftigen, gleichmäßig verfahrenden, Ernst und Milde verbindenden Erzieher gegenüber wird kaum jemals eine Mißstimmung zum Eigensinn erwachsen. Gelänge es einem solchen auch nicht, durch vorsichtiges Fernhalten oder Entfernen der Trübungen solche Mißstimmungen ganz zu verhüten, so wird er dieselben doch bei Zeiten zu beschränken und in der anfänglichen Verbindung mit bestimmten Vorstellungen, wo sie also eben nur bestimmte Dinge und Zustände als unangenehm oder schädlich fassen, keineswegs aber allgemeinere Anlagen werden können, zu erhalten wissen. Eine selbstständige Bildung von Mißstimmungen kann ja doch nur dann entstehen, wenn durch Wiederholung derselben oder ähnlicher Mißstimmungen eine Art Abstraktionsprozeß sich einleitet und nach dem Gesetze, daß Gleiches zu dem Gleichen hinzufließt, von verschiedenen Seiten her solche in Ein psychisches Gebilde zusammengehn. Der Erzieher lasse sich also, wenn das Kind einmal in übler Stimmung ist, auf den dieselbe veranlassenden Gegenstand ein, er schelte z. B. den Stein, über welchen es gefallen ist, das Messer, womit es sich geschnitten hat, den Vogel, der sich nicht haschen lassen will, und suche dann nur die Aufmerksamkeit der ohnehin beweglichen Seele auf einen angenehmen, erheiternden, erreichbaren Gegenstand zu lenken. — Hat nun aber doch entweder der Erzieher selbst oder die sonstige Umgebung des Kindes eine dauernde Mißstimmung verschuldet, so wird man dieselbe nicht besser wieder entfernen können, als so, daß man darauf nicht achtet und nichts dadurch sich abgewinnen läßt. Man höre nicht auf den Schreienden, wende dem Ungebehrdigen den Rücken zu, behandle den Schmollenden wie gewöhnlich. Durch Berücksichtigung der eigensinnig geltend gemachten Wünsche würde man eine Association begründen und immer neue Wiederholungen dieses Benehmens eintreten sehen. Zeigt sich aber jenes Nichtbeachten unzureichend, so kann nur eine empfindliche, im Falle der Wiederholung immer auf gleiche Weise eintretende Strafe helfen, welche zwar auch eine Mißstimmung zur Folge hat, aber, indem sie von der Erfolglosigkeit des Eigensinns überzeugt und damit diese schlimmere Mißstimmung beseitiget, mittelbar auch jene wieder aufhebt. Hierbei ist nur zu beachten, daß nicht etwa durch eine Verlängerung der Strafe (durch längeres Schelten, durch anhaltendes Nachzürnen) diese neue Mißstimmung sich befestige, wo die frühere, wie dies bei solcher Strafart nur gar zu möglich ist, am Ende noch gar nicht aus der Seele sich entfernt hat. Im Allgemeinen aber wird man sich vor dem sehr gewöhnlichen Fehler zu hüten haben, daß man nicht jede Mißstimmung, die vielleicht nur momentan ist und aus Kränklichkeit entstanden sein kann, die also auch mit der Ursache von selbst sich wieder verlieren würde, für Eigensinn halte und als solchen bestrafe. Ein derartiges Verfahren treibt ja das Kind dem Eigensinne geradezu in die Arme. Kleinere Kinder namentlich erscheinen oft nur deshalb eigensinnig, weil sie ein natürliches Mißbehagen, ein durch falsche Lage oder unzweckmäßige Nahrung entstandenes Schmerzgefühl kaum anders als durch Weinen ꝛc. an den Tag legen können. Bei erwachsenen Kindern nimmt nicht selten eine an sich löbliche Festigkeit, ein an sich erfreuliches Streben die Form des Eigensinnes an. Wenn ein Knabe z. B. in Bearbeitung einer anziehenden Aufgabe bis in die Dämmerung arbeitet und Abmahnungen unbeachtet läßt, ist dies kaum Eigensinn zu nennen und eine eigenthümliche Strafe wäre hier gewiß nachtheilig; man nehme dem Eifrigen schonend das Buch weg oder gebe ihm Licht. Es ist in solchen Fällen ein fröhliches *Aufstreben*, nicht ein trübes *Gegenstreben* zu beschränken. Vergl. Denzel Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre (3te Aufl.) Bd. 1. 167 ff. Beneke Erziehungs- und Unterrichtslehre I. §. 47. Derselbe, Lehrbuch der Psychologie 135. Kl.

Eigenthümlichkeit (Individualität.) Fragen wir zuvörderst nach dem *Begriffe* der Eigenthümlichkeit, so ist sie das Sein eines Wesens in so fern es von dem Sein anderer Wesen als verschieden sich darstellt oder diejenige Beschaffenheit eines Dinges, wodurch es sich von allen anderen Dingen unterscheidet und eben zu diesem besonderen Dinge wird. (Man nennet ein solches Wesen mit einem lateinischen Worte Individuum, von dividere, theilen und in, un, wörtlich ein Untheilbares, was nicht weiter als Theil (Zubehör) eines andern Wesens betrachtet werden kann, sondern ein für sich bestehendes Ganze ausmacht, und daher auch seine besondern, ihm *eigenthümlich* gehörenden Eigenschaften hat.) Da es nun in der Welt eine unzählige Menge von Individuen giebt, so werden auch die Eigenthümlichkeiten unzählbar sein; allein wir beschränken uns hier bloß auf *die Menschen* und besonders auf *die jungen Menschen*, welche der Erziehung noch bedürfen.

Wir haben es also hier mit der wichtigen Frage über *die Eigenthümlichkeiten der Menschen* und ihre *Behandlung in der Erziehung* zu thun: „Sollen diese Eigenthümlichkeiten berücksichtigt werden oder nicht?" Die Antwort im Allgemeinen kann wohl nicht anders als bejahend ausfallen, und nur dann erst, wenn man in das Besondere eingeht, was doch bei genauerer Betrachtung der Frage unumgänglich nöthig ist, wird uns manche Schwierigkeit aufstoßen.

Zuvörderst werden wir auf den großen Unterschied

der leiblichen und geistigen Eigenschaften hingewiesen und finden, wenn wir bloß auf jene sehen, gesunde und ungesunde Menschen, namentlich allerlei Gebrechliche, besonders aber Blinde, Taube, Stumme. Sehen wir hingegen auf den Geist, so finden wir ebenfalls einen großen Unterschied unter den Menschen von denen an, die sich durch Stärke des Verstandes, der Phantasie, des Gedächtnisses ꝛc. bis zu denen herab, die sich durch Blödsinn auszeichnen. Offenbar liegt es hier nun vor Augen, daß diese so verschieden geeigenschafteten Menschenkinder nicht auf gleiche Art behandelt und erzogen werden können, denn es ist ein nicht zu verkennender Vorzug der neuern Zeit, daß sie dies nicht nur erkannt, sondern auch kräftig Hand ans Werk gelegt hat, hier möglichst zu helfen und für diese so verschiedenen Menschen-Arten auf verschiedene Weise zu sorgen. Daher haben wir in der neuern Zeit besondere Schulen und Erziehungs-Anstalten entstehen sehen für Blinde, für Taubstumme, für Verwahrloste und Verwilderte, ja auch neuerlich erst sogar für Blödsinnige, und es giebt solcher Anstalten schon nicht wenig, obgleich für die Anzahl der Unglücklichen, welche darauf Anspruch machen könnten, immer noch nicht genug: allein der Anstoß ist gegeben und daher zu hoffen, daß in dieser Art das Streben nicht ermüden werde.

Wenn indessen die Behauptung, daß bei der Erziehung auf die Eigenthümlichkeit des Zöglings Rücksicht genommen werden müsse, aufgestellt wird; so nimmt man das Wort Eigenthümlichkeit gewöhnlich noch in einem engeren Sinne, indem man dabei nicht an die so eben angegebenen auffallenderen Verschiedenheiten, Mängel und Gebrechen denkt, sondern an die feineren Unterschiede in den geistigen Anlagen der Kinder, wonach das Eine mehr dem Sinnlichen, das Andere mehr dem Geistigen, jenes mehr von sanftem, dieses mehr von heftigen Gefühlen bewegt wird. Bei Berücksichtigung dieser Eigenthümlichkeiten entstehen nun auch eigene Schwierigkeiten, von denen wir daher noch besonders sprechen müssen.

Da der wohlwollende Erzieher keine andere Absicht haben kann, als seinem Zöglinge behilflich zu sein zur Entwickelung, Bildung und Vollendung seiner ursprünglichen Anlagen; so wird er auch weit entfernt sein, an die Stelle dieser seinem Zöglinge eigenthümlichen Anlagen das Machwerk seiner fremden Kunst zu setzen. Doch zum großen Glück für seine Zöglinge kann er dies nicht einmal, wenn er es auch in selbstsüchtiger Verblendung wollte: denn was uns die aufmerksame Beobachtung scharfsinniger Menschenkenner schon aus dem Alterthume als bewährte Grundsätze für die Erziehung aufgestellt hat, *) bestätigt sich auf's Neue bei jedem solchen thörigten Unternehmen. Die natürliche Anlage läßt sich durch keine Kunst gänzlich ausrotten, sondern höchstens leiten und lenken, und schon darin wird der geschickte Erzieher sich als Meister zeigen können, wenn er z. B. die Trägheit zur Anstrengung zu spornen, oder den natürlichen Ehrgeiz zur vernünftigen Ehrliebe herab zu stimmen weiß, so daß seine Zöglinge die glückliche Mittelstraße treffen, worauf nach bekannten alten Sprüchwörtern (Medium tenuere beati oder Medio tutissimus ibis) der Mensch am sichersten und glücklichsten wandelt. Der Erzieher hat daher in Beziehung auf die Eigenthümlichkeit seines Zöglings nur dafür zu sorgen, daß aus ihm Das werde, wozu er die Anlage in sich trägt und daß nicht durch Schuld der Erziehung ein Keim verkümmere, der treffliche Frucht tragen könnte, wenn er gehörig gepflegt und gewartet worden wäre.

Es ergiebt sich zugleich hieraus, wie nöthig, ja wie unentbehrlich jedem Erzieher Menschenkenntniß sei und wie sehr ihm das Studium der Psychologie zu empfehlen. Fern, weit entfernt von jedem Erzieher sei daher das thörigte und eitle Unternehmen, den Zögling nach sich oder nach irgend einer andern, wenn auch in ihrer Art vielleicht trefflichen Persönlichkeit bilden zu wollen, denn aus solchen Versuchen können nur Mißgestalten hervorgehen; und wir würden auch davor nicht warnen noch zu warnen Ursache haben, wenn nicht Beispiele von solchen unsinnigen Unternehmungen vorhanden wären, wozu ausgezeichnet kräftige Naturen, die sich am liebsten Großes und Schweres zum Ziele setzen, oft am ehesten verleitet werden. Das ist Künstelei, aber nicht Kunst!

Was wir bisher von dem Erzieher und seiner Behandlung der Eigenthümlichkeit seines Zöglings gesagt haben, bezog sich vornehmlich auf den Privatlehrer und Erzieher, der am meisten und am leichtesten darauf einwirken kann: denn was den öffentlichen Lehrer betrifft, so kann er zwar ebenfalls nicht von der Pflicht entbunden werden, die Eigenthümlichkeit seiner Schüler zu achten und zu schonen. Allein er steht auf einem Standpunkte, wo ihm in dieser Hinsicht sein Handeln theils schwerer, theils leichter wird, worüber wir uns also noch erklären müssen.

Wenn wir so eben sagten: das Handeln werde dem öffentlichen Lehrer in Beziehung der Eigenthümlichkeit seiner Schüler leichter, so meinen wir damit, daß er nicht so leicht zu dem zuletzt erwähnten Mißgriffe der Privatlehrer verleitet werden könne, seine Zöglinge nach einer besondern Persönlichkeit bilden zu wollen. Denn bei der großen Anzahl von Schülern, die er in der Regel vor sich hat, die meistens 40 bis 50, manchmal wohl gar 60 bis 100 und noch darüber beträgt, kann ihm ein solcher Gedanke kaum einfallen, da ihn auch ein schwacher Verstand schon das Unausführbare sogleich einsehen lassen muß. Allein darin liegt auch der Grund von der Behauptung, daß für ihn das Handeln in dieser Hinsicht schwerer, ja weit schwerer ist. Denn wie soll bei einer solchen Menge von Eigenthümlichkeiten ein jedes einzelne besonders betrachtet werden? Wie soll er jeder ihr eigenthümliches Recht angedeihen lassen? Geht das nicht über menschliche Kraft? Ist das nicht eine unbillige, ja eine ungerechte Forderung?

Auf den ersten Blick möchte man wohl geneigt sein, diese Fragen zu bejahen; allein da wir oben behauptet haben, daß der öffentliche Lehrer auch verbunden sei, die Eigenthümlichkeiten seiner Schüler zu beachten; so muß entweder diese Behauptung zurückgenommen werden, oder jene Fragen und Klagen sind ungegründet. Doch wir glauben, daß auch hier die Mittelstraße die beste sein

*) Naturam expellas furca, tamen usquo recurrit. Hor. und Naturam frenaro potes, sed vincere nunquam!

werde. Der öffentliche Lehrer soll nämlich allerdings seine so sehr verschiedenen Schüler nicht ganz unberücksichtigt lassen; er soll seine Schüler nicht, wie der gemeine Ausdruck sagt, „Alle über einen Kamm scheeren." Allein der billige Beurtheiler wird auch an ihn die Forderung, so wie überhaupt nicht, so am wenigsten in dieser Hinsicht, so hoch stellen, als an den Privat-Erzieher.

Der öffentliche Lehrer wird sich hier, wie überhaupt in den meisten Fällen, die ihm bei seinem Wirken vorkommen, damit helfen müssen, daß er auch in Beziehung auf die Eigenthümlichkeit nicht so tief in das Einzelne eingehe, sondern mehr das Gemeinsame in den Characteren auffasse und dieses benutze, um daraus verschiedene Gruppen zu bilden, um so jede dieser Gruppen nach ihrer Eigenthümlichkeit behandeln zu können. Doch würde man uns falsch verstehen, wenn man glaubte, wir wollten, daß der Lehrer die Schüler etwa nach dieser Eintheilung auf ihren Stellen ordnen, und also dieselbe zur äußern Anschauung bringen solle. So ist es nicht gemeint; sondern diese Gruppen sollen bestehen in seinem Verstande und Gedächtnisse, auch wohl zur Unterstützung desselben in seinen Papieren. Der Nutzen, den er von dieser Eintheilung hat, wird sich ihm bald zeigen; denn er wird nun die Trägen anders behandeln können als die Lebhaften, die Ehrliebenden anders als die Gleichgiltigen ꝛc. und so wird er in seiner schwierigeren Lage doch die Forderung: „auf die Eigenthümlichkeiten seiner Schüler Rücksicht zu nehmen," auch nicht unbefriedigt lassen und dadurch in den Stand gesetzt werden, mehr zu leisten als Diejenigen, welche eine solche Mühe scheuen, und lieber in obige Klagen einstimmen, daß solche Anforderungen zu hoch getrieben seien.

M. Prätor.

Eigenausdehnung ist das neugebildete Wort, womit Beneke sehr kurz und treffend die Ausdehnung (s. d. Wort) bezeichnet, womit die Vorstellung unsers eigenen Seins fertig, folglich auch erweckungsfähig in unserem Innern existirt. Ihr entgegen steht mithin die Fremdenausdehnung, d. h. die Ausdehnung, womit die Vorstellung von andern Menschen, auch wenn sie uns von Person nicht völlig fremd oder unbekannt sind, in uns gegeben ist. Die Behauptung: in diesem oder jenem Menschen sei eine sehr große Eigenausdehnung, eine sehr geringe Fremdenausdehnung vorhanden, wird folglich sagen wollen: für die Vorstellung seines eigenen Seins finde sich in ihm eine sehr große Anzahl von Vorstellungsangelegtheiten, für die Vorstellung von anderen Menschen dagegen eine sehr geringe, ein Vorstellungsaggregat von sehr wenig Gliedern (s. jedoch besonders Eigenraum). Es ist natürlich, daß die Eigenausdehnung in den meisten Menschen größer sein wird, als die Fremdenausdehnung, weil wir in Bezug auf uns selbst in der Regel mehr vorzustellen veranlaßt werden, als in Bezug auf Andre. Allein auch die Fremdenausdehnung (die Ausdehnung der Vorstellung von Andern) kann sehr groß werden, so groß, daß das eigene Selbst ganz in den Hintergrund tritt, und die Erziehung hat hierbei unglaublich viel in der Gewalt. Ob das Kind, das jetzt noch blos Vater und Mütter in geringer Ausdehnung vorstellt, dereinst ein theilnehmender, für das Wohl Anderer glühender Mensch werden soll, ob diese Anderen bloß seine nächsten Angehörigen oder Alle, die seiner Hilfe bedürfen, sein werden, oder ob es sich kalt und gefühllos auf sich selbst mit seinem Vorstellen und Streben einschränken möchte, das hängt größtentheils von der Ausdehnung ab, in welcher die Vorstellung seiner selbst und Anderer in ihm begründet worden.

Man vergleiche in dieser Hinsicht z. B. unsre Vorstellung von einem Freunde mit derjenigen, durch die wir einen uns durchaus fremden Menschen denken. Von Letzterem haben wir vielleicht bloß in einem öffentlichen Blatte gelesen, daß ihm dieses oder jenes Glück oder Unglück widerfahren sei. Den Freund dagegen haben wir seit Jahren vielleicht täglich gesehen, gesprochen, Beweise seiner Theilnahme empfangen ꝛc.; und sind auch nicht alle die Vorstellungen, welche hierbei zu dem Bilde des Freundes zusammengeflossen sind, im Innern unsrer Seele weckungsfähig aufbewahrt und jetzt wirklich reproducirt worden, so ist dies doch mit einer großen Anzahl der eigenthümlichsten und derer geschehen, welche die bleibende Grundlage seiner Seele abspiegeln. Die Vorstellung von ihm also nimmt unser Bewußtsein in sehr großer Ausdehnung ein; wir können, indem wir ihn uns vergegenwärtigen, nichts Anderes daneben vorstellen, ja vielleicht nicht einmal in Einem Bewußtseinsacte, sondern nur in mehreren nach einander können wir die Vorstellung von ihm zum Bewußtsein bringen. Die natürliche Folge davon ist, daß diese Vorstellung nicht so leicht einer anderen im Bewußtsein Platz machen, mithin von ihr aus eine langdauernde und weitgreifende Fortwirkung auf andre Gebilde der Seele möglich werden wird. Wie steht es dagegen mit der Vorstellung jenes Unbekannten? Für diese besitzen wir, außer dem jetzt in Bezug auf ihn Gelesenen, Nichts weiter, als diejenigen Vorstellungselemente, welche ganz allgemein den Menschen als Menschen constituiren; diese Vorstellung kann also nur eine sehr geringe Ausdehnung haben, und wir werden neben derselben noch vieles Andre denken, und vielleicht schon im nächsten Augenblick zu ganz fremdartigen Vorstellungen und Gefühlen übergehen können.

Indeß kommt bei der Ausdehnung, von welcher hier die Rede ist, sehr viel darauf an, ob die Vorstellungen bloße Vorstellungen, oder zugleich Lust- oder Unlustgebilde sind und in welchem Raume sie in uns existiren, worüber man den Art. Eigenraum nachsehn wolle. Die Bildung des Characters ist sowohl durch den Raum als durch die Ausdehnung dieser Personalvorstellungen bedingt. S. Ausdehnung und Characterbildung. D—r.

Eigennutz eine Ausartung der Selbstliebe in Bezug auf Besitz und Gewinn. (Vergl. Habsucht.) An und für sich ist die Sorge des Menschen für seine Erhaltung und Förderung nicht nur natürlich und erlaubt, sondern sogar Pflicht, also morglisch-untadelhaft. Verwerflich wird sie erst dann, wenn auf der Seite des eigenen Selbst ein Zuviel ist und der Mensch also überall vorzugsweise sein Wohlsein zu steigern sucht, ohne Rücksicht auf die Wünsche und Rechte Anderer, außer in denjenigen Fällen, wo deren Wohlsein eine Bedingung des eigenen ist. Durch nichts wird nun der Eigennutz eher geweckt und schneller entwickelt, als durch eine beschränkte, ungewisse, um den

täglichen Bedarf ringende Lebensstellung, da eine solche zu sorgfältiger Wahrung und Erstrebung auch des Kleinsten, zu ängstlicher Aufmerksamkeit und genau berechnendem Handeln immer von Neuem auffordert. Es ist daher nicht zu verwundern, daß wir den Eigennutz grade bei den niederen Ständen in den verschiedensten Formen und Farben ausgebildet finden. Damit soll aber nicht geläugnet werden, daß der Eigennutz sich auch in allen übrigen Lebensverhältnissen, selbst in den gesichertsten und glänzendsten, entwickeln könne und wirklich vielfach entwickele. Doch wird es immer etwas Auffälliges haben, und zur Voraussetzung besonderer Erziehungsfehler und Bildungsmomente nöthigen, wenn er in solchen Verhältnissen stärker sich geltend macht. Erklärlich ist es nun aber, weshalb in Zeiten großer, tief greifender Erschütterungen, wo selbst das Festeste zu wanken beginnt, der Eigennutz so grob und schamlos heraustritt und wie dann Großmuth, Selbstverläugnung nur Sache Weniger ist; erklärlich ist es eben darum auch, wie im höhern Handelsverkehre, wo das Glück und die Zukunft eines Hauses durch Spekulation nicht selten auf eine Nadelspitze gestellt wird, der Eigennutz so ungescheut sich breit macht.

Nach dem Gesagten scheint nun allerdings der Eigennutz in das Kindesalter nur selten fallen zu können. Aber man täusche sich nicht. Nur sehr kräftige Kinder erhalten sich unter drückenden Verhältnissen harmlos, wohlwollend fröhlich; schwächere dagegen werden durch solche von den ersten Jahren an zu vielfach unangenehm berührt und haben diesen Herabstimmungen eine zu wenig elastische Seele entgegen zu setzen, als daß sie nicht sehr bald in eine gewisse Verbitterung gerathen und, wohl auch ausdrücklich von den Aeltern angeregt, eigennützig werden sollten. Aber auch in glücklichern Lagen kann das Kind in dieser Beziehung bald verderbt werden. Wenn man demselben z. B. Geschenke mit der Weisung giebt, davon ja nichts wegzugeben, oder wenn man ihm etwas zusteckt und den Rath hinzufügt, es nicht sehen zu lassen, oder wenn man es durch Sparbüchsenspielerei an eifriges Zusammenscharren gewöhnt, oder wenn man es anleitet, für eine Gefälligkeit eine Erwiederung in Anspruch zu nehmen, so impft man ihm einen Fehler ein, den weder die Lebensverhältnisse, noch die innere Entwickelung so frühzeitig hervorgerufen hätten.

Man lasse doch dem Kinde seine kindliche Unbefangenheit, man suche sie ihm zu erhalten, wo äußere Umstände sie zu stören drohen, und führe es so spät als möglich in den Kreis drückender Sorgen ein, welche seine gereiftere Umgebung beschäftigen und in Athem halten. Man gewöhne das Kind sodann, an seinem kleinen Eigenthume Geschwister und Gespielen gern Antheil nehmen zu lassen; man poltere und strafe nicht, wenn es durch Unerfahrenheit und Unvorsichtigkeit einen kleinen Verlust erleidet, der es ohnehin schon für künftige Fälle witzigt. Bricht dessenungeachtet der Eigennutz hervor, vielleicht im Zusammenhange mit krankhaften Mißstimmungen, so greife man entschieden ein: man nehme dem Eigennützigen, was er mit mißtrauischer Sorge hütet.

Im Allgemeinen wird es allerdings rathsam sein, das Kind ein kleines Eigenthum erwerben und bewahren zu lassen: an dem Erwerben und Erhalten des Kleinen übt es sich zum Erwerben und Erhalten des Größern. Aber man präge ihm zugleich ein, auf welche Weise es für sich und Andere damit Nutzen und Freude zu schaffen vermöge, man leite es an zum Einkauf kleiner nützlicher Gegenstände und mache es aufmerksam, wie es hier ein Familienfest verschönern, dort einen Bedürftigen unterstützen, hier zu einer gemeinnützigen Unternehmung beitragen könne. Außerdem wird das Kind, je mehr man seine Theilnahme, seine Thätigkeit, seine Kraft auf höhere Dinge richtet, mehr und mehr es verlernen, den irdischen Gütern einen zu hohen Werth beizulegen. Die Jahre des Jugendalters, wo das ganze Seelensein sich erweitert und auswärts strebt, sind nicht geeignet, eigennützige Gebilde in der Seele festzuhalten.

Besonders ausführlich hat diese wichtige Materie C. A. Wahl in seinen Vorschlägen und Bitten an Eltern, Lehrer und Erzieher (Leipzig, bei Köhler 1808) S. 172 — 186 u. S. 488 — 516 behandelt. Vergl. außerdem noch neben Niemeyer, Schwarz und Denzel Beneke's Erziehungs- und Unterrichtslehre I. §. 64. Kl.

Eigenraum bezeichnet in der neuern Psychologie die größere oder geringere Vielspurigkeit derjenigen Vorstellung, womit die Seele ihr eignes Sein sich vergegenwärtiget — eine Vorstellung also, die aus vielen gleichartigen Angelegtheiten zu der Stärke und Klarheit erwachsen ist, die sie eben besitzt. Das Gegentheil des Eigenraumes ist demnach der Fremdenraum, d. h. die Vielspurigkeit derjenigen Vorstellung, womit wir andere Menschen, die wir kennen gelernt haben, vorstellen (s. Raum, Ausdehnung und Eigenausdehnung). Es ist jedoch ausdrücklich zu bemerken, daß hier (und das gilt auch von der Eigenausdehnung) das Wort Vorstellung im weitern Sinne genommen, nämlich ein Gruppengebilde gemeint ist, in welches auch mancherlei Gefühle und Strebungen, die sich auf uns und Andre beziehn, als Bestandtheile eingehen können. Sehn wir z. B. einen Menschen sich freuen oder betrüben, oder denken wir uns denselben auch nur in diesen Gemüthsbewegungen, und knüpfen sich an diese unsre Seelenthätigkeiten Strebungen oder Widerstrebungen, so wird eben hierdurch eine Verknüpfung zwischen diesen Empfindungen und Strebungen und den übrigen Elementen desjenigen Aggregates erzeugt, welches wir unsre Vorstellung von diesem Menschen nennen; und ist diese Verknüpfung von einiger Stärke, so erhält sie sich im innern oder unbewußten Seelensein und braucht späterhin nur wieder reproducirt, nicht zum zweiten Male gebildet zu werden. Daß es mit der Vorstellung von uns selbst die gleiche Bewandniß haben müsse, leuchtet ohne Weiteres von selbst ein.

Schon hieraus erhellet, wie wichtig der Eigen- und Fremdenraum für die Charakterbildung eines Menschen sein müsse. Man beherzige indeß noch Folgendes. Gesetzt, wir stellen uns die Lust (die Steigerung) vor, welche für uns oder für einen Andern aus dem Besitz einer Summe Geldes, eines Amtes ꝛc., aus dem Genusse einer Frucht, eines Concertes ꝛc. hervorgehn würde, oder wir vergegenwärtigen uns auf der andern Seite die Unlust, die das Entbehren solcher Dinge, die Erlebung eines wirklichen Unglücks ꝛc. nach sich hat, so hängt erstens die Stärke

dieser Vorstellungen von dem Raume ab, den dieselben in unserem Innern einnehmen, d. h. von der größern oder geringern Anzahl gleichartiger Angelegtheiten oder Spuren, durch deren Zusammenfließen die betreffende Vorstellung allmählich entstanden ist. Ob aber zweitens durch solche Lust- und Unlust-Vorstellungen der Eigenraum oder der Fremdenraum wachsen werde, kommt darauf an, ob wir diese Lust oder Unlust öfter mit der Vorstellung von uns selbst oder von andern Menschen zusammen denken. Hat Jemand das Erstere gethan, hat er hierdurch den Eigenraum stark vermehrt, so wird er die Lust und Unlust sehr stark als seine eigene zu fühlen im Stande sein, kaum aber oder wenigstens sehr schwach als fremde. Man sollte zwar meinen, es bedürfe hierzu, da es sich um zweierlei Vorstellungen handelt, zweier verschiedenartiger Vermögen oder Angelegtheiten; allein dem ist nicht so. Es brauchen vielmehr die einfachen Elemente eines und desselben Lust- oder Unlust- (und Strebungs-) Gebildes mit der Vorstellung von uns selber nur in größerer Anzahl, mit der Vorstellung von Andern nur in geringerer zugleich zum Bewußtsein gesteigert zu werden, und es wird gleichsam aus einer und derselben Quelle dort der Eigenraum, hier der Fremdenraum anwachsen. Eine Seele nun, die auf diese Weise den Eigenraum sehr erweitert hat, wird bei dem Denken einer fremden Lust oder Unlust nur einen flüchtigen Augenblick verweilen. Das Bewußtsein concentrirt sich bei ihr sogleich wieder auf die Vorstellung des eigenen Seins, weil die Lust oder Unlust mit dieser Vorstellung in innigerer Verknüpfung steht; die Vorstellung des fremden Seins tritt sogleich wieder in den Hintergrund zurück oder taucht nur auf Augenblicke im Bewußtsein auf, um (wie bei dem Neidischen, Eifersüchtigen ꝛc.) durch ihren Contrast die Vorstellung von unsrem eigenen Sein in ein helleres Licht zu stellen (s. Bös). Denn die beweglichen Elemente, welche das Bewußtsein vermitteln, können natürlich nur das Verknüpfte durchströmen; das schwach oder gar nicht Verbundene bietet für ihren Zufluß keinen Canal dar. (s. Bewegliche Elemente, Bewußtsein und Associationsgesetze).

Daß mit dem Anwachsen des Raumes einer Vorstellung auch deren Ausdehnung (s. d. Wort) zunehmen werde, läßt sich leicht begreifen. Denn beschäftigen wir uns damit, die Interessen Anderer in uns nachzubilden, d. h., die Lust- und Strebungsangelegtheiten, die wir in uns tragen, mit der Vorstellung von Andern zusammen sie folglich als die ihrigen zu denken, und so den Raum der Fremdenvorstellung zu erweitern, so finden wir gewiß auch Veranlassung, die Ausdehnung dieser Fremdenvorstellung zu vergrößern. Diese gegenseitige Förderung kann indeß in sehr verschiedenen Graden Statt finden, und es kann daher zwischen Fremdenausdehnung und Fremdenraum ein sehr bedeutender Abstand sich ausbilden, was natürlich auch von der Eigenausdehnung und dem Eigenraum gilt.

Eben so werden die Wirkungen dieser beiden Gruppengebilde auf unsre Gemüthsbewegungen und Handlungen zwar ähnlich, aber doch auch wieder verschieden von einander sein. Die Ausdehnung, weil sie selber aus Vorstellungen besteht, äußert ihren Einfluß vorzüglich auf das Vorstellen, auf das Fühlen und Handeln bloß nebenbei und indirect. Wird nämlich die größere Ausdehnung einer Vorstellung unmittelbar wahrgenommen, d. h. gefühlt, so kann dieses Gefühl seine eigenthümliche Stimmung auch auf mehrere Seelenthätigkeiten (Seelengebilde) übertragen und somit mächtiger auf diese einwirken, als wenn diese Ausdehnung eine geringere wäre. Der Raum dagegen, besonders wenn er Lust- und Strebungsraum, folglich aus beweglichern Elementen entstanden ist (s. Antrieb), bestimmt das Handeln direct, denn das menschliche Handeln erfolgt nie aus bloßen Vorstellungen heraus, sondern zunächst aus denjenigen Gebilden, die im Lustreizungsverhältnisse ꝛc. erzeugt sind (s. Antrieb). Man denke sich nun den Eigenraum und Fremdenraum, so wie die Eigen- und Fremdenausdehnung in den mannichfaltigen Verhältnissen und Graden, die sie an sich und unter einander annehmen können, und man wird über die menschlichen Zu- und Abneigungen, über das, was wir Freundschaft, Anhänglichkeit an Landsleute, Vaterlandsliebe ꝛc., Gerechtigkeit, allgemeine Menschenliebe ꝛc. und deren Gegensätze nennen, einen Aufschluß bekommen, der alles scheinbar Räthselhafte zerstreut. Nicht minder wird sich der Erzieher zu Maaßregeln hierdurch befähigt sehen, die ihm die sichersten Resultate in der Kindesseele gewinnen lassen, ohne in die bisherigen unverständigen Klagen einstimmen zu müssen, als sei der Character mancher Zöglinge unbeugsam und alle Umbildungsversuche vergeblich. Die genannten Personenvorstellungen brauchen auf die hier dargestellte Weise nur weislich behandelt zu werden, und die Seele fügt sich unwiderstehlich in die ihr angewiesene Richtung (s. Personenvorstellung).

Man vergl. über diese wichtige Materie Beneke's Psycholog. Skizzen B. II. S. 286—300 und besonders Dessen Erziehungs- und Unterrichtslehre §. 67—70. D—r.

Eigenschaften (innere) sind psychische Gebilde von größerem Umfange und vollkommener Ausbildung, das feste, im Unbewußtsein ruhende Eigenthum der Seele (Fertigkeiten, Talente, Kenntnisse, Entwickelungen und Bestimmtheiten des Characters, Neigungen aller Art). Sie stehen also im Gegensatze zu den in dem Bewußtsein hervortretenden Stimmungen, Empfindungen, Gedanken und Strebungen, so sehr sie auch in anderer Beziehung wieder der Boden sind, aus welchem diese emporsteigen. — Zur Entstehung dieser Eigenschaften gehört nun aber zweierlei: a) vielfache Wiederholung gleichartiger Anlagen oder Spuren: Klarheit des Geistes entsteht nur durch die Vereinigung von sehr vielen klaren Begriffen, Urtheilen ꝛc., Klugheit erst alsdann, wenn sich Spuren einer großen Anzahl von Vorstellungsreihen, in welche die Verhältnisse von Zwecken und Mitteln richtig abgespiegelt waren, in der Seele angesammelt haben, Wohlwollen hat nur derjenige, welcher öfter mit einer gewissen Frische und Lebendigkeit die Bedürfnisse Anderer vorgestellt, eben so kann Furchtsamkeit nur demjenigen zugeschrieben werden, welcher scheinbar oder wirklich Schreckliches schon häufig hat an sich herantreten und auf sich einwirken sehen, Arglist nur demjenigen, welcher vielfach Vorstellungen gebildet hat, wo er böse Zwecke und böse Mittel zusammendachte, u. s. f.; sodann noch b) eigenthümliche Verschmelzung und Steigerung

des Vorhandenen: alle Anlagen sind anfangs ganz bestimmte, einzelne Entwickelungen, und bilden sich nur allmählig, von den elementarischen sinnlichen Empfindungen an, durch vielfache Associationen und Verschmelzungen, also durch eine Menge von Vorbildungen hindurch, zu festeren Gebilden aus, und manche Eigenschaften erscheinen als solche erst sehr spät, z. B. Großmuth, Weisheit, — Tücke, Grausamkeit. — Natürlich sind die Eigenschaften höchst verschieden: in demselben Menschen kann ganz Heterogenes in sehr verschiedener Stärke und Ausdehnung vorhanden sein, und dieselbe Eigenschaft prägt sich in jedem Einzelnen wieder besonders aus, intellectuelle und moralische, hohe und niedere, gute und schlechte Eigenschaften finden sich neben einander, bei glänzender Verstandesentwickelung bemerken wir sittliche Verworfenheit, neben der Freigeisterei den Aberglauben in demselben Menschen. Indeß treten doch allmählig einzelne Eigenschaften als die überwiegenden hervor, und bestimmen so die intellectuelle und sittliche Eigenthümlichkeit des Menschen; die übrigen schließen sich in dem Verhältnisse der Abhängigkeit und Dienstbarkeit an, oder machen sich doch nur selten und vorübergehend geltend.

Knüpfen wir an diese allgemeinen Bemerkungen zwei pädagogische Fragen: 1) Wenn beginnt die Bildung der Eigenschaften? Die Antwort ist kurz: mit den ersten Spuren, welche die Seele in sich aufnimmt; jede Spur ist ein Element zu einer Eigenschaft. Es springt in die Augen, welche Vorsicht und Sorgfalt dadurch dem Erzieher schon in den ersten Lebensjahren des Zöglings zur Pflicht gemacht wird: die ersten Ansammlungen von Spuren bestimmen im Grunde schon die ganze folgende Entwicklung in intellektueller und moralischer Beziehung. Aber 2) wie weit reicht der Einfluß des Erziehers bei der Bildung der Eigenschaften? Jedenfalls ist dieser Einfluß ein beschränkter: die bunte, wechselnde Welt rings um das Kind, tausend und wieder tausend Einwirkungen von Menschen, die man nicht fern halten kann, Lebenserfahrungen aller Art wirken hier zusammen, ganz abgesehen davon, daß durch die Beschaffenheit der Urvermögen (s. d. Art.) schon die Umrisse für die spätere Entwickelung gegeben sind, wenn dieselbe auch die einzelnen Eigenschaften keineswegs bestimmt. Der Erzieher wird nun zwar nicht bloß im Einzelnen abwehren und zuführen, zügeln und anspornen, er wird vielmehr bemüht sein, das Gemüth des Zöglings in seine Gewalt zu bekommen, sein ganzes Wesen an sich zu ketten und diesem dann eine bestimmte Richtung anzuweisen; aber dennoch kann derselbe Vater bei der gleichmäßigsten Erziehung zwei Kinder auf ganz verschiedene Weise sich entwickeln, bei der ängstlichsten Obhut und Leitung das eine gerathen, das andere verderben sehen.

Kl.

Eigentlich s. bildlich.

Einbildungen. Einbildung und Dünkel. Einbildungen kann man und an und für sich alle Produkte der Einbildungskraft nennen; nach dem gewöhnlichen Sprachgebrauche aber versteht man unter Einbildungen diejenigen Gebilde, welche entstehen, sobald die Phantasie in der Seele die vorherrschende Macht geworden ist und diese in jenen traumartigen Zustand versetzt hat, wo sie zu klarer und entschiedner Auffassung des Innern und des Aeußern weder Kraft noch Neigung hat, sondern vielmehr die nun willkürlich spielende Phantasie theils das Wirklich ein falscher Gestalt, theils gradezu Blendwerke sich darstellen läßt. So entstehn 1) falsche oder ganz nichtige Vorstellungen von den Außendingen: man denke etwa an die Vorstellung von der Bewegung der Sonne, an den Gespensterglauben, an das Zutrauen zu gewissen Quacksalbereien; 2) falsche oder ganz nichtige Vorstellungen von den Kräften und Entwickelungen der Seele: hierher gehört, was gleich nachher über Einbildung und Dünkel zu sagen ist, der Glaube, sittlich durchaus untüchtig und verwerflich zu sein, und vieles Andere; 3) falsche oder ganz nichtige Vorstellungen über Zukünftiges. Die Erwartung eines großen Glücks oder Unglücks, hohle Ideale, chimärische Entwürfe u. s. f. — Bei Kindern entstehen Einbildungen um so leichter, je mehr hier die Phantasie noch Frische besitzt und je mehr die Seele überhaupt noch lebendig-erregbar ist; aber sie gehen auch schnell wieder vorüber. In dem Jugendalter erlangen Einbildungen oft schon ein gefährliches Uebergewicht und rücken die Seele manchmal wohl gar aus ihrer natürlichen Sphäre heraus. In spätern Jahrn werden Einbildungen nicht selten fixe Ideen, wenn die Verstandesbildung zurückgeblieben ist und kein Gegengewicht abgeben kann. —

Betrachten wir nun Einbildung und Dünkel noch im Besondren. Der Mensch ist sehr geneigt, seine lobenswerthen Eigenschaften zu überschätzen. Wie aber kommt er dazu, Vorzüge sich beizulegen, die er gar nicht besitzt? In Kindern bildet sich dieser Fehler sehr schnell, wenn Aeltern die übertriebenen Vorstellungen, welche sie von den Talenten ihrer Lieblinge hegen, die heitern Erwartungen, welche sie daran knüpfen, entweder unmittelbar gegen die Betheiligten in schmeichelnden Worten, oder, was eben so schlimm ist, gegen Bekannte vor den Ohren der Kinder in allzuvortheilhaften Schilderungen laut werden lassen; die Geschmeichelten, mit sich selbst noch unbekannt, werden dadurch nothwendigerweise verleitet, die ihnen angedichteten Vorzüge als ihr Eigenthum anzusehen, oder sich wenigstens die Fähigkeit zuzutrauen, solche Eigenschaften früher oder später mit leichter Mühe zu erwerben. Auch Lehrer, Hausfreunde, Dienstboten fehlen hier nicht selten, und die Artigkeiten, welche im geselligen Verkehre ausgestreut werden, haben schon manchem jungen Kopfe Einbildungen zugeführt, welche er bei strengerer Selbstprüfung hätte belächeln müssen. Allein auch ohne diese direkten Einwirkungen von Außen erzeugen sich Einbildungen in mannigfacher Weise. Der löbliche Vorsatz, längere Zeit fest gehalten, wird am Ende als ein Verdienst angesehen, eine Vollkommenheit, welche man gern besäße, wird durch die geschäftige Phantasie in ein wahres Besitzthum verwandelt, im Gefühle eines redlichen Strebens legt man sich zuletzt die Fähigkeiten bei, welche zum glücklichen Ausgange desselben nothwendig wären. Manche mehr zufällige Einwirkungen von Außen kommen hinzu. Ganz vorzüglich gehört hierher die Romanlektüre: da bietet sich in der Mannigfaltigkeit der geschilderten Personen für jede Individualität leicht eine dar, welche ihr besonders zusagt, in deren Gefühle und Situationen sie sich hinein lebt, zu deren Thaten und Opfern sie sich fähig glaubt, und der Farbenglanz, in welchem die erwählte Persönlichkeit sich

vor dem Auge bewegt, webt um die Seele des Lesenden einen Zauber, dem er sich schwer entziehen kann. Für ein noch unbefestigtes Gemüth können daher selbst die besten Romane nachtheilig werden, indem sie die Ausbildung des Dünkels befördern; anderer Beziehungen nicht zu gedenken. Vergl. (K. G. Hergang) Vertraute Briefe eines Vaters an seine reifende Tochter (Sulzbach, 1830) 11ter Brief. Der Jüngling wird in den Gestalten der Geschichte vielleicht auf ähnliche Weise Anlaß zu Einbildungen finden; doch weniger leicht, weil dieselben fast durchgängig unter zu großartigen Verhältnissen sich bewegen, als daß der jugendliche Geist auf ihren Standpunct sich ganz hinaufzuträumen und hier recht heimisch zu werden vermöchte. Daß die Vergleichung mit Andern, wie sie zu Stolz und Eitelkeit führt, auch Einbildung und Dünkel erzeugen könne, versteht sich von selbst. Namentlich wird dies der Fall sein, wo Jemand unter einer beschränkten Umgebung in einem besondern Fache, in einer besondern Geschicklichkeit sich wirklich auszeichnet; indem er in dem engen Kreise, der ihn umgiebt, Keinen sieht, der ihm in dem Zweige seiner Thätigkeit überlegen wäre, oder auch nur gleich käme, ist er bald geneigt, sich überhaupt für etwas ganz Absonderliches zu halten. Auch die Vergleichung mit früheren eigenen Leistungen und Bestrebungen führt oft genug zu starkem Dünkel; der Fortschritte froh glaubt man das Bewußtsein der frühern Unvollkommenheit nicht besser los werden zu können, als indem man sich mit bedauerndem Lächeln von ihr abwendet, wodurch natürlich auch die Vorstellung der nunmehrigen Vorzüglichkeit gesteigert wird. — Auch in der Schule ist es besonders die Vergleichung, welche zu Einbildung und Dünkel führt; der Talentvolle und rasch Fortschreitende glaubt bald, zwischen sich und Andern einen großen Abstand zu bemerken, und jeder Lehrer kann die Beobachtung machen, wie Schüler, welche kaum in eine höhere Classe aufgerückt sind, auf die eben verlassene und die hier Sitzenden, sowie auf deren Beschäftigungen, höchst vornehm herabblicken. Will man übrigens Einbildung und Dünkel scheiden, so wird man unter diesem eine dunkle, unbestimmte, mehr im Aeußern sich geltend machende Vorstellung, unter jener eine bewußte, mehr fixirte und in der Seele zurückgehaltene Vorstellung zu verstehen haben. — Wie aber ist dieser Fehler zu heilen? Man beachte die Ansprüche des Dünkelvollen nicht: ohne direct zu tadeln oder herabzusetzen, behandle man doch den Knaben, der besser als Andere zu sein glaubt, eben so wie diese; man benutze die in manchen Lehrstunden sich darbietende Gelegenheit, um auf das Gefährliche und Verächtliche des Dünkels ausdrücklich hinzuweisen und dem Dünkelvollen einen Spiegel vorzuhalten, in welchem er sich zu eigener Verwunderung beschauen kann; man suche das Bewußtsein der Mangelhaftigkeit auf einer Seite zu erwecken, wohin die Einbildung ihr trügerisches Licht noch nicht hat fallen lassen können u. s. f. Vergl. den Artikel Demüthigung. Außerdem Beneke Erziehungs- und Unterrichtslehre I. 318. Grundlinien der Sittenlehre II. 142 f. Kl.

Einbildungskraft und Phantasie. Ehedem nahm man Einbildungskraft und Phantasie für Eines, so daß man jenes nur als den Deutschausdruck für dieses griechische Wort betrachtete; allein in neuern Zeiten hat man angefangen, beides von einander zu trennen und als besondere Begriffe zu behandeln, daher wir auch hier dieser Betrachtungsweise folgen, und uns zuvörderst über die Begriffe zu verständigen suchen wollen.

Gehen wir von der Wortbedeutung aus, so heißt: „Ich bilde mir etwas ein" wörtlich: Ich mache mir im Innern (in meiner Seele) ein Bild (eine Vorstellung) von einer Sache, ohne jetzt darnach zu fragen, ob diese Vorstellung richtig oder falsch sei, obgleich unter „Einbildung" öfter falsche als richtige Vorstellungen verstanden werden. Unsere Seele hat also eine besondere Kraft, solche Vorstellungen, oder Bilder in sich zu erzeugen und wir nennen daher dieses Vermögen „Einbildungskraft" (Lat. Imaginatio, von imago, Bild), jedoch mit der Einschränkung, daß sie uns nur Bilder zu solchen Gegenständen vorführet, die wir schon früher angeschauet (bemerket) haben. Einbildungskraft ist daher das Vermögen unsrer Seele, früher gehabte sinnliche Wahrnehmungen in uns wieder zu erneuern, sie uns nochmals vorzustellen, so daß der jetzt abwesende Gegenstand doch in der Erinnerung anwesend ist. Hieraus ergiebt sich also, daß die Einbildungskraft mit dem Gedächtnisse als Erinnerungskraft verwandt ist, sich darauf gründet und sich nur dadurch von ihr unterscheidet, daß sie (die Einbildungskraft) engere Grenzen hat, indem sie uns nur an gehabte sinnliche Eindrücke (Anschauungen) erinnert, jene hingegen auch an nicht sinnliche. Ich kann mir z. B. eine Gegend, die ich am vorigen Tage oder in der vergangenen Woche oder noch früher sah, und die mir sehr gefiel, heut oder Morgen oder noch später wieder vorstellen, und zwar mit mehr oder weniger Lebhaftigkeit und Wahrheit, je nachdem mir jene Gegend mehr oder weniger gefiel und sich meiner Einbildungskraft weniger oder stärker gleichsam einprägte. Da nun die Einbildungskraft schon gehabte, seit einiger Zeit aber durch andere Neuere Vorstellungen verdrängte Bilder wieder zurückruft, erzeugt sie dieselben gleichsam von neuem, und daher nennt man sie auch wiedererzeugende (reproductive) Einbildungskraft.

Nun kann aber unsere Seele sich auch Vorstellungen von solchen Gegenständen machen, die sie, wenigstens in dieser Art, nie angeschaut, obgleich sie die einzelnen Theile derselben (Theilvorstellungen) wohl gesehen hat, z. B. ein Pferd oder einen Menschen mit Flügeln, wie uns die Dichter den Pegasus (das Musenpferd) und die Engel schildern. Hier ist zwar auch ein Zurückrufen von früher gehabten Anschauungen, nämlich von Pferd, Mensch, Flügel; aber die Einbildungskraft wirket jetzt noch stärker, denn sie lässet die Bilder nicht so, wie sie dieselben von der Natur empfing, sondern sie setzet willkürlich zusammen und schaffet dadurch neue Gebilde, und zwar hier solche, denen in der ganzen weiten Natur kein Gegenbild entspricht. Daher nun nennt man diese Kraft, zum Unterschiede von jener, die schaffende (productive) Einbildung oder auch die Phantasie (von dem Griechischen φαινειν, scheinen), dem wirklichen Sein entgegengesetzt, weil die Gebilde oder Geschöpfe der Phantasie nicht wirklich in der Natur (außer uns), sondern nur in uns (in unsrer Einbildung) vorhanden sind. Man hat dieselben wohl auch so ausgedruckt (nicht ausgedrückt, denn dieses geschieht durch die Hände und andere Preßwerkzeuge): Phantasie ist das Vermö-

gen, die übersinnliche Welt von Begriffen und Ideen in sinnlichen Bildern (Symbolen) auszuprägen und so das Allgemeine zu individualisiren (vereinzeln), das Unsinnliche (nicht etwa Unsinnige, obgleich bisweilen Mancher sich auch dahin verirret) und Uebersinnliche zu versinnlichen. Da nun durch ihre Hilfe die Dichter ihre Kunstwerke hervorbringen, so nennt man sie auch, wenigstens in dieser Beziehung, das Dichtungsvermögen.

Da beide Kräfte unsrer Seele (Einbildung und Phantasie) unleugbar vorhanden sind und da der Erzieher den ganzen Menschen ausbilden soll, so versteht es sich wohl von selbst, daß er auch diese beiden Seelenkräfte nicht unbeachtet lassen darf, daß er auch auf sie seine Thätigkeit richten soll, und es ist nur die Frage: Wie er sich dabei klüglich zu benehmen habe? Denn er soll weder zu wenig noch zu viel thun, und doch ist gerade hier leicht gefehlt, besonders in dem Zuviel, und dies ist äußerst gefährlich. Es hat freilich auch Zeiten gegeben, wo man auf diese Kräfte gar keine Rücksicht nahm, wo es vielmehr schien als wisse man gar nichts von ihnen (was auch bei Einzelnen wirklich der Fall sein möchte), sondern als hätte das Menschenkind nur eine Seelenkraft, nämlich das Gedächtniß, und wo daher der Lehrer Alles gethan zu haben glaubte, wenn er nur recht emsig für diese sorgte. Diese Zeiten gehören auch gar nicht zu den längst entschwundenen, wenn gleich jetzt, wenigstens in Deutschland, wohl nicht viel Lehrer mehr sein dürften, die in diesem Gleise fahren, da man, wie gewöhnlich dem Sterblichen begegnet, in den neuern Zeiten eher in den entgegengesetzten Fehler verfallen ist und diese edle Kraft, das Gedächtniß, nur zu sehr vernachlässigt hat. Doch fängt man, Gott sei Dank! allmählich an, wieder auf den richtigen Mittelweg einzulenken.

Einbildung und Phantasie verdienen allerdings, wie jede andere Anlage, gepfleget und ausgebildet zu werden und das nicht bloß aus dem schon angegebenen allgemeinen Grunde, sondern auch besonders um ihrer Wichtigkeit willen. Die Wirkungen der Einbildungskraft sind nämlich sehr stark, sowohl auf den Leib als für den Geist der Menschen, und nicht nur der Arzt, sondern auch jeder erfahrne Menschenkenner weiß, daß nicht bloß im kranken Zustande, sondern auch im gesunden, die Seele durch die Einbildungskraft Veränderungen im Körper hervorbringen kann, daß z. B. Menschen sich nicht blos einbilden, krank zu sein, (was oft genug vorkommt, besonders in den höhern, bisweilen verzogenen Ständen), sondern daß sie wirklich krank wurden, ja daß dadurch sogar die schrecklichste und heftigste Krankheit, die Wasserscheu oder Hundswuth, erzeugt worden ist, so wie im Gegentheil die Seele eben so kräftig der Krankheit entgegen wirken kann, worüber der berühmte Philosoph Kant eine eigne lesenswerthe Schrift herausgegeben.

So wie nun die Wirkung der Einbildungskraft auf den Körper nicht zu leugnen ist, eben so gewiß wirkt die Einbildungskraft auf die Seele und Beispiele von Wahnsinn, die dadurch herbeigeführt worden, sind häufig genug, so daß hier nur darauf hingedeutet zu werden braucht. Auch nimmt der Arzt, der solche Kranke zu behandeln hat, seine Arzneien bekanntlich nicht aus den Apotheken, sondern aus der Psychologie, wobei er ganz homöopathisch verfährt, wenn er auch übrigens vielleicht nichts weiter als ein Anhänger und Verehrer Hahnemanns ist, in so fern er Einbildung durch Einbildung heilte. (Man denke nur an das bekannte Beispiel von dem Wahnsinnigen, der da glaubte, es stecke in seinem Gehirn ein Vogel und den der kluge Arzt nur dadurch heilte, d. h. von seiner Einbildung befreite, daß er bei vorgenommener Trepanation (Oeffnung des Schädels) einen zu diesem Behuf mitgebrachten und bis dahin verborgen gehaltenen Vogel fliegen ließ. Hier war das Mundus vult decipi nicht nur mit Recht, sondern auch mit Segen angewandt!) Noch wichtiger sind jedoch die Wirkungen der Einbildungskraft auf das Begehrungsvermögen oder den Willen, so daß nur durch sie der Mensch zum Handeln bestimmt wird und die größten und erfolgreichsten Thaten ihrer Kraft zugeschrieben werden müssen. Das wußten auch die politischen Redner der alten Griechen und Römer gar wohl und wendeten sich daher in ihren öffentlichen Vorträgen vor dem Volke vorzüglich an die Einbildungskraft, wodurch sie es fast ganz nach ihrem Belieben lenkten, wovon uns die alte Geschichte Beispiele in Menge darbietet. Selbst unsere geistlichen Redner, die Prediger, obgleich sie nur von fern mit jenen Rednern verglichen werden können, sollten doch auch mit dieser Wirkung der Einbildung nicht unbekannt sein, um ebenfalls zur rechten Zeit und am passenden Orte geeigneten Gebrauch davon zu machen, um die Gemüther entweder vom Bösen ab-, oder zum Guten hinzulenken. Auch werden wir, je weiter sich die constitutionellen Verfassungen ausbreiten, desto mehr politische Redner im Sinne des Alten bekommen, ja wir haben sie schon in Frankreich, England und den Nordamerikanischen Freistaaten, und wir sehen sie ebenfalls diese Kraft für ihre Zwecke fleißig benutzen. Es wird also auch des Erziehers Pflicht sein, sich ihrer weislich zu bedienen, um den möglichsten Vortheil für die Bildung seiner Zöglinge daraus zu schöpfen.

Indessen ist auch die Phantasie eine nicht minder wirksame Kraft, die also ebenfalls volle Berücksichtigung von dem Erzieher verdient. Sie ist besonders die Schöpferin aller schönen Künste und ohne sie würden wir weder Maler noch Bildhauer, weder Musiker (Componisten und Spieler) noch Baukünstler, weder Dichter noch Schauspieler haben. Wie sehr wird aber durch alle diese Künste das menschliche Leben verschönert und veredelt? Oder wollen wir uns blos mit dem Nothwendigen und Nützlichen begnügen? Blos für die sogenannten materiellen Interessen sorgen? Ist der nicht auch nützlich, der das Leben verschönern hilft? Ist ein Leben ohne alles Schöne und Angenehme, in so fern dadurch die höheren und edlern Gefühle befriedigt werden, noch ein menschliches und nicht blos ein thierisches zu nennen, was endlich gar zum Viehischen hinabsinken würde, denn das Thier hat keine Phantasie? Und warum hätte die Vorsehung den Menschen dadurch bevorzugt, wenn er diesen Vorzug nicht benutzen sollte oder wollte? Also auch der Phantasie soll der Erzieher seine Aufmerksamkeit widmen, auch für sie soll er sorgen und dies gerade um so mehr, als sie nicht blos eine kostbare Gabe, sondern auch, falsch geleitet, eine sehr gefährliche Kraft ist. Denn wie überall, so auch hier, gilt der Satz: Je kräftiger, desto nützlicher, aber auch desto gefährlicher, und das gilt in der geistigen Welt eben so wie in der leiblichen.

Ueberdieses ist die Phantasie gerade dasjenige Vermögen, welches, vermöge seiner vorzüglichen Thätigkeit, leicht die Oberhand über die andern erlangt und sie dann, wie das üppige Unkraut (womit sie übrigens nicht verglichen werden soll) den Weizen erstickt, denn sie ist zwar, wie wir oben sahen, die Mutter der Künste, aber auch der Begierden und Leidenschaften. Also pflege zwar der Erzieher auch sie, aber er bewache sie auch sorgfältig und lasse ihr ja nicht zu viel Spielraum, sondern suche ihr, wo sie die Oberhand zu gewinnen drohet, durch reifere Pflege des Verstandes und der Vernunft ein Gegengewicht anzuhängen. Denn da sie uns in eine andere, in die übersinnliche Welt versetzt, so kommt der, welcher sich ihr unbedachtsam überlässet, in Gefahr, für die sinnliche Welt, in welcher wir doch zunächst und die Meisten vorzüglich wirken sollen, untauglich zu werden, und wir haben Beispiele genug, daß gerade die kräftigsten Geister durch solche Verirrungen nicht nur unbrauchbar für die Welt, sondern sogar schädlich geworden sind. Aber auch das ist schon Elend genug, wenn die Phantasie durch Ueberspannung den Menschen ins Irrenhaus führte, wozu ich Beispiele anzuführen nicht erst nöthig habe.

Es wird daher auch hier der schicklichste Ort sein, von dem Gebrauche der Erdichtung in der Erziehung einige Worte zu sprechen. Wir haben ja eine Legion von Jugendschriften, die nicht blos zur Belehrung, sondern auch zur Unterhaltung, oder, wie man sich gern und kürzer ausdrückt, zur belehrenden Unterhaltung geschrieben sind. In diesen findet man nun eben auch neben den wahren Nachrichten über Natur und Menschenleben, eine große Menge Erdichtungen unter den Titeln: Erzählungen, Fabeln, Mährchen ꝛc. Darf man von ihnen Gebrauch machen für die Jugend? Antwort: Es ist gut, hierbei zu unterscheiden. Was die Erzählungen betrifft, so kann man ohne Bedenken auch erdichtete benutzen, da nicht sowohl die Wahrheit der Begebenheit lehrreich ist, sondern ihre Darstellungsart. Doch werden immer die wahren den Vorzug verdienen, weil der Eindruck kräftiger ist, wenn der Erzähler auf die Frage: „Ist denn diese Geschichte auch wahr?" mit einem zuversichtlichen „Ja" antworten kann. — In Beziehung auf die Fabeln ist vollends kein Bedenken, und es sind daher auch von jeher die Erzieher fast einstimmig über das Wohlthätige ihrer Anwendung gewesen. Der Grund liegt wohl darin, daß durch sie die Phantasie nicht so sehr gereizt wird, weil das Unwahre in denselben so auffallend ist, daß die Frage nach ihrer Wahrheit den Kindern nicht einmal einfällt, und man also weiter nichts nöthig hat, als es über den Zweck der Erdichtung zu belehren. — Weit schwieriger aber ist die Entscheidung über das Mährchen, daher auch hier die Meinungen der Erzieher mehr getheilt sind. Wir wollen hier nur Einige, anerkannt tüchtige Männer im Erziehungsfache, darüber hören. Zu ihren Gunsten, also für sie erklären sich Trapp, Barrow, Schummel, der selbst Mährchen für die Jugend geliefert hat. Aber gegen sie sprechen Campe, Villaume, Türk, Stuve. Jene empfehlen sie, weil sie den Kindern außerordentlich gefallen, weil sie die Aufmerksamkeit reizen, weil der Hang zum Wunderbaren der menschlichen Natur eigenthümlich ist und daher auch seine Befriedigung finden müsse. Aber diese stellen weit mehre und stärkere Gründe gegen sie auf, nämlich: daß sie eben den natürlichen Hang zum Wunderbaren zu sehr fördern, und dadurch Abneigung gegen das Natürliche und Zuneigung zu dem Widernatürlichen nähren, daß sie eben dadurch den Aberglauben trefflich fördern, daß sie den Geschmack für allen ernstlichen Unterricht abstumpfen und wohl gar vernichten; daß sie überhaupt die Phantasie zu stark reizen und man dadurch in die Gefahr geräth, sie nicht mehr zügeln zu können, daß endlich auch dadurch nachtheilig auf den Körper gewirket werde, weil die Phantasie die Nerven vorzüglich reizet. Wer mehr darüber lesen will, der sehe Revisionswerk 8. Bd. S. 15 ff. Die Endergebnisse ließen sich wohl kurz und gut so fassen: Beide Seelenkräfte, Einbildung und Phantasie, sollen, gleich wie alle andern ausgebildet werden; allein man hat sehr Ursache, vorsichtig dabei zu Werke zu gehen, namentlich bei der Phantasie, weil hier das Zuviel weit größere Gefahr drohet als bei anderen Seelenvermögen.

Außer dem, was Niemeyer und Schwarz über die Bildung der Einbildungskraft bei der Jugend mit psychologischem Geiste bemerken, verdienen nachgelesen zu werden:

1) Die Erziehung des Menschen auf seinen verschiedenen Altersstufen. Uebersetzung des Werks: De l'éducation progressive ou Etude du cours de la vie par Mde. Necker de Saussure († 1841), von A. von Hoggner und K. von Wangenheim ꝛc. Hamburg, bei Perthes. 3 Theile. S. den 2. Th. Kap. VIII. IX. — Der Rector Mönch giebt Mittheilungen davon im Maiheste (1839) der eingegangenen Centralbibliothek von Brzóska.

2) Handel's Kinderseelenlehre. Neiße, bei Hennings. 1831. S. 108.

3) Hergang's kleine Gymnastik der Sinnen- und Seelenkräfte. Zittau und Leipzig, 1806. S. 40 ff.

M. Prätor.

Einbildungsvorstellungen (wohl zu unterscheiden von Einbildungen, s. d. Art.) nennt die neuere Psychologie die innerlich gebildeten Vorstellungen im Gegensatz zu den äußern Vorstellungen oder Sinnenwahrnehmungen. Ob sie ursprünglich von Außen her, wie die Sinnenwahrnehmungen, oder von Innen her, wie die Begriffe ꝛc. entstanden sind, kommt dabei nicht in Betracht; jede Vorstellung heißt Einbildungsvorstellung, inwiefern sie jetzt, ohne Mithilfe der Sinne, innerlich auftritt. Nimmt man das Wort in der weitesten Bedeutung, so sind demnach Einbildungsvorstellungen alle reproducirte, gleichviel wie sie sonst beschaffen sein mögen. Schon hier leuchtet ein, wie es mit der zeither angenommenen Einbildungskraft, als einer besondern, angeborenen Kraft, stehen müsse. Da alle von sinnlichen Empfindungen und Wahrnehmungen zurückbleibenden Spuren reproducirt, d. h. von Neuem angeregt und hierdurch aus unbewußten zu bewußten gemacht werden können, so fallen sie mit jenen Empfindungen und Wahrnehmungen fast gänzlich zusammen, machen dasselbe psychische Sein aus, und der Unterschied besteht blos darin, daß zu den fertigen Spuren nur ein noch unerfülltes sinnliches Urvermögen hinzuzukommen

braucht, wenn sie das sein und geben sollen, was wir Wahrnehmung nennen (s. Empfinden). Die wahre Ursache der Einbildungs- wie Anschauungsthätigkeiten liegt im Combinationsprozeß (s. d. Art., und vergl. Ausgleichungsprozeß), und von Einer Einbildungskraft kann nur in abstracto die Rede sein; denn reell genommen, hat die Seele so viel Einbildungsvermögen, als sie Angelegtheiten (s. d. Art.) zu Einbildungsvorstellungen besitzt. S. Allgemein.

Im engern Sinne heißen Einbildungsvorstellungen diejenigen unter den innerlich gebildeten Vorstellungen, welche sich durch eine besondere Frische (= Reizfrische, d. h. Fülle und Höhe der Reize) auszeichnen. Diese Frische hat einen doppelten Quell. Theils nämlich stammt sie aus den ursprünglich aufgenommenen Reizen, die voller festgehalten worden sind in den innern Spuren oder Angelegtheiten, theils aus einer reichen Ergänzung, die ihnen, vermöge der Uebertragung (s. Ausgleichungsprozeß und bewegliche Elemente) zu Theil wird; und so können denn alle jene Spuren auch zur Einbildungskraft im engern Sinne dieses Wortes gerechnet werden; wobei es sich wieder von selbst versteht, daß auch sie kein besonderes, angebornes Vermögen neben dem Vorstellungsvermögen ist und daß sie nur als Abstractum Eines sein kann. Uebrigens leuchtet wohl ohne Erinnern ein, daß die Reizempfänglichkeit der Urvermögen hierbei die wichtigste Rolle spielen wird. Denn je ausgezeichneter diese Reizempfänglichkeit ist, in desto größerer Fülle und Höhe werden nicht nur die Reize aufgenommen, sondern auch festgehalten und behufs jener Ergänzung übertragen werden.

Neben der Frische sind aber noch drei Vollkommenheiten der Einbildungsvorstellungen wohl zu unterscheiden. 1) Die Richtigkeit oder diejenige Vollkommenheit, vermöge deren sie sich als treue Abdrücke der Wahrnehmungen erweisen. Dies ist von besonderer Wichtigkeit vorzüglich für diejenigen Einbildungsvorstellungen, welche wir bei wissenschaftlichen Verarbeitungen zum Grunde legen. Erfordert wird zu dieser Richtigkeit theils eine hinlängliche Kräftigkeit der Urvermögen, theils eine ruhige und aufmerksame Auffassung. 2) Der Reichthum der Einbildungskraft, d. h. die Menge und Mannigfaltigkeit der Vorstellungsangelegtheiten. Die Hauptsache hiefür ist die Menge und Mannigfaltigkeit der Eindrücke; außerdem kommt viel auf den Grad der Reizempfänglichkeit, und untergeordnet auf die Kräftigkeit der Urvermögen an. 3) Die Lebhaftigkeit der Einbildungskraft, d. h. die schnelle Aufeinanderfolge der Einbildungsvorstellungen (wodurch zugleich eine ausgedehntere Verknüpfung derselben möglich wird) und die schnelle Entwickelung (Erregung) der einzelnen, wovon natürlich deren Aufeinanderfolge abhängt. Entscheidend ist hiefür die Lebendigkeit der Urvermögen, welche sich auch in den Spuren erhält, die von den Empfindungen und Wahrnehmungen zurückbleiben.

Bekanntlich unterscheidet man die reproductive (wiederholende) und productive (schaffende, Neues erzeugende) Einbildungskraft. Das Bisherige gilt blos von der reproductiven. Auch die productive aber, gewöhnlich Phantasie (s. d. Art.) genannt, ist in Hinsicht des Inhaltes (der Materie) ihres Vorstellens nur reproductiv; productiv lediglich in Hinsicht der Form. Völlig, also den Elementen nach, kann auch die kühnste Einbildungskraft Nichts neu erzeugen; sie kann das Vorgefundene nur anders combiniren, wodurch neue Formen desselben entstehn, nicht aber durch Dichten (daher Dichtungsvermögen) oder Denken zur ersten Entstehung bringen, aus dem einfachen Grunde, weil aus Nichts Nichts wird.

Die neue Form nun wird größtentheils dadurch verursacht, daß gewisse zu besonderer Stärke und Angeregtheit ausgebildete Anschauungen, Gefühle ꝛc. das ihnen Einstimmige an sich ziehen und noch genauer ihrem eigenen Grundcharacter gemäß bilden, das ihnen Widerstreitende durch Entziehung der Bewußtseinselemente (s. Bewußtsein) ausscheiden aus seiner bisherigen Verbindung. S. Norm und Gruppengebilde, besonders Phantasiebildung, Denken und Combinationsverhältnisse.

Sehr wichtig ist die Frage: Wodurch unterscheiden sich die Einbildungsvorstellungen im engern Sinne dieses Worts von den sinnlichen Wahrnehmungen? Im Allgemeinen dadurch, daß die letztern eine größere Reizfrische besitzen, weil die Reize u. s. w. bei ihnen unmittelbar aus der Außenwelt aufgenommen sind (s. Empfinden), bei den Einbildungsvorstellungen dagegen aus einer Uebertragung von andern reizvollen Gebilden stammen. Denn sind auch die Angelegtheiten für diese Vorstellungen vielleicht in sich selber noch ziemlich reizfrisch (man erinnere sich der vorhin genannten ersten Quelle des Reizes), so stehn sie hierin doch immer den Wahrnehmungen selbst nach und die Erregung einer Einbildungsangelegtheit zur wirklichen Einbildungsvorstellung kann nur durch Fortpflanzung innerlich gegebenen Reizes erfolgen. In der Regel also werden ihnen die Reize in geringerem Maße zu Theil, als wenn der Reiz von außen her (wie bei den Wahrnehmungen) kommt, und, was vorzüglich zu beachten ist, auch mehr oder weniger fremdartig kann der übertragene Reiz für das Grundgebilde sein, so daß die Einbildungsvorstellungen hierdurch einen verschiedenen Character, vorübergehend oder auch bleibend annehmen. Kommen z. B. die übertragenen Elemente für eine Einbildungsvorstellung des Gesichtssinnes aus dem Vitalsysteme, so wird diese ein mehr oder weniger thierisches Gepräge empfangen und umgekehrt, und es kann demnach eine und dieselbe Vorstellung qualitativ verschieden reproducirt werden (s. Ausgleichungsproceß). Kurz: die Wahrnehmungen haben im Allgemeinen eine größere Reizfrische. Ist aber diese Verschiedenheit auch nur überwiegend eine Gradverschiedenheit, so reicht sie doch zu der genannten Unterscheidung hin, falls Wahrnehmung und Einbildungsvorstellung nur wirklich normal gebildet neben einander gegeben sind.

Eine Verwechselung zwischen beiden wird daher nur möglich sein, wo die genannte Verschiedenheit verwischt ist, eine Verwischung, die natürlich nur in den Entwickelungsverhältnissen (s. Bildungsverhältnisse) ihren Grund haben kann. Entweder nämlich sind die Wahrnehmungen, die man zu haben glaubt, gar nicht oder doch nur sehr unvollkommen erworben, oder die Einbildungsvorstellungen sind durch starke Reizübertragungen übermäßig gesteigert, oder Beides findet zugleich Statt. So entsteht das, was wir Einbildungen, Vorspiegelungen nennen, die

also jederzeit unwahr oder normalwidrig beschaffene Einbildungsvorstellungen sind, wie sie bei mangelhafter Reizempfänglichkeit, bei geschlossenen Sinnen, bei ungenügender äußerer Reizung, bei starker innerer Anspannung, d. h. bei starkem inneren Andrange von Reizen, bei übermäßig schneller Entwickelung, bei der Beschränkung durch fremdartige, übermächtig die Seele einnehmende Vorstellungen sich erzeugen. (s. Einbildung). Solche Vorgaukelungen verursacht die Einbildungskraft bei ganz oder halb Blinden und Tauben, in den Zuständen des Schlafwachens und Nachtwandelns, in Träumen, im Rausche, im Wahnsinn, in hitzigen Fiebern, bei den fixen Ideen ꝛc. Auch gehören hierher die Phantasmen (s. d. Art.) bei Künstlern, so wie überhaupt die mancherlei Phantasmen, die eine Folge eigenthümlicher psychischer oder leiblicher Erregtheit sind.

Natürlich tritt die Täuschung um so leichter ein, je länger keine Wahrnehmungen, wie sie erforderlich wären, gebildet sind, und also die Norm für die Vergleichung fehlt. Wo Einbildungsvorstellungen sich an die Stelle wirklicher Strebungen setzen, das Streben also nur eingebildet, vorgespiegelt ist, entsteht das, was man Affectation oder Ziererei (s. Ziererei) nennt, und wo Gefühle nicht ihrer wirklichen Beschaffenheit nach, sondern verfälscht reproducirt werden, kommen diejenigen Täuschungen zum Vorschein, die bald als Keckheit, bald als übertriebene Furcht, bald als überschwängliche Hoffnung, bald als verzweiflungsvolle Angst u. s. w. hervortreten (s. Dreistigkeit, Furcht, Hoffnung, Muth.)

Was endlich die Bewußtseinklarheit der Einbildungsvorstellungen betrifft, so hängt sie, wie bei den sinnlichen Wahrnehmungen, theils von der Kräftigkeit der Urvermögen, theils von der Menge der gleichartigen Spuren ab, woraus eine Einbildungsvorstellung besteht. Die Bildungsmomente (s. d. Art.) sind also für beide Gattungen von Vorstellungen im Allgemeinen die gleichen. Allein diese Momente erhalten doch ein sehr verschiedenes Gewicht, so bald man auf die Bildungsprocesse sieht, die hierbei walten. Bei den sinnlichen Empfindungen und Wahrnehmungen wird nämlich der entschwundene Reiz unmittelbar durch neue sinnliche Eindrücke ersetzt; es wird also, um eine mittelmäßig vollkommene Wahrnehmung zu erzielen, nicht viel darauf ankommen, ein wie großer Theil von den früher angeeigneten Reizen aufbehalten oder entschwunden ist. Daher sind denn auch geringere Grade der Kräftigkeit der Vollkommenheit der Wahrnehmungen, wie dieselben für das gewöhnliche Leben erfordert werden, nicht eben hinderlich; es kommt dabei mehr auf die Reizempfänglichkeit an. Ganz anders bei den Einbildungsthätigkeiten. Hier läßt sich die Unvollkommenheit, welche aus unkräftigen, die Reize wenig festhaltenden Urvermögen stammt, nicht beseitigen, denn von innen her kann der entschwundene Reiz nie so vollständig und angemessen wie von außen her, ersetzt werden, und so kann eines und dasselbe psychische Gebilde ein ziemlich vollkommenes Vermögen für sinnliche Wahrnehmungen und Empfindungen sein, während es doch ein sehr unvollkommenes Einbildungsvermögen ist. Man vergl. Beneke's Lehrbuch der Psychologie, S. 88. u. f. f., sowie die daselbst aus Dessen Psychologischen Skizzen angezogenen Stellen. Zum Schluß noch eine Frage. Ob es wohl zulässig sein sollte, statt des schleppenden Wortes Einbildungsvorstellung, das überdies so leicht mit Einbildung verwechselt werden kann — Rückvorstellung, d. h. zum Bewußtsein zurückgekehrte Vorstellung, oder auch Wiederbildung — vielleicht Beides zum Behuf der Abwechselung — zu sagen? Vorder-Vorstellung (Vorngebilde) würde dann der Gegensatz davon sein.

Ueber die Grundsätze, nach welchen die Einbildungsvorstellungen zu cultiviren sind, s. m. Phantasiebildung, Erinnern und Einbildungskraft (NB. der letztere Art. ist nicht nach Beneke's Grundsätzen gearbeitet!), und vergleiche die übrigen Artikk. über Bildung und deren besondere Gattungen. D—r.

Einerleiheit (Identität) ist dem Wortlaute nach die völlige Gleichheit (Congruenz) zweier oder mehrerer Dinge, Wesen, Vorstellungen ꝛc., so daß man das Eine geradezu für das Andere setzen kann, oder das nur für die Vorstellung Verschiedene in der Wirklichkeit Eins ausmacht. So weit unsre Erfahrung reicht, giebt es aber nicht zwei, geschweige mehrere Dinge, die völlig, so wohl quantitativ als qualitativ, extensiv und intensiv gleich wären, und wenn man etwa sagt: Zehn ist gleich Zehn, rechts gleich rechts, Nichts gleich Nichts, Holz gleich Holz ꝛc., so setzt man entweder den einen Begriff zweimal, oder meint nur eine Aehnlichkeit zwischen zwei Dingen, oder höchstens eine räumliche (geometrische) Congruenz, oder man denkt sich gar nichts Klares und Bestimmtes dabei, spielt also nur mit unverstandenen Worten. Aber sind nicht wenigstens die psychischen Dinge hiervon ausgenommen, wie Begriffe, Vorstellungen, Gefühle, Begehrungen ꝛc.? Auch sie sind einander nie in jeder Beziehung gleich, und es gilt dies selbst von dem Ich, das man als die Identität des Vorstellenden und Vorgestellten zu beschreiben pflegt. Vorstellendes Subject und vorgestelltes Object ist hier allerdings auf das innigste zu Einem, zu Einer Existenz in der Seele, verbunden, aber bei Lichte besehn ist diese Identität nur Einheit, nicht Einerleiheit, und man sollte dir Zweideutigkeit des Wortes Identität dadurch unschädlich machen, daß man hier, wie überall, genau festsetzte, ob es Einheit oder Einerleiheit bezeichnen solle, wenn man diesen fremden Ausdruck nicht lieber ganz vermeiden will. Noch weniger kann man eine eigentliche Identität gelten lassen, wenn nicht vom abstracten Ich, wie hier, sondern vom concreten die Rede ist, von dem, was wir Vorstellung von uns selber, Vorstellung unsers eigenen Sejns, kurz: Selbstwahrnehmung, Selbstauffassung oder Selbstbewußtsein (zum Unterschiede von Weltbewußtsein = Auffassung oder Vorstellung dessen, was zur Außenwelt gehört) nennen. Man sehe das Genauere über dies Alles in dem Art. Ich, und vergl. Einheit.

Bekanntlich behauptet der Pantheismus, sogar Gott und die Welt seien einerlei oder Eins; man könne den einen Begriff mit dem andern vertauschen; nur eine zweifache Auffassung sei Schuld an der scheinbaren Duplicität des Einen. Gott sei nämlich nur die Innerlichkeit der Welt und die Welt die Aeußerlichkeit Gottes, gerade so, wie die Seele die Innerlichkeit des Leibes, der Leib die Aeußerlichkeit der Seele genannt werden müsse. Das wird sich aber Keiner einreden lassen, der erkannt hat, daß nicht einmal die Existenzen in unsrer Seele,

obschon sie entschieden einer oder derselben Natur angehören, völlig gleich sind. Wäre Gott und Welt, Seele und Leib einerlei, so müßte man vor Allem beweisen können, daß die Seele nicht ohne den Leib, Gott nicht ohne die Welt zu existiren vermöge, was Niemand von unsrer Seele, geschweige von Gott (wer hat denn eine Besichtigung über ihn angestellt?) darthun wird. Es ist also durch jene Wortspielerei gerade so viel erklärt, als wenn man sagt: das Licht sei die sichtbare Wärme und die Wärme das unsichtbare Licht, oder Sehen sei Hören mit den Augen und Hören sei Sehen mit den Ohren. Nach dem Pantheismus hört freilich, da er Geist, Wissen und Sein identificirt (vereinerleiet), mit dem Wissen auch das Sein auf, nicht blos im Tode, sondern schon in jedem Augenblicke unsers Lebens, wo ein bewußtes Seelengebilde unbewußt wird (s. Bewußtsein); und da jeder Mensch ein Stück von Gott ist (die ganze Welt und Gott ist dem Pantheismus ja Eins!), so stirbt mit jedem Menschen ein Stück von Gott, wie mit jedem auch ein Stück Gottes geboren wird. Das Universum ist also auf allen den Puncten, wo Etwas entsteht und vergeht, ein Geschöpf, das sich selber schafft und selber mordet, das Geschaffene sein eigener Schöpfer! — ein Satz, dessen Richtigkeit einzusehn wenigstens uns nicht verliehn ist (s. Durch-etwas.) Daß die Identitätsphilosophie, die gegenwärtig die Modephilosophie zu sein scheint, dergleichen Behauptungen aufstellen dürfe, ohne der gesunden Vernunft und Erfahrung auf das schmählichste Hohn zu sprechen, gestehn wir so lange nicht glauben zu können, als wir noch zwischen Philosophiren und Träumen einen Unterschied gewahr werden. Wir empfehlen Solchen, die über die genannten Dinge die Stimme der wahren Philosophie vernehmen wollen, das „System der Metaphysik und Religionsphilosophie, aus den natürlichen Grundverhältnissen des menschlichen Geistes abgeleitet. Von Dr. Fried. Eduard Beneke, Professor an der Universität zu Berlin." Berlin 1840. XII. und 600 SS. Wir empfehlen diese vortreffliche Schrift vornehmlich deshalb, weil Niemand reichlichern Gewinn aus ihr schöpfen kann, als gerade der praktische Pädagog. D—r.

Einfachheit. Einfach ist das, was gleichsam nur Ein Fach hat, nur aus Einem Stück oder Theil besteht, oder das Gegentheil des Mannigfachen oder Zusammengesetzten.

Hieher gehört die für den Pädagogen höchst wichtige Frage: ist die menschliche Seele ein einfaches oder ein zusammengesetztes Wesen? Die bisherige Psychologie antwortete: ein einfaches. Wandte man ihr ein, dies sei nicht möglich, denn die verschiedenen, in der Seele waltenden Kräfte, z. B. die Gedächtniß-, Erinnerungs-, Einbildungs-, Verstandes-, Urtheils- und Vernunftkraft, das Gefühlsvermögen, Begehrungsvermögen ꝛc. seien ja das Gegentheil des Einfachen; ein vielkräftiges Wesen kann kein einkräftiges, folglich auch kein einfaches heißen — so entgegnete sie: Ganz Recht! Die verschiedenen Kräfte der Seele sind „im Grunde" nur Eine Kraft, die aber nach „verschiedenen Richtungen" hin thätig ist. Wandte man weiter ein: dann könne die Seele Eine Thätigkeit nur auf einmal vollziehen, nicht mehrere gleichzeitig, wie doch die Beobachtung jeden Aufmerksamen unzweifelhaft lehre, so hieß es wieder: diese gleichzeitigen Seelenthätigkeiten seien auch nur Schein; im Grunde geschähen sie alle hinter einander, aber mit solch einer Schnelligkeit, daß sie uns wie gleichzeitig vorkämen.

Die neuere Psychologie kehrt sich an diese Bemerkungen nicht und das mit Recht; sie stellt die menschliche Seele als ein mehrfach zusammengesetztes Wesen dar, und kein gründlicher Beobachter wird ihr hierin Unrecht geben. Denn erstlich liegt auf der Hand, daß die Sinnenvermögen der Seele (wohl zu merken: bei der Geburt sind Sinnenvermögen und Seele völlig Eins und Dasselbe, und auch die spätern rein innern Vorgänge wurzeln in diesen Vermögensystemen, sind Producte, von deren Entwickelung mittelst äußerer Einwirkungen, welche Producte in Spuren zurückgeblieben sind und nun von innen aus auf ihre Nachbarproducte einwirken können, s. Angeboren) in sechs von einander völlig verschiedene Klassen zerfallen, deren keine die Stelle der andern vertreten kann (s. die Artikk. über die einzelnen Sinne), und wollte man sagen, die leiblichen Organe bedingten allein diese Verschiedenheit; so läßt sich leicht zeigen, daß auch dieser Einwand nichtig, jene Verschiedenheit vielmehr in der Seele selbst begründet ist (s. Leib). Wir haben also hier schon eine angeborne Zusammengesetztheit, die wenigstens eine sechsgliedrige ist, wahrscheinlich aber noch weiter geht, indem die Vitalvermögen sich wieder in mehre gesonderte Klassen zerlegen lassen, (s. Vitalsinn). Dazu kommt eine Zusammengesetztheit zweiten Grades, die ebenfalls nicht abgeläugnet werden kann. Jede Seelenthätigkeit existirt nämlich einzeln in der Seele fort als Spur, wofern sie nur eine einigermaßen kräftige Thätigkeit war; was wir Seelengebilde nennen, sind solche fortdauernde Seelenthätigkeiten, die ihrer Gleichartigkeit nach zusammengeflossen sind, und es können sich dieser Gebilde und Spuren gleichzeitig so viele auf einmal später reproduciren, als die Bewußtseinselemente dafür zureichen (s. Bewußtsein, bewegliche Elemente und Ausgleichungsprozeß). Nur sehr ungenaue Beobachtung vermochte auf den Wahn zu kommen, diese Gleichzeitigkeit sei eine bloße Aufeinanderfolge, wofern dieser Wahn nicht vielmehr eine nothgedrungene Ausrede war, mit welcher man dem Vorwurf des Materialismus entgehen wollte, wovon sogleich weiter unten. Endlich muß noch eine Zusammensetzung dritten Grades beachtet werden, die nicht minder von Wichtigkeit ist. Jede Spur eines Seelengebildes nämlich, aus so vielen dasselbe auch zusammengesetzt sein möchte, besteht wieder aus zwei Elementen: aus Urvermögen und Reiz, die sich innig mit einander durchdrungen haben. Alle Fortbildung der Seele beruht auf dieser Zweielementigkeit der Spuren, und bedenkt man, daß die meisten Seelengebilde gewiß aus mehr, denn tausend solcher Spuren bestehen, so giebt dies, da auch die dürftigste Seelenentwicklung schon unzählige Gebilde erzeugt hat (man denke an den Geist kleiner vier- bis fünfjähriger Kinder), eine Zusammengesetztheit ins Unendliche. Wie will diese dreifach potenzirte Zusammensetzung dem Vorwurfe des Materialismus entgehen, abgesehen davon, daß eine gänzliche Verwirrung an ihr unzertrennlich zu sein scheint und der Gedanke an ein Zerspringen der Seele sehr nahe liegt (s. Ausgleichungsprozeß und Associationsgesetze)?

Für den Nachdenkenden bedarf es zur Hebung dieser Bedenklichkeiten kaum eines Wortes. Denn ein Wesen, das solche Zusammensetzung verträgt und sich dadurch nur vervollkommnet, kann schon um deßwillen kein materielles sein. Wenn die bisherige Psychologie dem Seelenmaterialismus dadurch zu entgehen hoffte, daß sie der Seele Einfachheit zuschrieb, so bedachte sie nicht, daß das Kennzeichen der Materie weder Einfachheit noch Zusammengesetztheit ist, sondern lediglich Räumlichkeit, d. h. räumliche Ausdehnung ist. Das Platina, das Gold, das Silber ꝛc. sind wirklich einfache, unzusammengesetzte Stoffe (Elemente), aber nimmermehr immaterielle Dinge, denn sie nehmen stats einen Raum ein, wogegen die Vorstellung: zwölffarbiges Blatt — meine Seele eben so wenig erregt, als die Vorstellung einfarbiges Blatt; das Zwölffache ist dort eben so raumlos als hier das Einfache, und daran erkennt man seine Immaterialität. Nimmt also die erste Spur und das erste aus gleichartigen Spuren zusammengeflossene Gebilde keinen Raum ein, so gilt dis auch vom zweiten, dritten, tausendsten, millionsten ꝛc.; denn es steht doch wohl fest: entweder erfüllt das erste Gebilde räumlich einen Theil der Seele und jedes folgende thut dasselbe auf gleiche Weise, oder schon das erste nimmt keinen Raum ein, und mit ihm auch kein folgendes, ein dritter Fall ist nicht denkbar. Zu welcher Annahme wird sich der Seelenkundige entschließen? Wie die Seele selbst, so sind auch alle ihre Theile, alle ihre Gebilde nirgends, obschon sie innerhalb des Leibes wohnt (s. Spur), und wer nicht im Stande wäre, diese Wahrheit an und in sich selbst bestätigt zu finden, dem geht das Talent zu psychologischen Beobachtungen eben so ab, als Vielen die Fähigkeit zu astronomischen, wodurch aber die Psychologie eben so wenig aufhört wahr zu sein, als die Astronomie.

Nur Einheit (s. d. Art.) kommt der Seele mit Recht zu, nimmermehr Einfachheit — eine Wahrheit, die namentlich auch durch die Seelenstörungen aufs augenscheinlichste erhärtet wird. Sollte eine einfache, einkräftige Seele wohl erkranken können? Bestehen die Leibeskrankheiten nicht lediglich darin, daß das Gleichgewicht der verschiedenen Kräfte mehr oder weniger aufgehoben ist? (s. Seelenkrankheiten). — Daß auch den Elementen der Körperwelt die Einfachheit für die Sinnenauffassung mangle, s. in dem Art. Elemente, und in wiefern die Einfachheit mit Einfalt gleichbedeutend sei, zeigt der Art. Einfalt.

Was meint man nun: werden die zeitherigen Erziehungs- und Unterrichtsregeln wohl durchgängig auf eine Seele passen, die ganz anders ist, als man allgemein angenommen? — Wird ferner der Tod des Leibes die Vernichtung einer Seele zur Folge haben, welche durch materielle Dinge wohl erregt, aber nie zerschnitten, getrennt werden kann, da sie ohne Ausdehnung ist? Man vergl. Unsterblichkeit, und Beneke's System der Metaphysik und Religionsphilosophie, S. 415 ff., wie insonderheit den ganzen, höchst lehrreichen Abschnitt „über die Fortdauer der menschlichen Seele nach dem Tode" von S. 385 — 466 derselben Schrift, die überhaupt über das Wesen der Seele einen Aufschluß giebt, wie er sonst nirgends gefunden wird. D—r.

Einfälle, s. Witz.

Einfalt ist ein Wort, welches theils im guten, theils und öfter im schlimmen Sinne gebraucht wird. Ursprünglich bezeichnet es den Gegensatz von mannigfaltig oder zusammengesetzt (verwickelt), und ist darum eben so viel, als Einfachheit (s. d. W.); denn wie Dasjenige einfach heißt, was nur ein Fach hat, so heißt Dasjenige einfältig, was nur eine Falte hat. Im schlimmen Sinne genommen unterscheidet sich die Einfalt von der Dummheit (s. d. W.) dadurch, daß sie nicht eine träge, sondern eine beschränkte, arme Verstandesbildung bedeutet, aber mit der Nebenbeziehung, daß der Grund davon in der Uranlage, im Angebornen liege. Dieses ist nämlich beim Einfältigen zu unkräftig, zu schwach, während es beim Dummen zu unlebendig, zu träg erscheint. Doch nennt der Sprachgebrauch oft auch jede beschränkte Bildung überhaupt Einfalt.

Im guten Sinne gebraucht redet man meist von einer Einfalt des Herzens, auch der Sitten, und versteht darunter die Abwesenheit der Unredlichkeit, der Ziererei ꝛc. und kindliche Einfalt ist eine solche Unschuld und Unbefangenheit des Gemüths, wie sie unverdorbenen Kindern eigen zu sein pflegt. Der Gegensatz ist dann eigennützige oder Welt-Klugheit, d. h. Abgeschliffenheit der Manieren, verbunden mit einer gewissen Pfiffigkeit. Natürlich, daß der Weltkluge diese Einfalt gern als Thorheit verlacht und sie, da sie Andern gern das Beste zutraut, häufig überlistet. — Hierher gehört Schillers oft angezogenes Wort: „Was kein Verstand der Verständigen sieht, das übet in Einfalt ein kindlich Gemüth." Ist es wahr, daß Verstand und Einfalt, wie es hier klingt, einander ausschließen, einander hindernd in den Weg treten? Gewiß nicht; der wahrhaft gebildete Verstand verträgt sich sehr wohl mit der Einfalt des Gemüths, welche das erkannte, eingesehene Gute auch gern ausübt. Der „Verstand der Verständigen" ist daher hier wohl der Verstand Solcher, die sich mehr Verstand einbilden oder zutrauen, als sie haben. Doch ist zuzugeben, daß „Einsehn" und „Ausüben" zwei verschiedene Geistesthätigkeiten sind, welche einzeln begründet und gebildet sein müssen, wenn sie zusammen angetroffen werden sollen. Der Weg zum Herzen (zum Gemüthe) geht nur dann durch den Verstand, wenn und wo es bloß auf eine Reproduction der schon vorhandenen Antriebe ankommt; das Thun entsteht nicht aus dem Vorstellen, wie man noch häufig fälschlicher Weise annimmt, sondern aus Lust- und Unlustentwickelungen. S. Belehrung erzeugt keine Triebe, kein Thun.

Um die Einfalt in der schlimmen Bedeutung abzuwenden, giebt es keine bessern Mittel, als die in dem Art. Auffassen angeführten. Besonders wird es darauf ankommen, die schwachen Urvermögen allmälig zu höherer Kräftigkeit zu erheben, sie also in dem richtigen Verhältnisse zu reizen, was der genante Art. hinlänglich beschreibt. Stammt die Einfalt aus dem Schwächegrade, den man Blödsinn nennt, so giebt der Art. Blödsinn die erforderlichen Gegenmittel an die Hand. Da besonders die Begriffbildung des Einfältigen schwache Seite ist, so übersehe man das in dem Art. Begriff- und Verstandesbildung Gesagte nicht. — Die Einfalt im guten Sinne wird sich entwickeln, wenn die Vorschriften über Gemüths- und

Characterbildung (s. d. Art.) sorgsame Anwendung finden. D—r.

Einheit. Dieses Wort hat mehrere Bedeutungen, welche, wenn keine Verwirrung des Verständnisses entstehen soll, aufs sorgfältigste zu unterscheiden sind.

Es ist 1) der Gegensatz von Mehrheit oder Vielheit und bedeutet dann so viel als Einzigkeit, Eins. So sagen wir z. B. daß die Zehn aus 10 Einheiten, Einern oder Einsen bestehe; daß Gotte Einheit zukomme d. h. Einzigkeit, weil es nur Einen Gott giebt; daß ein Wort in der Einheit (im Singular) stehe, nicht in der Mehrheit (im Plural) ꝛc.

Es ist 2) der Gegensatz der Unverbundenheit oder Einzelheit und bedeutet dann Verknüpfung zu Einem, die Vereinigung des Mannigfaltigen zu einem Ganzen. So reden wir von einer Einheit von Seele und Leib, von einer Einheit der psychischen Vermögenssysteme, von einer Einheit solcher Seelengebilde, die zusammen eine Gruppenvorstellung, ein Urtheil, einen Schluß ꝛc. ausmachen und dergl. (s. Einfachheit). Die Vorstellung des Ich schließt blos diese Einheit in sich, nicht Einerleiheit (s. Einerleiheit und Ich).

Es ist 3) der Gegensatz von Disharmonie, Zwietracht, Spaltung, und bedeutet dann Harmonie, Einstimmigkeit, Eintracht, Zusammenstimmung des Einzelnen. So gebrauchen wir es, wenn wir sagen, der Character eines Menschen habe Einheit, d. h. die einzelnen Begehrungen, Gefühle, Ansichten ꝛc., die zusammen den Character (s. d. Wort) dieses Menschen ausmachen, enthalten nichts Entgegengesetztes, Widerstreitendes; so ferner, wenn wir reden von der Einheit der Gesinnung, von der Einheit der Gemüther, von der Einheit im Glauben, in den Ueberzeugungen, welche sich allenfalls mit Abweichungen im Unwesentlichen vertrage ꝛc. Dahin gehört namentlich auch der oft mißverstandene Ausspruch Jesu: „Ich und der Vater sind Eins," d. h. einstimmig in unsern Absichten, Bestrebungen, Planen, nicht: gleich; denn sonst hätte er nicht sagen können: „der Vater ist größer, denn ich," und „ich fahre auf zu meinem Vater und zu eurem Vater, zu meinem Gott und zu eurem Gott." Joh. 20, 17. vergl. mit Joh. 17, 21 und 22. Bei der Erklärung dieser Stelle verwechselt man gern die Einheit mit Einerleiheit, was dem Sinne der Worte Jesu schnurstracks entgegen ist, wie denn überhaupt die Verwechslung dieser beiden Begriffe überall, wo sie sich eingeschlichen, den größten Schaden gestiftet hat und noch stiftet, weshalb nicht dringend genug davor gewarnt werden kann (s. Einerleiheit).

Hier nur noch so viel. Arbeiten mehrere Lehrer an einer Schule, so wird dies für das Lernen so wie für die Characterbildung der Zöglinge nur wohlthätig sein, denn sie werden dann vielseitiger erregt. Aber die Mannigfaltigkeit dieser Einwirkungen darf nie zum eigentlichen Gegensatze werden. Vielmehr ist für die Wirksamkeit der Lehrer an Einer Schule die Einheit zu verlangen, welche nicht Einförmigkeit, wohl aber Einstimmigkeit ist: Einstimmigkeit in Hinsicht der Erziehungsansichten, Einstimmigkeit in Hinsicht der Methoden, Einstimmigkeit in Hinsicht der Ausführung von beiden oder in Hinsicht der Regierung der Schule. D—r.

Einheitentabelle. Diese Tabelle, welche der Pestalozzi'schen Rechenkunst angehört, ist zwar nur noch in wenig Schulen im Gebrauche und vielleicht auch vielen Lehrern unsrer Zeit unbekannt; sie verdient aber gekannt zu sein und daher aufs Neue in Erinnerung gebracht zu werden.

Die Pestalozzi'sche Einheitentabelle zeigt die Zahlen nicht in der Figur dar, sondern deutet die Menge ihrer Einheiten durch einzelne Striche an, und zwar in den Einern bis zu den Zehnern, in 10 Reihen, worin jedesmal zehn Zahlen jeder Gattung sind. A. Gruner in seinen noch heute lesenswerthen „Briefen aus Burgsdorf über Pestalozzi, seine Methode und Anstalt" ꝛc. (Hamburg, bei Friedrich Perthes 1804) und v. Türck in seinen „Briefen aus München-Buchsee über Pestalozzi und seine Elementarbildungsmethode" ꝛc. (Leipzig, 1806) haben dergleichen Einheitstabellen beigegeben, der erstere auch eine Pestalozzische Bruchtabelle. Später haben Rieß, Rebs und A. ihren Rechenbüchern dergleichen Tabellen beigefügt. Gruner im 8ten Briefe behandelt diese Tabelle in besonderen Uebungen. Obschon diese Gruner'sche Erklärung in ihren Uebungen nicht ganz genügen mag, so ist doch die Art und Weise, wie an derselben die ersten Zahlenverhältnisse entwickelt werden sollen, noch zweckmäßiger als die, welche Pestalozzi selbst in seiner „Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse" mittheilt. Es können an der genannten Tabelle mancherlei Zahlen-, selbst Bruchverhältnisse anschaulich gemacht werden; allein ihre Behandlung in der Schule setzt, wie wir meinen, einen gewandten Lehrer voraus.

Jeder Lehrer wird im Stande sein, sich eine Einheitentabelle selbst zu fertigen, je größer, desto anschaulicher für die Schule. Vor mehrern Jahren erschienen dergleichen zu Stuttgart gedruckt auf einem großen Royalbogen. Mit einem Stabe oder Lineal werden die verschiedenen Uebungen nachgewiesen. Es hüte sich der Lehrer, daß er mit seinen Elementarschülern nicht zu lange bei der Tabelle verweilt, damit das nothwendige praktische Rechnen nicht zurückbleibe. Das Verweilen an der Tabelle gewinnt nach und nach vielen Reiz für Lehrer und Schüler, und Verfasser weiß selbst, wie man sich allmälig in das Rechnen nach der Tabelle gleichsam verliebt, so daß man nur ungern davon zurückkehrt. Der geübte Lehrer weiß freilich bei jeder Uebung auch ins praktische Rechenleben einzugehen.

Der zu früh entschlafene practische Denzel urtheilt in Beziehung auf den Gebrauch der genannten Tabelle also:

„Seit die Schmid'sche Schrift: Die Elemente der Zahl ꝛc. erschienen ist, hat man in mehrern Schulen die Uebungen der Pestalozzi'schen Einheitentabelle ganz bei Seite gesetzt. Andere Lehrer lassen sich diese Tabelle durchaus nicht nehmen und befinden sich bei dem verständigen Gebrauche derselben sehr wohl. Wer hat wohl Recht? Wohl beide Theile, aber nicht darum, weil beide Wege gleich gut zum Ziele führen, sondern nur, weil jeder seine gute Seite hat, welche ausgemittelt werden muß, um das noch Bessere zu finden. Wer den methodischen Geist Pestalozzi's kennt, der ist zum Voraus überzeugt, er könne auch in seinen früheren Versuchen nie neben das Ziel getroffen haben, und wenn er späterhin den Schmidschen Gang begünstigte, weil er ihm etwas Vollkommneres darbot,

te müsse der frühere Gang doch auch seine pädagogische Wahrheit gehabt haben, welche noch immer beherzigt werden soll. Das ist auch nicht anders. Der Verf. dieses ist gewohnt, wenn Verschiedenartiges und selbst widersprechend Scheinendes als methodisch zweckmäßig von guten Praktikern gerühmt wird, nicht dem einen oder dem andern, sondern beiden zuzufallen und zu glauben, jedes müsse etwas wesentlich Treffliches haben, das nur gefunden und in seine richtige Stellung gebracht werden dürfe, um mit dem andern ganz gut zusammenzustimmen. Der Schmidsche Gang regt unstreitig die freie Thätigkeit des Schülers mehr auf, als es die gebundenen Uebungen der Einheitentabelle vermögen; aber in einer zahlreichen Schule angewendet, übt er nicht genug, und der unfähigere Schüler wird mit dem fähigeren nicht kräftig genug fortgezogen. Das geschieht nun aber offenbar an der Einheitentabelle weit besser und sicherer, und darum werden auch diese Uebungen vom Lehrer in zahlreichen Schulen mit Recht und nach Verdienst gerühmt. Allein es ist ja kein Fehler, wenn man das Eine thut und das Andere nicht läßt. Man lasse die Sache finden, nach dem Schmidschen Gange, und übe dann das Gefundene an den stehenden Reihen der Einheitstabelle (oder einer andern ähnlichen) durch, so geschieht der Aufgabe vollständig Genüge, vorausgesetzt, daß man dann nach der Uebung die Kinder wieder in Freiheit des Thuns setzt."

Der Zweck und Nutzen der mehrgedachten Tabelle läßt sich mit Zerrenner im „Methodenbuche" (5te Aufl.) also angeben:

1) Durch jeden der auf der Tabelle vorhandenen Striche soll die Einheit als das Element aller Zahlen, oder das ursprüngliche Maß zur Bestimmung der einfachsten Verhältnisse oder Zahlen und Größen anschaulich gemacht werden.

2) Kollektive (aus Einheiten zusammengesetzte) Zahlen sollen eben so anschaulich gemacht werden, indem gezeigt wird, daß eine jede aus Einheiten zusammengesetzt ist, und wieder in Einheiten aufgelöst werden kann. (Vorübungen zum Addiren und Subtrahiren, auch schon zum Dividiren.)

3) Zwei kollektive Größen sollen mit einander verglichen, es soll anschaulich gemacht werden, welche größer oder kleiner ist, oder wie viel die eine mehr oder weniger Einheiten hat, als die andere.

4) Größere sollen in gleiche Theile getheilt, und diese Theilung anschaulich gemacht — diese Theile öfter als einmal genommen, und so die Vervielfältigung kollektiver Größen anschaulich gemacht werden. (Vorübungen zur Multiplication und Division.)

5) Kollektive Größen sollen so verglichen werden, daß man zeigt, der wievielste (einfache oder mehrfache) Theil die eine von der andern sei. (Begründet eine deutliche Ansicht der Verhältnisse für die Regel de Tri.)

6) Dies Alles kann und soll auch über die Grenzen der Tabelle hinaus gezeigt werden, nämlich an einer Reihe von Einheiten, die über die Anzahl der Einheiten auf der Tabelle hinausgeht, weil auch die größten Größen nach dem Decimalsysteme aus Zehnern zusammengesetzt sind, die man auf der Tabelle findet.

Was Joseph Schmid, den mehrgenannten betrifft, so brachte er, als späterer Rechenlehrer an Pestalozzi's Anstalt, nichts Neues hervor. Bei Pestalozzi war bekanntlich Alles auf formelle Bildung berechnet; auch seine „Elementarbücher für die Zahl- und Maaßverhältnisse" (1803 — 1805) führten zuerst den formellen Unterrichtszweck und die genetische Methode in der Arithmetik durch. Nun aber schadeten Schmid's Künsteleien und sonderbare Verwickelungen mehr als sie nützten. Pestalozzi ging daher später selbst von diesem Lehrgange ab und zu seinen Elementarbüchern zurück.

Einlehrersystem. Dieses hier sogenannte System ist bei der wechselseitigen Schuleinrichtung eingeführt. In der Schule, wo diese Einrichtung herrscht, steht bekanntlich nur Ein Lehrer. Ihm zur Seite sind Gehilfen und Untergehilfen, welche aus den Zöglingen erwählt werden. Ueber diese und ihre Functionen verbreiten sich diejenigen Schriften, welche die wechselseitige Schuleinrichtung beschrieben haben. S. den Artikel: Eckernförder Schuleinrichtung. In früher Zeit, wo noch die sogenannten Klipp- oder Winkelschulen herrschend waren und wenig oder keine allgemeine Stadtschulen außer den Lyceen und Gymnasien, vorhanden waren, da stand gewöhnlich nur Ein Lehrer der Schule, die er berufen oder unberufen, privatim oder publice errichtet hatte, als Oberhaupt vor und er leitete das Ganze nach seiner Weise. Eine solche von einem Lehrer geleitete Schule hatte oft 70, 80 — 100 Zöglinge, was freilich im Angesichte unserer gegenwärtigen Schuleinrichtung getadelt wird. Das Einlehrersystem hat in mehr als einer Beziehung Vorzug vor dem Zweilehrersystem, besonders wenn die Zwei nicht Eins sind, d. h. in ihren Ansichten und Grundsätzen, in ihrer Lehrfähigkeit und ihrem Eifer, nicht zusammenstimmen.

Refer. erinnert hier an eine von vielen vergessene oder ungekannte, aber interessante Schrift, welcher auch Natorp in seiner „Kleinen Schulbibliothek" Lob ertheilt.

Daniel, M. W. Fr. (Pf. zu Dürrwangen im Würtemb.) Ein deutscher Volksschullehrer als Meister unter hundert Schülern. Ein Beitrag zur innern Volksschul-Verfassung. Lpz., b. Hinrichs. 1829. S. Lpz. Lit.-Zeit. 1829. Nr. 325.

Daß ein einziger Lehrer, versehen mit den vorzüglichsten Eigenschaften eines Lehrers, recht oft mehr leistet, als zwei oder mehrere an einer und derselben Schule, das kann nicht geläugnet werden, das ist durch vieljährige Erfahrung erprobt. Wo mehrere Lehrer ohne Einheit der Methode und Fähigkeit im Docciren arbeiten, da arbeitet oft der eine dem andern entgegen, oder da baut der eine, der andre reißt nieder, der eine veredelt, der andre verdirbt, der eine disciplinirt, der andere verkehrt die Zucht und Ordnung, und dergleichen mehr.

Indeß daß die Schuleinrichtung mit Einem Lehrer auch ihre großen Schwierigkeiten habe, insofern sie den Forderungen eines stufenmäßig geordneten methodischen Unterrichts entsprechen soll, ist eben so unläugbar. S. über diese Schwierigkeit, was der verewigte Denzel in seiner „Einleit. in die Erziehungs- und Unterrichtslehre" im 2ten Th. §. 79 bemerkt.

Eintheilen und Eintheilung. Sind mehrere einfache Urtheile gegeben, welche bei gleichen

Bestandtheilen auch verschiedene haben, so können die Urtheile zusammengezogen werden, und es sind hierbei vorzüglich drei Fälle von Wichtigkeit. Entweder nämlich sind die verschiedenen Bestandtheile, welche zusammengezogen werden sollen (die gleichen sind von selbst Eins), die Subjekte der Urtheile, oder die Prädikate, oder beide, die Subjekte und Prädikate sind verschieden, aber so, daß das Subjekt des eigenen Urtheils in dem andern als Prädikat auftritt. Beim Mangel jedes gemeinsamen Bestandtheiles könnte natürlich von gar keiner Zusammenziehung die Rede sein. In den ersten beiden Fällen werden die Urtheile bloß durch Aneinanderreihung der verschiedenen Bestandtheile zusammengezogen, im dritten dagegen durch eine Art von Verschmelzung, indem das eine Urtheil in das andre mit Weglassung ihres gemeinsamen Bestandtheils, aufgenommen wird. Daß und warum die sogenannte Copula zwischen Subjekt und Prädikat hierbei gar nicht in Betracht kommt, s. in dem Art. Urtheil.

Haben die Urtheile verschiedene Subjekte bei gleichen Prädikaten, so heißt das aus ihnen zusammengezogene Urtheil ein divisives, oder eine Eintheilung. Haben dagegen die Urtheile verschiedene Prädikate bei gleichen Subjekten, so entsteht durch deren Zusammenziehung ein conjunctives Urtheil oder eine Erklärung (s. d. Art.). Sind endlich die im Subjekt und Prädikat verschiedenen Urtheile von der Art, daß wenigstens ein Bestandtheil ihnen gemeinsam ist, welcher aber in dem einen Urtheil als Subjekt, in dem andern als Prädikat vorkommt, so giebt ihre Verschmelzung einen Schluß im engsten Sinne dieses Worts (s. Schluß).

Wir haben es hier bloß mit den Eintheilungen zu thun.

Gesetzt also, wir hätten die Urtheile: Die Fixsterne sind Himmelskörper, die Planeten sind Himmelskörper, die Trabanten sind Himmelskörper, die Kometen sind Himmelskörper — so sind die Subjekte bei allen verschieden, der Prädikatbegriff aber ist derselbe. Bei der Zusammenziehung nun macht man (wohl zu merken!) diesen Prädikatbegriff zum Subjekte des Gesammturtheils, und zum Prädikate desselben werden die Subjekte jener einfachen Urtheile vereinigt. So entsteht das Gesammturtheil: Die Himmelskörper sind theils Fixsterne, theils Planeten, theils Trabanten, theils Kometen. Dieser Gesammtdenkact ist aber nur dann ein höherer, als jene einzelnen, wenn die in dieser Art aneinander gereihten Prädikate die Sphäre des Subjektbegriffes ganz darstellen oder erschöpfen. Wie nämlich bei den Erklärungen (s. d. Art.) der Inhalt des Subjektes dargestellt wird, so hier bei den Eintheilungen der Umfang oder die Sphäre desselben, und erst durch jene Umkehrung entsteht überhaupt für unser Vorstellen Dasjenige, was wir Sphäre der Begriffe nennen (s. Umfang der Begriffe).

Zwar bestimmt schon jedes einfache Urtheil Etwas über den Umfang des Prädikatbegriffes; denn eine Subjektvorstellung, welche gar nicht im Umfange des Prädikatbegriffes liegt, kann ich auch gar nicht als dazu gehörig bezeichnen, was ich doch stillschweigend thue, wenn ich den Prädikatbegriff von der Subjektvorstellung aussage. Daher sagt Niemand: der Sand verbrennt, das Wasser verbrennt, ꝛc., wohl aber urtheilt Jeder: das Holz verbrennt, das Oel verbrennt ꝛc., weil diese Subjektvorstellungen im Umfange des Begriffs verbrennen liegen. Indeß ist diese Bestimmung schon eine abgeleitete, keine ursprünglich im einfachen analytischen Urtheil gegebene, welches vielmehr es nur mit dem Inhalt der Subjektvorstellung zu thun hat (s. analyt. Urtheil), und ich muß stets einen neuen besondern Urtheilsact vollziehn, wenn ich mir dieser Bestimmung bewußt werden will. Dazu kommt, daß hierdurch immer nur ein sehr kleiner Theil von der Sphäre des Prädikatbegriffes bestimmt ist, wogegen durch die vorgenannten Zusammenziehungen die Sphäre eines Begriffs in allen ihren Theilen bestimmt wird: wir erhalten eine Eintheilung derselben (divisio).

Wie die Erklärungen stets durch höhere Begriffe geschehn, so die Eintheilungen stets durch niedere; sie gehn im Begriffssystem (s. Gliederung des Begriffssystems) von oben nach unten. Denn der Begriff Himmelskörper (im vorigen Beispiele) ist offenbar ein höherer, als die von ihm ausgesagten: Fixstern, Planet ꝛc. Hiegegen könnte man einwenden, daß dies der Urtheilsform widerspreche, weil diese ganz allgemein erfordert, daß das Prädikat ein höher liegendes Vorstellen sein müsse (s. Begriff, analyt. Urtheil und Urtheil). Allein man übersehe nicht, daß bei den Eintheilungen der Umfang des einzutheilenden Begriffs das Urtheilssubjekt ist, nicht der Inhalt, und so braucht man nur die ausgesagten Prädikatbegriffe mit den Umfangsbestandtheilen, worauf sie sich beziehn, zu vergleichen, um sogleich einzusehn, daß jenes Gesetz auch hier nicht verletzt ist. Denn urtheile ich: die Himmelskörper sind theils Fixsterne, theils Planeten ꝛc., so werden von Anschauungen Begriffe ausgesagt und somit ein höheres Vorstellen von einem niedern; denn der Begriff Himmelskörper ist aus den sämmtlichen Anschauungen abstrahirt, die im Prädikat klassenweise von ihm ausgesagt sind; die Begriffe Fixstern, Planeten, Trabanten ꝛc. gruppiren nur jene Anschauungen nach Maaßgabe bestimmter Merkmale derselben. (Man s. das Genauere in den Artikk. Inhalt und Umfang der Begriffe).

Die hauptsächlichste Anforderung für die Eintheilungen (wie für die Erklärungen) ist, daß sie adäquat (= vollständig angemessen) seien; mit andern Worten: die Sphären der Eintheilungsglieder zusammengenommen müssen der eingetheilten Sphäre (der Sphäre des Subjektbegriffes) gleich sein oder dieselbe decken. Gegen diese Forderung wird gefehlt, wenn eine Eintheilung zu weit ist (d. h. ein oder mehrere Theilungsglieder enthält, welche sich nicht in der einzutheilenden Sphäre finden, z. B. wenn man zu den Himmelskörpern auch die elektrischen Feuerkugeln oder die Sternschnuppen rechnen wollte), oder zu enge (wo also ein oder mehrere in der einzutheilenden Sphäre enthaltene Theilungsglieder übersehn werden, z. B. „die Menschen sind dem Vermögen nach reiche und arme" — es giebt auch Bemittelte), oder wenn sie beide Fehler in sich vereinigt, z. B. „die Menschen sind der Farbe nach theils weiße, theils schwarze, theils rothe, theils kupferbraune, theils graue." Es giebt auch gelbe, aber keine graue. — Die zu engen Eintheilungen können als Urtheile richtig sein, nur als Eintheilun-

gen sind sie falsch; die zu weiten sind auch als Urtheile falsch. Erschöpfend heißt die Eintheilung natürlich dann, wenn sie alle diese Fehler vermeidet.

In einer vollkommenen Eintheilung müssen alle Theilungsglieder positiv bestimmt sein. Es ist daher eine falsche Behauptung, die vollkommensten Eintheilungen seien diejenigen zweigliedrigen, in welchen das eine Theilungsglied die bloße Verneinung des andern enthalte, z. B. „die Thiere sind theils fleischfressende, theils nicht fleischfressende." Denn das negative Glied kann ja eine Unmöglichkeit in sich schließen, z. B. wenn man eintheilte: „die Metalle sind theils schmelzbar, theils nicht schmelzbar", oder es kann die Eintheilung grundlos verengen, wie in der vorigen Eintheilung der Thiere. Im Gegentheil ist also diese Form der Eintheilungen gerade die unvollkommenste und nur als vorläufige zu verstatten, so lange die Beobachtung (und Nichtbeobachtetes einzutheilen ist eine leere logische Spielerei) noch sehr unvollkommen ist. Das bloße Denken giebt auch hier keine Gewähr für die Richtigkeit des Gedachten (s. Denken).

Die Zahl der Theilungsglieder kann durch die Logik in keiner Art festgestellt, sie muß stets aus einer erschöpfenden Betrachtung der einzutheilenden Sphäre erkannt werden. Nichts kann daher lächerlicher sein, als wenn man in unsern neuern philosophischen Systemen häufig gewisse Normalzahlen für die Theilungsglieder aufstellt, und nun an dem Einzutheilenden so lange herumzerrt, bis man es auf Kosten der Wahrheit verrenkt und so einer Grille genügt hat. Zu wissen, daß es zweigliedrige Eintheilungen giebt, die man Dichotomien, dreigliedrige, die man Trichotomien, vielgliedrige, die man Polytomien ꝛc. nennt, nützt Nichts und kann nur schaden, wenn man die eine oder die andre zur Lieblingseintheilung wählt.

Die Logik verlangt nur, daß die Theilungsglieder, wie viele auch ihrer sein mögen, streng einander ausschließen, d. h. daß Nichts, was in der Sphäre des einen liegt, zugleich auch der Sphäre eines anderen angehöre. Dies wird durch den Ausdruck Präcision (Schärfe) der Eintheilung bezeichnet. Indeß wird gegen diese Schärfe keineswegs gefehlt, wenn man das in der Natur in einander Uebergreifende auch in die Begriffe mit aufnimmt, durch welche die Theilungsglieder ausgedrückt werden. Man muß nie logischer sein wollen, als die Natur es ist.

Präcis kann die Eintheilung nie werden, wenn man sich nicht von einem und demselben Merkmal des Subjectbegriffes leiten läßt, dem Merkmal, dessen entgegengesetzte Bestimmungen (Besonderheiten) bei der Eintheilung die Grundlage bilden; gerade so, wie keine Theilung scharf und genau ausfallen kann, wenn der Maßstab nicht derselbe bleibt. Dieses Merkmal heißt der Eintheilungsgrund (fundamentum dividendi), und kann auch der Gesichtspunkt genannt werden, aus welchem das einzutheilende Ganze betrachtet wird. In Beziehung hierauf unterscheidet man: 1) synthetische Eintheilungen, d. h. solche, bei welchen der Eintheilungsgrund im voraus gegeben ist, so daß man nur dessen Besonderheiten (besondere Bestimmungen) mit ihm selbst zusammenzusetzen braucht, um die Theilungsglieder zu gewinnen; 2) analytische, bei welchen der Eintheilungsgrund nicht im voraus gegeben ist, sondern erst aus der gegebenen einzutheilenden Sphäre durch zergliedernde Vergleichung gefunden werden muß. Natürlich bezieht sich diese Unterscheidung nur auf die Bildungsweise (Entstehungsart) der Eintheilungen; jede fertige Eintheilung dagegen ist eben so, wie die Erklärungen, synthetisch und analytisch zugleich: synthetisch in sich selber und analytisch im Verhältniß zu der einzutheilenden Sphäre.

Beide Bildungsarten der Eintheilungen haben ihre eigenthümlichen Schwierigkeiten, die gewissermaßen mit einander im Gegensatze stehn. Bei den synthetischen Eintheilungen ist die Ausführung im Allgemeinen sehr leicht; aber es fragt sich, ob auch Dasjenige wirklich existirt, was wir als Besonderheit der einzutheilenden Sphäre erhalten, wenn wir den Theilungsgrund mit seinen Besonderheiten zusammensetzen, oder ob wir nicht auf bloße Hirngespinnste gerathen sind. Wird mir z. B. aufgegeben, ich solle bei der Eintheilung der Menschen die Farbe zum Grunde legen, und ich setze nun, weil ich das wahre Sachverhältniß nicht weiß, die Besonderheiten: grau, schwarz, blau, grün, roth, violett, weiß ꝛc. mit dem Begriff Farbe zusammen, so habe ich gewiß nicht falsch eingetheilt und bin doch mit dieser Menscheneintheilung ins Land der Träume gekommen. Die Besonderheiten lassen sich nicht ohne Weiteres (a priori) aus dem Allgemeinen errathen; wo dies zu geschehen scheint, liegen stets Reproductionen früherer Erfahrungen (äußerer oder innerer) zum Grunde.

Bei den analytischen Eintheilungen fällt jene Gefahr weg; hier haben wir volle Sicherheit für die Wirklichkeit der Theilungsglieder, denn wir gehn ja von dem als existirend erkannten Besonderen aus. Desto größere Schwierigkeit hat in vielen Fällen die Ausführung der Eintheilung. Denn bei der großen Menge von Bestimmungen, welche meistentheils das Besondere darbietet, fällt es schwer, denjenigen Theilungsgrund zu finden, dessen Besonderheiten am angemessensten sind für die Aufklärung und Anordnung der vorliegenden Sphäre. Wir sind in Gefahr, ins Kleinliche und Unbedeutende zu gerathen. — Hierbei übersehe man jedoch nicht, daß eine und dieselbe Eintheilung für den einen Zweck höchst unangemessen, für den andern vollkommen angemessen sein kann. So ist z. B. die Eintheilung der Pflanze nach der Farbe ihrer Blüthen, welche an Tollheit streifen würde, wenn man sie für die Botanik anwenden wollte, für den Blumisten sehr zweckmäßig. Was man zu praktischen Zwecken eintheilt, muß oft aus einem andern Gesichtspunkte aufgefaßt werden, als was zu rein-wissenschaftlichen Zwecken der Eintheilung bedarf.

Selten wird Ein Theilungsgrund hinreichen, wenn die Eintheilung umfassend ausfallen soll, d. h. wenn alle wesentliche Besonderheiten einer Sphäre, die sich nicht von einander ableiten lassen, Aufnahme finden sollen. Wir müssen dann mehrere fundamenta dividendi mit einander verbinden. Nur ist zu besorgen, daß die Eintheilung dann leicht verworren werde und sowohl die Erschöpftheit als die Präcision leide, weshalb große Vorsicht nöthig ist. Zwei oder mehrere Eintheilungen derselben Sphäre, die nach verschiedenen Theilungsgründen ausgeführt sind, sind einander beigeordnet und heißen Nebeneintheilungen (codivisiones). So z. B. wenn ich die

Menschen nach dem Stande, dem Alter, dem Besitzthum, den Kenntnissen, dem Character ꝛc. eintheile. Wird das eine oder das andere Theilungsglied von Neuem eingetheilt, so entstehn untergeordnete oder Untereintheilungen. Wenn man z. B. die Menschen in Gelehrte und Ungelehrte eingetheilt hat, so kann man die Gelehrten wieder nach der Art ihrer Kenntnisse in Theologen, Juristen, Mediciner ꝛc., dann die Theologen abermals nach ihrem Systeme in Rationalisten, Supernaturalisten ꝛc. eintheilen. Die Untereintheilungen nennt man subdivisiones, und zwar, wie sich von selbst versteht, immer im Verhältniß zu derjenigen Eintheilung, in welcher ihr Theilungsglied liegt.

Dürfen, wie schon erinnert, die Sphären der Theilungsglieder nicht in einander fallen, so können doch (und das ist für die wissenschaftliche Forschung höchst gewichtvoll) die Sphären derjenigen Theilungsglieder, welche zu Nebeneintheilungen gehören, auf einander fallen, wie z. B. die Sphäre der gleichseitigen und die der gleichwinkeligen Dreiecke, der gleichschenkeligen und derjenigen, welche zwei gleiche Winkel haben. Wir erhalten dadurch einen bedeutenden Fingerzeig für einen tieferen Zusammenhang in der Entwickelung derjenigen Qualitäten, welche diesen Nebeneintheilungen zum Grunde liegen. Eben deshalb aber muß man höchst vorsichtig sein mit der Behauptung eines solchen Zusammenfallens; dasselbe scheint oft nur so, und aus voreiligen Behauptungen dieser Art sind von jeher die verderblichsten Vorurtheile entsprungen. So wurde z. B. voreilig behauptet, daß gewisse Eintheilungen der Menschen nach der Hautfarbe, der Gestalt des Schädels, der Gesichtsbildung ꝛc. zusammenfallen sollten mit gewissen Eintheilungen derselben nach ihren intellectuellen, moralischen ꝛc. Vollkommenheiten und Unvollkommenheiten, was doch ganz ohne Grund ist, aber immer noch hier und da geglaubt wird. Eben so herrscht noch vielfach das Vorurtheil, es seien zusammenfallend der Materialismus mit dem psychologischen Sensualismus, der moralische Sensualismus mit dem Egoismus, wohl gar dem Pantheismus ꝛc. (s. die Artt. über diese Titel), wie denn fast alle Wissenschaften noch voll sind von verderblichen Vorurtheilen dieser Art, welche in dem an sich löblichen Bestreben, einen tiefern Zusammenhang aufzufinden, nur zu viel Vorschub gerade bei den besten Köpfen erhalten.

Fassen wir das Dargestellte in einen nochmaligen Ueberblick, so ergeben sich folgende Regeln des Eintheilens:

1) die Eintheilung muß erschöpfend, und darum adäquat (genau angemessen), folglich weder zu weit noch zu eng sein; 2) sie muß präcis oder scharf sein, folglich müssen die Theilungsglieder einander streng ausschließen; wo nicht, so ist die Eintheilung schielend oder schwankend, wie wenn man die Menschen in Gebildete und Arme eintheilen wollte; 3) sie muß stetig sein, d. h. die Ober- und Untereintheilungen dürfen nicht mit einander vermischt werden. Indeß kann man der Kürze wegen zuweilen von dieser Regel abweichen, wenn keine Verworrenheit dadurch entsteht. Statt zu sagen: die Winkel sind entweder recht oder schief, und die schiefen wieder stumpf oder spitz — kann man sogleich sagen: die Winkel sind entweder recht oder stumpf oder spitz; 4) sie muß endlich fruchtbar, mithin sach- und zweckgemäß sein. In einer Anthropologie wäre es verkehrt, die Menschen nach ihrer Kleidungs-, Bewaffnungs- oder Bewegungsart einzutheilen, in der Kriegskunst aber werden die Soldaten ganz zweckmäßig so eingetheilt. Unnöthige Vervielfältigung der Eintheilungen ist ebenfalls zweckwidrig, weil sie das Denken leicht verwirren und die Uebersicht erschweren.

Man vergl. Beneke's Lehrbuch der Logik als Kunstlehre des Denkens, S. 88 u. ff. D—r.

Eitelkeit ist eine Ausartung des Ehrtriebes und unterscheidet sich vom Ehrgeize und Stolze dadurch, daß sie auf Aeußeres und Kleinliches gerichtet ist. Sie gehört also in die Reihe von Neigungen, welche sich nicht unmittelbar auf Erwerbung gewisser Eigenschaften, sondern nur auf die Vorstellungen von unsern Eigenschaften und die damit verbundenen Genüsse beziehn. Wenn nun aber Stolz, Ehrliebe, Ruhmsucht insofern noch auf einige Nachsicht in der Beurtheilung Anspruch machen können, als sie die Kräfte der Seele anspannen und in energische Bewegung setzen, so verdient die Eitelkeit, deren Wesen gerade darin besteht, daß sie an dem Vorhandenen sich genügen läßt, und leicht eine Erschlaffung der Kräfte zur Folge haben kann, im Grunde weder Achtung noch Schonung. Wir sehen sie oft schon in dem zartesten Alter hervortreten: ein neues Kleidchen, ein buntes Band, schön geringelte Locken lassen wohl dreijährige Kinder schon eitel und selbstgefällig sich geberden, und das weibliche Geschlecht zumal entwickelt diese Neigung nicht selten mit überraschender Schnelligkeit. Mit der Erweiterung des Gesichtskreises nimmt die Eitelkeit auch mannigfachere Gestalten an: äußere Schönheit, körperliche Gewandtheit, Reichthum und hohe bürgerliche Stellung des Vaters, vornehme Verbindungen, edle Abkunft erwecken in der jugendlichen Seele stets wieder schmeichelnde Vorstellungen, und wenn nun Aeltern, Verwandte, Diener auf jene äußerlichen Vorzüge geflissentlich aufmerksam machen, so müssen dieselben für das jugendliche Gemüth einen immer höheren Werth erhalten und ihr Besitz wird endlich zu einer bedenklichen Selbstüberschätzung führen. Daneben geht aber vieles Andere, ja es ist fast nichts, woran die Eitelkeit sich nicht anheften könnte. Der Eine ist eitel auf den Vorzug, mit einem berühmten Manne (vielleicht über etwas ganz Gleichgiltiges) gesprochen zu haben, ein Anderer, in einem merkwürdigen Gebäude gewesen zu sein; dieser trägt eine Fechtwunde, welche sein Gesicht entstellt, selbstzufrieden zur Schau, jener kokettirt mit seinem bleichen Gesichte. Je weniger nun alle diese kleinlichen Vorzüge als ein wahres und sicheres Besitzthum angesehen werden können, je häufiger sie die Welt übersieht oder verspottet, desto empfindlicher ist der Eitle, und so concentrirt sich oft seine ganze Aufmerksamkeit in dem Bemühen, seinen Vorzügen Anerkennung zu verschaffen, oder zu sichern. Da läßt sich denken, daß die Eitelkeit in ihrer negativen Form (als Widerstreben gegen demüthigende Eindrücke) noch reizbarer sein werde. Bekanntlich sind körperlich Mißgestaltete ängstlich darauf bedacht, ihre Mängel durch sorgfältigen Putz ꝛc. zu verdecken, Männer, die aus niedrigen Verhältnissen sich emporgearbei-

tet haben, schämen sich nicht selten ihrer bäurischen und armen Verwandten.

Mag nun auch die Eitelkeit in vielen Fällen etwas Harmloses oder bloß Lächerliches sein, — eine Mißbildung ist sie immer und kann oft genug dem sittlichen Leben gefährlich werden. Daher ist es Pflicht des Erziehers, die Eitelkeit so frühzeitig als möglich zu beschränken (ein völliges Zurückhalten oder Unterdrücken scheint unmöglich). Man wird aber der Eitelkeit viele Nahrungskraft entziehen, wenn man ihre Ansprüche mit aller Ruhe unbeachtet läßt, man wird sie noch merklicher abschwächen, wenn man bestimmt und kräftig auf wahrhafte Vorzüge hinweis't und jene äußerlichen und kleinlichen mit diesen zusammenhält. Es ist also ganz verkehrt, wenn die überzärtliche Mutter ihren Liebling wie eine Puppe ausputzt, das in dem Putze sich gefallende Kind lobt, seinen auf Modethorheiten gerichteten Wünschen bereitwillig entgegen kommt; — aber sehr angemessen, es möglichst einfach zu kleiden, in der Form und Anordnung der Kleider nur selten zu wechseln, Modethorheiten ihm gänzlich fern zu halten. Es ist ferner durchaus zweckwidrig, das Kind fühlen zu lassen, welche Freude man an seinem zarten Gesichtchen, an seinen artigen Manieren, an seiner Fertigkeit in Complimenten ꝛc. hat; — aber wohlgethan, es auf die reichen Kräfte seines Geistes hinzuweisen, die ersten Versuche geistiger Thätigkeit, die Aeußerungen edelmüthiger Gesinnung durch ein mäßiges und zu Höherem aufmunterndes Lob zu belohnen. Es ist höchst nachtheilig, die Gedanken des Kindes auf seine äußerlich-bevorzugte Stellung zu lenken oder lenken zu lassen; — aber ächt pädagogisch, so früh als möglich dem jugendlichen Denken und Streben den Reichthum und Adel der Seele als das einzig werthvolle und bleibende Besitzthum darzustellen.

Treffliche Bemerkungen über diesen Gegenstand in C. A. Wahls Vorschlägen und Bitten an Aeltern, Lehrer und Erzieher (Leipzig 1808) S. 112 — 131 und 435 — 453. Vergl. Beneke Erziehungs- und Unterrichtslehre I. 316 f. Grundlinien der Sittenlehre II. 139. ff. I. 151. 180. Kl.

Elemente (psychische). Bekanntlich spielt das Wort Element, worunter die Physiker einen Grundstoff, Urstoff, d. h. einen solchen Grundbestandtheil der Körper verstehn, der sich (wenigstens bis jetzt) nicht weiter zerlegen läßt, auch in der Pädagogik eine große Rolle. Alles Lernen kann nur gelingen, wenn der Lernstoff so in seine Elemente zerlegt dem Schüler gegeben wird, daß diese die wirklichen Factoren zu jedem einzelnen Lernprodukte ausmachen, folglich der psychische Vorgang des Lernens nicht blos scheinbar zu Stande kommt, den der Schüler gewöhnlich hinterdrein mündlich oder schriftlich in Worten ausspricht. Dies gilt von jeder psychischen Erwerbung, mag sie nun Wissen, Fertigkeit, Gesinnung oder sonst wie heißen, und es ist wohl kaum nöthig zu bemerken, daß das Wort Element hier nicht blos Grundbestandtheile, Uranfänge oder sogenannte „Anfangsgründe" (ein wunderliches Wort! sollte es nicht richtiger Grundanfänge heißen?) bezeichnen könne, sondern überhaupt die Bestandtheile bedeute, woraus jeder einzelne Lernakt ein neues Produkt schafft. (s. Besonderes und didaktische Grundsätze). Natürlich werden unter diesen Bestandtheilen auch solche sein, die dem Anfänger eines Lernfachs unentbehrlich sind und daher Grundbestandtheile, Uranfänge, Elemente im engern Sinne dieses Wortes genannt werden müssen. Jede wahre Lehrmethode ist darum auch Elementarmethode, und wenn man zuweilen von einer wissenschaftlichen Lehrmethode, als Gegensatz der Elementarlehrmethode, spricht, so meint man offenbar nur dasjenige Unterrichtsverfahren, welches sich mit höhern Elementen des Wissens und Könnens beschäftigt, folglich die ersten oder Grund-Elemente als bereits erworben voraussetzt (s. Lehrmethode).

Daß Vermögen und Reiz die beiden psychischen Elemente sind, woraus Alles in unserer Seele wird, mithin die Erforschung des Seelenseins zuletzt immer bei ihnen als den Grenzpunkten der psychologischen Zergliederung anlangt, ist in so vielen Artikeln dieser Real-Encyclopädie erörtert, daß wir hier blos noch eine wichtige Forderung an die Naturforscher nachzutragen haben. Will man nämlich die in der erschaffenen Natur bis jetzt entdeckten Elemente nicht unvollzählig lassen, so darf man die genannten beiden Elemente denselben anzureihen, ja sie recht eigentlich an die Spitze zu stellen durchaus nicht vergessen. Denn sind sie auch geistige Elemente, so gehören sie doch ins Gebiet des Erschaffenen, und da die geistige Natur unbezweifelt höher steht, als die körperliche, warum sollten sie bei der Aufzählung der Urbestandtheile des Erschaffenen übersehn werden? Der in die Seele eingetretene Reiz, mag er auch von Licht-, Schall-, Geschmacks-, Dufteindrücken ꝛc. ausgehn, ist ja ein durchaus eigenthümliches Element in der Seele, keineswegs selber Licht, Luft, Säure, Süßigkeit, Duft u. s. f. (s. Urvermögen und Reiz), und hat man auch zeither die Wichtigkeit dieser Dinge gänzlich übersehn, so ist doch die Zukunft nicht mehr fern, wo die Psychologie mit ihren Grundelementen den übrigen Naturwissenschaften als eine Fackel voranleuchten und gar manches Dunkel derselben siegreich zerstreuen wird. Wir verlangen also, ungeachtet des Kopfschüttelns unsrer gegenwärtigen Naturforscher, mit gutem Grunde die Aufnahme der psychischen Elemente unter die übrigen Naturelemente, da die Wissenschaft von der menschlichen Seele die erste, uns am nächsten liegende Naturwissenschaft ist, und es doch sonderbar wäre, wenn das höchste Naturwesen, der menschliche Geist, den Naturforschern Nichts sein sollte, während nur Gott, der Unerschaffene, über der Natur steht. S. das Nähere in dem Art. Psychologie.

Uebrigens sei noch darauf aufmerksam gemacht, daß die psychischen Elemente sich in gleichartige und ungleichartige eintheilen lassen. Die Urvermögen werden ungleichartige sein, wenn sie als bewegliche Elemente (s. d. Art.) aus verschiedenen Grundsystemen (dem Gesichts-, Gehör- ꝛc. Systeme) auf ein Seelengebilde übertragen werden, gleichartige, wenn sie blos von Einem sich erregend und verstärkend auf Anderes fortpflanzen. Eben so kommen bei den Anschauungen aus der Außenwelt lauter ungleichartige Reize, rothe, schwarze, weiße ꝛc., Reize vom Langen, Breiten, Runden ꝛc. in die Seele, weil die Außenwelt für die Wahrnehmung nichts Einfaches, Einelementiges besitzt; und wäre der angeschaute Gegenstand auch selber ein sogenanntes Element, wie Gold, Silber, Sauerstoff ꝛc., so tritt doch die Gestalt, die Farbe, die Härte, das

flüssige ꝛc. zugleich in unser Inneres. Folglich sind die ersten Gebilde, welche bei der Sinnenthätigkeit der Seele (und diese Thätigkeit ist ja bei jedem Kinde die erste!) entstehn, aus lauter verschiedenen Reizelementen erzeugt; die gleichen indeß, welche die verschiedenen Gebilde auch enthalten müssen, da sie in den Anschauungsgegenständen immer wiederkehren, sondern sich durch den Combinationsproceß (s. d. Art.) aus den ungleichartigen aus, treten für sich zusammen, und dies giebt nun gleichelementige Gebilde, die wir Begriffe nennen (s. Abstractionsproceß). — Nach einem etwas erweiterten Sprachgebrauch heißen zuweilen auch die Spuren Elemente, obgleich dieselben immer aus Urvermögen und Reiz zusammengesetzt, also zweielementig sind; ja wohl gar als einfache Elemente werden sie bezeichnet, im Gegensatz zu den Gebilden selbst, die aus ihnen bestehn; und man muß daher oft aus dem Zusammenhange abnehmen, ob das Wort Element im engern oder weitern Sinne gebraucht ist. D—r.

Elemente (im Unterrichte). Das Wort Element ist ein der lateinischen Sprache entlehntes, aus den drei mittelsten Buchstaben des Alphabetes l, m, n, (literae liquidae) gebildetes Wort, welches im eigentlichen Sinne, „Grundstoff, Urstoff" bedeutet. In diesem Sinne redet man von physischen Elementen, deren man seit Aristoteles vier annahm, (Feuer, Wasser, Luft, Erde), welchen aber die neuere Chemie eine große Anzahl anderer Urstoffe substituirt hat. — Im tropischen Sinne versteht man unter „Elementen" die Grundlagen einer Kunst oder Wissenschaft. So sind die Elemente der Sprache — die Laute, die der Formenlehre — der Punkt und die Linie, das Element der Zahl — die Einheit u. s. w. — Demnach bedeutet elementarisch (oder in zusammengesetzten Hauptwörtern Elementar): „was sich auf jene Grundlagen bezieht, oder von ihnen ausgeht, was die Uranfänge irgend einer Wissenschaft oder Kunst enthält." — Elementiren oder elementarisiren heißt: „irgend Etwas in seine Grundbestandtheile zerlegen." So z. B. bei der Lautmethode: ein Wort in einzelne Laute auflösen, aus welchen dasselbe besteht.

Elementar-Bildung. Dem so eben aufgestellten Begriffe gemäß ist Elementar-Bildung diejenige Bildung, in welcher die Grundlagen aller Bildung enthalten sind, und die also eigentlich das Eigenthum eines jeden Menschen werden sollte. Sie ist identisch mit der „allgemeinen Menschenbildung," aus welcher alsdann in Rücksicht der verschiedenen, bildungsfähigen Individuen „die besondere oder Berufsbildung," gleich vielen Zweigen aus einem gemeinschaftlichen Stamme, hervorgeht.

„Da der Unterricht überhaupt in jedem Lehrling, sei er übrigens unter welchen äußeren Verhältnissen er wolle, geboren, die Menschheit und das, was ihr höchstes Eigenthum ist, die Vernunft, auch am höchsten achten soll, so giebt es auch für Alle, welche des Unterrichts fähig sind, wenigstens etwas Gemeinsames, wodurch zugleich der Stoff aller Elementarbildung bestimmt wird. Die Vernunft entwickelt sich nämlich zunächst durch das Anschauen der sie umgebenden Außenwelt. Sie entwickelt sich um so vollkommener, je richtiger sie das Einzelne auffaßt, vergleicht und unterscheidet und die Vorstellungen sodann durch die Sprache fixirt. Dann erzeugen sich auch in ihr selbst, je mehr sie erwacht und erstarkt, Ideen, welche nichts mit dem Sinnlichen gemein haben, theils aus den Gesetzen des Denkvermögens, theils aus der Anlage zur Religiösität und zur Moralität. Soll nun der Unterricht der natürlichen Entwickelung zu Hilfe kommen, so wird die Richtung der Aufmerksamkeit auf alles Anschaubare, verbunden mit der Bezeichnung desselben durch die Sprache, sein erstes Geschäft sein, und da der Mensch wenigstens an freiem Gebrauche der Sprache gewinnt, wenn er sie nicht nur hörend versteht, und redend zu gebrauchen vermag, sondern auch ihre sichtbaren Zeichen kennt und anwenden kann, so wird auf der Stufe, auf welcher unter uns die Menschheit steht, Lesen und Schreiben unstreitig zu den wichtigsten aller mechanischen Fertigkeiten gehören. In Hinsicht aber auf die vom Sinnlichen unabhängigen Vorstellungen, werden moralische und religiöse Gegenstände den ersten, Uebung der Denkgesetze aber, theils an practischen Urtheilen, theils an der Zahl- und Formenlehre, den natürlichsten und allgemeinsten Stoff liefern. Eine ziemlich allgemeine Observanz hat auch schon längst gerade dies zum Gegenstande des Elementarunterrichts gemacht." (Dr. Niemeyer Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. 8te Ausg. Th. II. S. 57 f.)

„Dürfte man sich bei dem Unterrichte, wie bei der Erziehung, bloßen Ideen und Wünschen überlassen; so wäre es allerdings ein großer Gewinn für die allgemeine Cultur, wenn alle die verschiedenen Classen, bis auf einen gewissen Zeitpunkt, auch einen allgemein bildenden Unterricht in dem erhalten könnten, was eigentlich ein Interesse für jeden Menschen haben müßte, der nicht auf der niedrigsten Stufe stehen bleiben will oder muß, und eben daher wenig von dem Lastthier, das unter dem Joch der Arbeit erliegt, verschieden ist. Hierzu würde, außer der fortgehenden und sich erweiternden Behandlung der schon genannten Elementargegenstände, vornehmlich die genauere Kenntniß der Erde, die Geschichte unseres Geschlechtes, der Naturproducte und der Naturgesetze zu rechnen sein. Wie weit und wie lange indeß ein solcher vorbereitender Unterricht der unmittelbaren Bildung für den künftigen Beruf vorangehen, wie weit er auch das weibliche Geschlecht umfassen könne, darüber kann allein die Lage der Einzelnen entscheiden." (Ebend. S. 59 f.)

Elementar-Classe s. die Artt.: Elementar-Schule und Elementar-Unterricht.

Elementar-Gegenstände nennt die Didaktik den Lehrstoff des gesammten Elementarunterrichts. Durch das Erfassen desselben wird Elementarbildung (s. d.) bedingt.

Elementar-Laute oder Sprachlautelemente „d. h. einfache, nicht weiter zerlegbare Laute und Töne, sind diejenigen Laute, welche nur durch einerlei (nicht durch abwechselnde) Wirkung gewisser Sprachwerkzeuge und auf eine durchaus gleichförmige Weise hervorgebracht werden. Um daher prüfen zu können, ob irgend ein Sprachlaut ein wirklich einfacher sei, spreche man ihn langsam und möglichst gedehnt aus, und bemerke dabei, ob bei Hervorbringung desselben und so lange er hörbar ist, 1) dieselben Organe (ohne hinzukommende Mitwirkung irgend

anderer) thätig bleiben, und 2) ob der Eindruck, den er auf das Gehör macht (sein Klang), vom Anfange bis zu Ende derselbe bleibt. Ist beides der Fall, so ist der Laut ein einfacher; wo nicht, ein zusammengesetzter Sprachlaut." S. Dr. G. L. Schulze Legographologie Seite 35.

Elementar-Lehrer 1) im weitern Sinne gleichbedeutend mit „Volksschullehrer" (s. dies. Art.); 2) im engern Sinne so viel als „Lehrer einer Elementar-Classe." (s. Elementar-Unterricht.)

Diesterweg in den über den Elementarunterricht, Elementarmethode ꝛc. (in den Rhein. Bl. 17 Bds. der n. Folge 3. Hft.) ertheilten interessanten Bemerkungen giebt die Eigenschaften eines Elementarlehrers kurz und gut also an:

1) Er muß das nöthige Wissen besitzen, es muß sein Eigenthum sein. Diese Eigenschaft allein, versteht sich in weiterm Umfange, constituirt den Gelehrten im herkömmlichen, freilich schlechten, darum hoffentlich bald überwundenen Sinne.

2) Er muß das Wissen im organischen Zusammenhange haben; die Kenntnisse müssen Erkenntnisse sein. Also muß er sich in den Besitz der objektiven, logischen (dialectischen?) Methode gesetzt haben.

3) Er muß den Theilen seines Wissens, wenigstens desjenigen, den er lehrt, die anschauliche Seite abzugewinnen wissen, oder allgemeiner das Wissen in die Ordnung und Aufeinanderfolge zu bringen verstehen, in welcher der gesunde Menschenverstand sich seiner bemächtigt. Diese Eigenschaft befähigt den Lehrer zum naturgemäß-entwickelnden Unterrichte.

4) Er muß nicht nur Neigung zu seinem Berufe, sondern die Festigkeit, Standhaftigkeit, Unermüdlichkeit und Treue besitzen, welche sich selbst mit freudiger Aufopferung dem Wohle der Untergebenen unterordnet.

Diese vier Eigenschaften in Verbindung machen den wahren Elementarlehrer. Nr. 1 u. 2. kann man durch ein gründliches Examen erforschen; Nr. 3. bewährt sich durch einige Probelectionen; Nr. 4. tritt zwar erst im Leben hervor, doch zeigen sich dem Kenner die Spuren gewöhnlich auch schon in der schriftlichen, mündlichen und praktischen Uebung.

Elementar-Methode ist diejenige, bei allen Lehrgegenständen anwendbare, besonders aber im Volksschulunterrichte anzuwendende Lehrweise, welche den Lehrstoff in seine Grundbestandtheile auflöst und an denselben die Kraft des Schülers bildet, von dem Besondern zum Allgemeinen fortschreitend. — Diesterweg characterisirt dieselbe auf folgende Weise (Vorrede z. prakt. Lehrg. f. d. Unterr. in der deutsch. Sprache. Crefeld 1838. Seite XIII.)

„Die Elementar-Methode will überall die Anlagen des Schülers entwickeln, beleben, stärken, die Passivität oder Empfänglichkeit desselben in Selbstthätigkeit verwandeln; kurz, der formale Gesichtspunkt ist überall die Hauptsache. Darum nimmt die Elementarmethode ihre obersten Gesetze von dem Gange der Entwickelung der Menschennatur her, nicht von der Eigenthümlichkeit des Stoffes, die immer nur eine untergeordnete Berücksichtigung in Anspruch nehmen darf. Da sich nun das ganze Vorstellungsvermögen von der Anschauung aus entwickelt, nichts in das Denkvermögen kommt, was nicht vorher durch das Anschauungsvermögen hindurchgegangen, und die Anschauungen des eigentlichen Denkens, d. h. das Denken des Allgemeinen, das Abstrahiren und Reflectiren, und von da aus weiter hinauf bis zum speculativen Denken, theils schon im Keime enthalten, theils vermittelnz so hat die Elementarmethode durchaus den Weg der Anschauung zu wandeln. Also muß sie sich stets auf den Standpunkt des Schülers versetzen, überall mit Einzelnem beginnen, und aus dem Einzelnen wo und wie es geschehen kann, das Allgemeine auffinden, entwickeln, herausheben lehren." —

„Ganz anders, gerade umgekehrt, verfährt die wissenschaftliche oder die constructive Methode. Derselben ist es um die Sache, die Materie, den übersichtlichen Zusammenhang des Systems zu thun. Während man dort den Lehrstoff dem Standpunkte des Schülers und dem Entwickelungsgesetze der menschlichen Natur anpaßt, muß sich hier die Fassungskraft des Schülers dem Stoffe anbequemen. Die Regeln und Gesetze, die aus dem Einzelnen abstrahirten Gemeinsätze, werden bei der Anwendung der constructiven Methode an die Spitze gestellt; der Schüler muß sich, so gut es geht, hineindenken, sich die Regeln durch Beispiele, die der Lehrer oder das Buch hinterher beifügt, oder die er selbst findet, zu verdeutlichen suchen." —

Diesterweg hält die constructive Methode für den Jugendunterricht nicht geeignet, am Wenigsten für die Elementarschule. In allem eigentlich bildenden, die Selbstthätigkeit des Lernenden entwickelnden, wahren Unterrichte muß die Elementarmethode die herrschende sein. Vergl. auch Dr. Niemeyer Grundsätze der Erziehung u. d. Unterrichts. 8te Ausg. Halle, 1825. Th. II. S. 16 ff.

Wie diese Elementarmethode auf den deutschen Sprachunterricht anzuwenden sei, hat Diesterweg selbst in seinem „practischen Lehrgange für den Unterricht in der deutschen Sprache" gezeigt. — Eine Anwendung derselben Methode auf den Unterricht in der Naturgeschichte hat zuerst Aug. Lüben versucht. (S. dessen Anweisung zum Unterricht in der Naturgeschichte, nach naturgemäßen Grundsätzen. Halle, 1832.)

Lüben sagt, in der Einleitung zu dieser Schrift (S. XVI.) mit Diesterweg übereinstimmend: „Die, welche das Allgemeine herausheben und das Besondere weglassen, vergessen, daß alle Erkenntniß von der Anschauung des Einzelnen ausgeht und stufenweise zum Begriffsmäßigen aufsteigt. Sie stören daher die Entwickelung des Kindes, statt sie zu fördern. Das Kind versteht die Gattung durch die Arten, nicht die Arten durch die Gattung. Kein Gegenstand, am Wenigsten die Naturgeschichte, darf in der Schule mit der Aufstellung eines Systems beginnen oder sich gar darauf beschränken. Das System ist eine leere Form, etwas Todtes und Ertödendes, wenn nicht der ertödtende Stoff vorher erfahrungsmäßig gewonnen wird." — „Bildend ist der Unterricht in so weit, als er die Selbstthätigkeit in Anspruch nimmt und erregt. Daraus geht hervor, daß man vom Nahen zum Fernen geht, weil nur das Nahe d. h. das Gegenwärtige, Gegenstand der vollen Selbstthätigkeit des Lernenden sein kann, während die Kunde des Fernen immer zum Theil auf Ueberlieferung beruht. Die Forderung der Selbstthätigkeit begreift ferner auch die

in sich, daß man vom Einzelnen zum System gehe, nicht umgekehrt, da der Schüler das System selbst aufbauen soll, und dies nur durch Vergleichen der Einzelnheiten möglich ist." (Das. S. XVIII.)

Wenden wir dieselben Grundsätze auf den Leseunterricht an, so wird hier jene naturgemäße Methode zuerst die Elementar-Bestandtheile der Sprache, d. h. die einzelnen, einfachen Laute und die ihnen entsprechenden Schriftzeichen zur Erkenntniß des Schülers bringen, und von dem Einfachen zu dem Zusammengesetzten fortschreitend, denselben vom Lautiren zum Syllabiren, von diesem zum Wörterlesen führen. Auf den Unterricht im Lesen und Rechtschreiben ist die Elementarmethode vom geh. Kirchenrathe Dr. Schulze (s. dessen „Legographologie" —) angewendet worden.

Das Rechnen ist nach den Grundsätzen der Elementarmethode von Dr. H. Gräfe (Grundsätze des Rechenunterrichts in Bürger- und Landschulen, Neustadt a. d. O. 1835.) behandelt worden. Nach ihm ist das elementarische oder Zahlen-Rechnen, diejenige Art zu rechnen, wornach nur die Zahlen an sich in's Auge gefaßt werden und das Resultat durch einfache, auf den Eigenschaften der Zahlen und ihrem Verhältnisse zu einander beruhende Schlüsse gefunden wird.

Elementar-Schule, 1) so viel als Volksschule und gleichbedeutend mit Primär-Schule. In diesem Sinne unterscheidet man von der Elementarschule die Mittelschule (Secundär-Schule, wie die Bürger-, Realschule u. a.) und die Hochschule (Universität). „Der Name Elementarschulen bezeichnet ihre Bestimmung. Sie sollen die Elemente d. i. Anfangsgründe alles Wissens, sie sollen das lehren, was man überhaupt von Allen erwartet, die unterrichtet werden, weil es für Jedermann das Wichtigste und Unentbehrlichste, oder doch das Brauchbarste ist. Hierauf hat das Besondere des Standes und die äußere Lage noch keinen Einfluß. Daher hat auch der Kinderunterricht in allen Ständen die Lehrobjekte und die Lehrmethode mit einander gemein, und die Elementarschule einer Stadt kann kaum, wenn man von gewissen äußern Umständen absieht, in der Hauptsache eine andre Organisation, als die Landschulen erhalten." (Dr. Niemeyers Grundsätze ꝛc. Th. II. S. 594.) Mehr darüber s. unter dem Art.: Volksschule. — 2) Doch nimmt man auch Elementarschule oft im engern Sinne und versteht darunter die Elementar-Klasse (oder Klassen) irgend einer Schule. Dann ist das Wort gleichbedeutend mit dem von einigen Pädagogen, (z. B. von Dr. Nebe) gebrauchten Ausdrucke „Vorschule." — (Denzel nennt jedoch alle Klassen einer Volksschule: „Elementar-Klassen.") Daher versteht man unter Elementarschülern meistens nur die Zöglinge der Vorschule (Unterklasse), die sonst sogenannten „ABC-Schützen." — Was wir darüber zu sagen haben, fassen wir im folgenden Artikel zusammen.

Elementar-Unterricht. Auch hier haben wir (wie bei „Elementar-Lehrer" und „Elementarschule") den weitern und den engern Sinn des Wortes wohl zu unterscheiden. I. Im umfassendern Sinne nennt man den ganzen in einer Volksschule zu ertheilenden Unterricht: „Elementar-Unterricht," weil durch ihn die Elementar-Bildung (s. d.) bezweckt wird. In Rücksicht desselben würde a) nach dem Lehrstoffe, b) nach dem Lehrgange, c) nach dem Lehrziele zu fragen sein; wir ziehen es jedoch vor, darüber in besondern Artikeln (s. „Lehrgegenstände" — „Lehrgang" — „Schulziel" —) zu sprechen und beschränken uns hier auf den: II. Elementar-Unterricht im engern Sinne, also auf denjenigen Unterricht, welcher es mit den Elementen (ersten Anfängen) der Volksschulbildung zu thun hat, und welcher in der eigentlichen Elementar-Classe (von Denzel „erste Elementar-Classe," von Nebe „Vorschule", gewöhnlich „Unterklasse" genannt) ertheilt wird.

1) Wichtigkeit des Elementar-Unterrichtes.

„In der ersten Elementarklasse soll das Fundament gelegt werden für den ganzen folgenden Unterricht der Volksschule, und zwar sowohl in formaler als in materialer Rücksicht. Sie ist ganz eigentlich die Stammclasse, so wie der Cursus des in ihr zu ertheilenden Unterrichts der Stammcursus für alle folgenden genannt werden kann. — Die beziehungsweise Wichtigkeit dieser Klasse leuchtet daher von selbst ein: denn was für Früchte kann ein Baum hervorbringen, der schon im Stamme verdorben ist? Es hat auch noch keinen umsichtigen, erfahrnen Schulmann gegeben, der es geläugnet hätte, daß von dem innern Zustande dieser ersten Schule das Gedeihen des ganzen übrigen Schulunterrichts abhängig sei. Alles liegt daran, daß das Kindergemüth gleich Anfangs in seiner innersten Tiefe, bei seiner Wurzel gefaßt werde. Geschieht das nicht, so bekömmt nicht nur die keimende Kraft gleich im ersten Treiben eine falsche Richtung, sondern es erhält auch die Oberflächlichkeit und Flüchtigkeit gleich Anfangs eine so reichliche Nahrung, daß sie in der Folge der gründlichste Unterricht nur selten mehr vertilgen kann, und dem Mechanismus im Denken und Thun Thüre und Thor geöffnet ist. — Wer ein haltbares Gebäude des Schulunterrichtes aufführen will, dem muß vorerst diese unterste Schule oder Schulclasse, in Bezug auf das was in ihr geleistet werden soll, in ihrer ganzen Bedeutung und Wichtigkeit erscheinen." —

B. G. Denzel Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre. 3te Aufl. Stuttgart 1828. Th. 3. Abth. 1. S. 34.

J. A. Nebe der Schullehrerberuf. 2te Aufl. Eisenach 1827. S. 198 ff.)

F. A. W. Diesterweg der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule. 2te Aufl. Crefeld 1832. (Hierher gehören besonders die Vorbemerkungen S. III. ff.

G. L. Schulze Legographologie ꝛc. Leipzig, Tauchnitz. S. 23 ff.

2) Zeit des Elementar-Unterrichtes

a) Vor allem ist der Anfangspunkt dieses Unterrichtes zu bestimmen. — Mit Recht hat Pestalozzi gesagt: „die erste Stunde des Unterrichtes für ein Kind, ist die Stunde seiner Geburt." — (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt S. 33.) Aber er hat damit keineswegs einem zu frühen Schulen der Kinder das Wort geredet: denn er meint eben nichts anderes, als: „von dem Augenblicke an, wo die Sinne des Kindes für die Eindrücke der Natur empfänglich werden, von diesem Augenblicke an unterrichtet es die Natur." Denn anderwärts erklärt er die Uebel für sehr groß, die durch das zu frühe Unterrichten und das, was an den Kindern außer der Wohnstube gekünstelt wird, erzeugt worden sind. Deßhalb können wir uns

nicht mit den Lehrstunden befreunden, die man neuerdings in die sogenannten Kinderbewahranstalten eingeführt hat, und müssen es für sachgemäß halten, wenn in Baiern die k. Reg. v. Mittelfranken im J. 1839 verbot, diesen Anstalten den Namen „Kleinkinderschulen" beizulegen. (Vgl. auch Allg. Schulzeit. 1840. S. 772 — 774. „Kleinkinder- und Spielschulen.") — Vor dem sechsten Lebensjahre sollte kein Kind zu einem geregelten Unterrichte genöthiget werden. Zwar hat man die Aufnahme der Kinder in die Schule mit dem fünften Lebensjahre dadurch zu rechtfertigen gemeint, daß das spätere Eintreten des Zahnwechsels die Kinder geistig und körperlich schlaff mache (s. Pädagog. Literatur-Zeitung v. Sickel — 1841. S. 127.); wir glauben aber vielmehr, daß eine solche Körper- und Geistesschlaffheit, wo sie eintritt, nur Folge der zu frühen geistigen Anstrengung ist. Die denkendsten Aerzte mißbilligen das zu frühe Schulen der Kinder; manche derselben möchten sogar jeden geordneten Schulunterricht erst bis zum siebenten Jahre verschieben. So sagt z. B. Dr. Hussian („der Mensch als Kind, oder Darstellung einer auf naturgemäße Grundsätze gestützten physisch-moralischen Pflege des Kindes." — Wien 1832. S. 284.): „Vor dem 7. Lebensjahre sollte kein Kind in die Schule geschickt werden; denn nicht zu gedenken der bedeutenden Nachtheile, welche durch zu frühe Anstrengung der Seelenkräfte, wodurch das gute Talent geschwächt und unterdrückt wird, unmittelbar entstehen: so stiftet schon das viele Sitzen in der dumpfigen Schulstube den gefährlichsten Schaden. Ein früherer Anfang im Lernen wird dem Kinde in jedem Falle nachtheilig, entweder körperlich oder geistig, wie das eine vieljährige Erfahrung bestätigen kann." — Deßhalb sind denn auch die meisten Schulgesetzgebungen von dem früheren Grundsatze, schon fünfjährige Kinder in die Schule aufzunehmen, zurückgegangen, und haben das sechste Lebensjahr als Termin der Schulpflichtigkeit festgesetzt.

Vergl. K. Sächs. Elementar-Volksschulges. §. 21. — Bekanntm. der Landschulen die Fürstenth. Osnabrück betr. §. 1 — K. Würtemberg. Schulges. Art. 5. — Großh. Baden'sches Volksschul-Edikt §. 4 ff. — Anw. f. die Pfarrer d. Prov. Oberhessen §. 59. — Großh. Hess. Schulges. Art. 17. — Schulregulativ f. d. Fürstenth. Lübeck §. 29. — Fürstl. Hohenzollern-Heching. Schulordn. §. 2. — u. a.

Nur die k. preuß. Gesetzgebung (s. General-Landschulen-Reglement §. 1. u. Allg. Landr. Th. II. Tit. 12. §. 43.) hat bisher noch das fünfte Lebensjahr als Anfang der Schulpflichtigkeit festgehalten.

(Eine Uebersicht aller hierher einschlagenden Gesetze s. in K. Kirsch „die Aufsicht des Geistlichen über die Volksschule." Leipzig 1840. S. 194 ff.)

b) Nehmen wir an, das Kind träte mit dem vollendeten sechsten Lebensjahre in die Unterclasse ein: so wird die Zeit, binnen welcher es auf dieser Lehrstufe zu verweilen hat, im Allgemeinen die zwei ersten Schuljahre desselben umfassen. Dabei setzen wir voraus, daß dieser erste Kindesunterricht, damit er nicht zur „ersten Kindesqual" werde, sich täglich auf höchstens 2 Stunden beschränkt.

Auch Diesterweg ist der Meinung, kleine Kinder Anfangs nur eine oder einige Stunden in die Schule zu nehmen.

— „Die Kinder überhaupt, am meisten die Elementarschüler, dürfen durchaus nicht länger in der Schule verweilen, als es dem Lehrer möglich ist, dieselben zu beschäftigen. Keine Einrede der Aeltern ist zu beachten, und diese Anfänger sind unbedingt nach der jedesmal ihnen gewidmeten ganzen oder halben Stunde, wenn sie nicht etwa durch Formzeichnen und dergl. noch länger auf der Schiefertafel unterhalten werden können, nach Haus zu schicken. Viel besser, den kleinsten Zeitraum recht benutzen, als den größern halb oder ganz verlieren." (Nebe.)

Zu welcher Tageszeit übrigens dieser Unterricht zu ertheilen sei, muß nach örtlichen Verhältnissen bestimmt werden; doch ist es jedenfalls rathsam, denselben nicht in zu frühe Morgenstunden zu verlegen, weil dadurch, besonders zur Winterzeit und bei größerer Entfernung des Vaterhauses von der Schule, leicht die Gesundheit der Kleinen gefährdet werden könnte.

3) Zweck und Lehrstoff des Elementar-Unterrichtes.

Der Elementar-Unterricht ist das Mittelglied zwischen dem heitern Spielleben des Kindes und dem ernstern Schulleben; er soll aus jenem unmerklich in dieses hinüberführen. Darum muß er sich aufs Engste an das bisherige Leben des Kindes anschließen, in demselben passende Anknüpfungspunkte suchen, und mit deren Hilfe in das eigentliche Schulleben einführen. Bedenken wir nun, wie wenig vorbereitet viele Kinder, namentlich die der Landleute, in die Vorschule eintreten, wie unausgebildet ihre Sprachorgane, wie wenig geübt ihre Sinnenwerkzeuge sind, wie unvollkommen ihre Gabe der Auffassung; so erkennen wir leicht: der nächste Zweck des Elementar-Unterrichtes bestehe darin, die Schüler für einen geregelten Unterricht erst empfänglich zu machen. Es gilt also hier vor Allem einem formalen Zwecke, der Kraftbildung. Nach ihm erst kommt der materiale: die Mittheilung von Kenntnissen.

Sind wir über den Zweck des Elementar-Unterrichtes einig, so ergiebt sich daraus von selbst dessen Lehrstoff.

„Welch' ein ungeheurer Sprung aber und welch' eine große Verkehrtheit ist es, die Kindlein aus dem warmen freundlichen Blumengarten ihres bisherigen Treibens, wo Alles Lust und Leben athmet, mit einem Male in die für sie noch kalte, leere, todte Welt der Buchstaben zu versetzen. Man läßt die Kinder bis ins fünfte Jahr im vollen Genusse der Natur; man läßt jeden Eindruck derselben auf sie wirken, sie fühlen ihre Kräfte, sie sind schon weit im sinnlichen Genuß ihrer Zwanglosigkeit und aller ihrer Reize, und der freie Naturgang, den der sinnlich glückliche Wilde in seiner Entwickelung nimmt, hat in ihnen schon seine bestimmteste Richtung genommen. Und nachdem sie also 5 ganzer Jahre die Seligkeit des sinnlichen Lebens genossen, macht man auf einmal die ganze Natur um sie her vor ihren Augen verschwinden, stellt den reizvollen Gang ihrer Zwanglosigkeit und ihrer Freiheit tyrannisch still, wirft sie wie Schaafe in ganze Haufen zusammengedrängt in eine stinkende Stube, kettet sie Stunden, Tage, Wochen, Monate und Jahre unerbittlich an das Anschauen elender, reizloser und einförmiger Buchstaben, und an einen mit

ihrem vorigen Zustande zum Rasendwerden abstechenden Gang des ganzen Lebens." (Pestalozzi.)

Der Elementarlehrer muß sich also in den Gedankenkreis des Kindes hineinversetzen: er muß das Gebiet der sinnlichen Anschauung betreten; denn auf diesem bewegt sich das Naturleben unsrer ersten Kinderjahre. Schon vor dem Eintritte in die Schule hat das Kind mancherlei Erfahrungen gesammelt: die Bilder der Gegenstände, die an ihm vorübergingen, sind nicht ohne Eindrücke in der Seele des Kindes geblieben; aber diese Eindrücke sind flüchtig und unbestimmt: der Lehrer muß denselben Tiefe und Stätigkeit geben, und das Kind selbst dahin bringen, jeden Eindruck befestigen zu lernen. Bisher hat es nur angeschauet und bemerkt; nun soll es betrachten und aufmerken lernen. Dazu bedarf das Kind der Sinnenwerkzeuge: folglich sind Sinnenübungen die Aufgabe des ersten Schulunterrichtes: „Der Sinnengebrauch des Kindes, sein Sehen, Hören ꝛc. sei darum das Feld für die Vorschule. Wenn dies vorher träumerisch und ohne Bewußtsein geschah, werde es zu einem selbstthätigen und mit Bewußtsein verbundenen erhoben. Das gleichgiltige Sehen, oft nicht einmal ein Umherschauen, werde zum Wahrnehmen und das dunkle Hören zu einem Beachten des Gehörten. Die Elementarschüler müssen die vor ihren Augen liegenden sinnlichen Gegenstände lernen anschauen: also benennen, unterscheiden, verbinden, beschreiben; von diesen geht man zu abwesenden und entfernteren Gegenständen über. Das Maaß- und Zahlverhältniß wird mit der dem Kinde klar gewordenen Anschauung zugleich vor die Seele gestellt, weil Alles, was gesehen wird, in einer Form erscheinet, deren Begrenzung das Maaß bildet. Durch dies alles lernt das Kind bei den Gegenständen, die ihm in die Sinne fallen, genau und mit Unterscheidung sehen; es lernt mit Fleiß hören, daß es bei dem Anhören auch der Frage sich die passende Antwort vorbereitet ꝛc. In solchem Gebrauche der Sinne liegt die erste Vorübung des Verstandes." (Nebe.)

Sprache ist das Mittel der Mittheilung; ohne die Kinder zur Sprechfertigkeit zu bringen, ist es unmöglich, die Geistesthätigkeit derselben zu entwickeln: darum müssen mit jenen Sinnenübungen zugleich Sprechübungen verbunden werden: Eine reine, deutliche Aussprache jedes Lautes und jedes Wortes ist das Erste, was der Lehrer hierbei in's Auge zu fassen hat; er leite die Kinder an, einzelne Wörter und ganze Sätze nachzusprechen; er lasse sie die vorgelegten Fragen nicht bloß mit Ja oder Nein, sondern bestimmt und vollständig beantworten; er führe sie vom Nachsprechen allmälig zum Nacherzählen.

Das Gedächtniß ist der Träger des Gelernten; ohne Bildung der Gedächtnißkraft entbehrt das geistig Erworbene eines festen Fundamentes. Darum ist die Stärkung dieser Kraft auch schon eine Aufgabe des Elementar-Unterrichtes.

Wenn schon der nächste Zweck dieses Unterrichtes die Kraftbildung des Kindes ist: so darf doch der materiale Gesichtspunkt nicht ganz übergangen werden. Es ist nicht gleichgiltig, an was für Gegenständen die Geistes- und Sinnenthätigkeit der Schüler geübt werde, es sind vielmehr solche Gegenstände zu wählen, die wiederum für eine höhere Lehrstufe vorbereiten, damit die bereits gewonnenen Kenntnisse in der Mittelclasse neue Anknüpfungspuncte bieten. Darum gehören in die Elementarclasse allerdings auch die Elemente des Lese-, Schreib- und Rechen-Unterrichts.

Soll auch Religion ein Lehrgegenstand der Vorschule sein? — Jedenfalls. „Lasset die Kindlein zu mir kommen!" spricht der Herr, und das kindliche Gemüth ist für die einfachsten religiös-sittlichen Wahrheiten auch schon empfänglich. „Wenn die Religion im Mittelpuncte des ganzen Schulunterrichtes stehen muß, und alle Strahlen desselben in sich vereinigen soll, so muß sie schon auf der untersten Elementarstufe ihr Recht und ihre Macht behaupten. Sie ist es, welche allein die überaus wichtige Aufgabe lösen kann, Verstand und Gefühl des Kindes im Einklang zu erhalten, und den höhern Geist zu wecken, welcher alles Sichtbare, sowie alle Verhältnisse des Lebens erst in ihrem wahren Lichte und in ihrer Beziehung zur Bildung des sittlichreligiösen Menschen betrachten lehrt. Wie sollte ein gewissenhafter Lehrer es übersehen können, wie viel daran liege, die Kinder schon im ersten Unterricht an diese höhere Ansicht der Dinge und des Lebens zu gewöhnen?" — (Denzel.)

Aber von einem eigentlichen Religionsunterrichte kann hier noch nicht die Rede sein: es gilt einzig und allein: das Bedürfniß der Religion im Kindesherzen zu erwecken; deßhalb können wir denjenigen nicht beistimmen, die schon biblische Geschichte in den Lehrstoff der Elementarclasse aufnehmen. Die Anschauungsübungen bieten vielmehr die ungesuchteste Veranlassung, das religiös-sittliche Gefühl der Kinder zu erregen; selbst die sogenannten moralischen Erzählungen haben für diese Lehrstufe nur einen bedingten Werth.

4) Lehrziel des Elementar-Unterrichtes.

Das Schulziel der Elementar-Classe ergiebt sich zum Theil schon aus dem bereits Festgestellten; auch haben wir uns darüber früher (s. den Art. „Classenziel" S. 425) ausgesprochen. Um jedoch auch hier Vergleichung abweichender Ansichten möglich zu machen, führen wir noch an, wie Diac. Stockmayer (Blätter aus Süddeutschland ꝛc. Stuttgart 1841. V. 1. S. 17.) das Ziel der Stufe des Erlernens (oder der Anschauung) feststellt: „a) Anschauungsunterricht: wird jährlich vollendet; die obere Classe, wenn sie mit der untern zusammen ist, nimmt an diesem Antheil und spricht in erweiterten Sätzen dasselbe, was die untere Classe in einfachen, nackten Sätzen ausgesagt hatte. b) Lesen: richtig alle deutsche Wörter. c) Schönschreiben: sämmtliche deutsche und lateinische Buchstaben (große und kleine) müssen in Wörtern richtig gezeichnet werden. [Auch lateinisch? das scheint uns ein arger Mißgriff!] d) Rechtschreiben: Sprüche aus dem Buche fehlerfrei abschreiben. [Viel gefordert!] e) Rechnen: Richtig zählen und die 4 Species an den Zahlen 1 — 100. f) Biblische Geschichte: 50 diesem Alter angemessene Erzählungen aus dem A. u. N. T. [Die möchten schwer aufzufinden sein!] g) Singen: 20 Liedchen für Kinder, einstimmig nach dem Gehör. [Denzel: „Uebungen der musikalischen Tonkraft, selbst wenn sie sich nur als Vorübungen im Singen ankündigen soll-

ten, möchten wir aus dieser ersten Schule ganz verbannt wissen, denn es ist in der That nicht zuträglich, die Brust schon in diesem Alter auf diese Art anzustrengen. Bloß tändelnde Versuche aber führen zu nichts, und können für den nachfolgenden Singunterricht keinen erheblichen Werth haben. Dagegen sind vorläufige rhythmische Uebungen schon jetzt an ihrer Stelle."] b) Memoriren: 100 Sprüche und die zu singenden Liederchen." —

5) Lehrgang.

Wir nehmen, wie aus dem Obigen zu ersehen, für den Elementar-Unterricht nur vier Lehrgegenstände an: a) Anschauungs- und Sprechübungen; b) Lesen; c) Schreiben; d) Rechnen. — Der Anschauungsunterricht beherrscht die übrigen Lehrgegenstände und bereitet dieselben vor, bis sie sich von ihm ausscheiden und selbstständiger auftreten. In unsern gewöhnlichen Volksschulen kann der Anfang des Lese- und Schreibunterrichtes nicht zu weit hinausgeschoben werden, weil die Aeltern der kleinen ABC-Schüler gern recht bald Etwas von den Fortschritten derselben sehen wollen, und gegen die Schule mißtrauisch werden würden, wenn die Kinder im ersten Viertel- oder Halbjähre noch nicht einmal bis an die Buchstaben gekommen wären. Haben sich demnach jene 4 Lehrgegenstände als besondere Zweige des Elementar-Unterrichts entfaltet, so können sie täglich in der Schule vorgenommen werden, und zwar, vorausgesetzt daß die Elementarschüler für sich allein und höchstens 2 Stunden vom Lehrer beschäftigt werden, in halbstündigem Wechsel. Nur in der Unterclasse ist eine so oft wiederkehrende Abwechselung der Lehrobjekte nöthig und zweckgemäß, weil ohne dieselbe die Kleinen zu bald ermüden würden.*) —

Den eigentlichen Lehrgang dieser Unterrichtsgegenstände finden unsere Leser in den betreffenden Artikeln dargelegt. (S. „Anschauungs- und Sprechübungen" — „Leseunterricht" — „Rechenunterricht" — „Schreibunterricht" —.) Wir beschränken uns deßhalb hier auf einige allgemeine Andeutungen.

„Der elementarische Weg auf dieser ersten Stufe kann kein anderer sein, als den das Leben selbst vorzeichnet. Jeder andere Weg wäre naturwidrig und eben darum unelementarisch. So wie das Kind zu seinen ersten Vorstellungen gekommen ist, so muß es auch zu ihrer Verdeutlichung gelangen. — Für die Ordnung, in welcher der Lehrer die Gegenstände der Umgebung und die Thatsachen, welche den Kreis des kindlichen Lebens bilden, vorzuführen hat, giebt es keine strenge Regel; mancherlei besondere Rücksichten mögen darüber entscheiden. Eine nothwendige Stufenfolge findet hier nicht Statt, wenn nur der Lehrer die allgemeine elementarische Regel nicht vergißt: vom Nahen zum Entfernteren, von dem in der nächsten Umgebung Gegebenen, vor Augen Liegenden, zu demjenigen fortzuschreiten, was nur mit Hilfe der Einbildungskraft vorstellbar ist." (Denzel.)

6) Lehrton. (Vergl. „Anschauungs- und Sprechübungen" — S. 122.)

„Die Liebe, die in die kindlichen Empfindungen eingehende Liebe ist es, durch welche allein der Lehrer seine Aufgabe, namentlich in dieser Elementar-Classe lösen kann. An die Stelle der Eltern muß er treten und die Liebe der Kinder auf sich überleiten. Nicht kindisch spielen soll er mit ihnen, aber kindlich mit ihnen umgehen, sie kindlich führen und kindlich zurechtweisen. Den hohen Ernst seiner Sache muß er in das Gewand der Liebe kleiden, durch Freundlichkeit in Blick und Rede, durch Herzlichkeit im Ausdrucke, durch zartes Anschmiegen an ihr kindliches Denken, Fühlen und Wollen muß er sich ihre Gegenliebe vor Allem erwerben, und sie so an die Schule und ihr neues Verhältniß fesseln. Dabei muß er männlich genug sein, sich sein Ziel nicht verrücken zu lassen; er wird ohne zu tändeln seinen Faden Schritt für Schritt fest halten, und wenn auch die noch ungeübte Aufmerksamkeit bald da bald dort abschweifte, sie mit gewandter Hand wieder in den Weg, den er sich vorgezeichnet hat, hereinlenken." (Denzel.)

Allerdings ist's nicht leicht, die Aufmerksamkeit dieser kleinen unstäten Geister zu fesseln; Alles kommt darauf an, daß der Lehrer seinen Kindern immer neu und interessant bleibe, was nicht gerade durch den häufigen Wechsel des Gegenstandes, sondern durch die Mannigfaltigkeit der Darstellung geschieht. (S. „Aufmerken und Aufmerksamkeit.") — Für Elementarschüler ist es von besonderem Vortheile, zur Auffrischung ihrer Aufmerksamkeit sich kleiner Kunstgriffe zu bedienen. Dahin gehört namentlich jene erheiternde Abwechselung, welche durch körperliche Thätigkeiten, wozu man das Kind auffordert, in den Unterricht gebracht wird. Nichts ermüdet den Geist leichter, als gleichmäßige Ruhe des Körpers, wogegen mit angemessener körperlicher Thätigkeit auch die geistige einen neuen Schwung bekommt. Wie wichtig ist diese Bemerkung für den Elementarlehrer, der es mit Kindern zu thun hat, welche noch nicht an langes Stillsitzen gewöhnt sind! — Daher empfiehlt Diesterweg folgendes unschuldige Mittel, die erschlaffende Aufmerksamkeit anzufrischen: Der Lehrer fordert die Kinder auf, Alles schnell und rasch zu thun, was er von ihnen verlangt: „Steht auf! — Setzt euch! — Auf! — Nieder!" — Nun giebt er das Zeichen zum Aufstehen und Niedersetzen nur durch die Bewegung seiner Hand nach oben und unten. Alles geschieht stumm und schweigend. — „Rechte Hand auf! Nieder! — Linke Hand auf! Nieder! — Beide Hände auf! Nieder! — Rechte Faust auf! Ab! — Linke Faust auf! Ab! — Beide auf! Ab!" — Dasselbe auf stumme Zeichen. — „Hebt den Zeigefinger der rechten Hand. Den Daumen! — Den Zeigefinger der linken Hand! Den Daumen! — Zeigefinger und Daumen der rechten Hand!" u. s. w. Nun macht der Lehrer allerhand Bewegungen stumm vor, die kleinen Schüler machen sie nach.

Dies nur beispielsweise. Der Lehrer mit kindlichem Sinne wird leicht ähnliche körperliche Bewegungen erfinden, welche für die Kinder eben so erheiternd als für ihre Aufmerksamkeit belebend sind. — Doch muß alles dies innerhalb der Grenzen eines heitern

*) Diesterwegs Stundenplan der Kleinkinderschule, wobei freilich 5 Unterrichtsstunden (!) täglich vorausgesetzt werden, ist folgender: Vorm. Um 8 Uhr, Gesang und Gebet. Bis 9 Uhr Anschauungs-Unterricht. Von 9 — ¼ vor 10 Uhr Gesang. ¼ Stunde Pause. Von 10 — 11 Uhr Vor- und Nachsprechen und Lesen. — Nachm. Von 2 — ½3 Gedächtnißübungen. Von ½3 — 3 Zählen. Von 3 — 4 Vorübungen zum Schreiben und Zeichnen; Gesang und Gebet.

Ernstes bleiben, und dadurch die geregelte Schulordnung nicht verletzt werden.

7) Lehrform.

Die in der Elementarclasse vorherrschende Lehrform ist die des einfachen Gespräches, welche jedoch gerade hier öfter durch Vorsprechen und Nachsprechenlassen unterbrochen werden muß. Die akroamatische Lehrform ist nur da anwendbar, wo kleine Erzählungen eingeflochten werden. — Das Chorsprechen ist namentlich auf dieser Lehrstufe ungemein wichtig, da es nicht bloß alle Kinder gleichzeitig beschäftigt und ihre Aufmerksamkeit rege erhält, sondern auch ein vortreffliches Mittel der Sprachbildung werden kann. (vergl. Nebe Schullehrerberuf S. 177.)

8) Endlich noch ein Schlußwort über den Elementar-Lehrer selbst. — Aus dem bisher Gesagten geht hervor, daß der Elementar-Unterricht in der That höchst wichtig und nicht eben leicht sei. Er fordert einen sehr gewandten, lebhaften und zugleich durchaus kindlichen Lehrer, der mit einnehmender Freundlichkeit doch auch einen gemessenen Ernst zu verbinden weiß. Er muß es verstehn, die Kleinen so unwiderstehlich an sich zu fesseln, daß ihnen die Schule über Alles lieb wird, — lieber, als ihre Spielzeuge und Spielplätze. Die Semmeln und Zuckertüten, die man leider hier und da immer noch unter die Kleinen austheilt, wann sie zum ersten Male in die Schule kommen, bewirken solche Wunder freilich nicht.

Aber sind dergleichen Musterlehrer wirklich unter jenen Anfängern zu finden, die man gewöhnlich in Elementarclassen anstellt? — Das ist noch ein fauler Fleck unsers Schulwesens, daß man Schulamts-Candidaten sich meistens zuerst in den Elementar-Classen versuchen läßt, wohin sie mit ihrem Lehrtone, der noch zu sehr das Gepräge des Seminarunterrichtes trägt und erst wieder kindlich werden muß, durchaus nicht passen. — In die Vorschule sende man einen Lehrer von gereifter Erfahrung und vertraue ihm allein die Kleinen an: denn in dieser Classe darf nur ein einziger Lehrer wirken, weil es für die Kinder wichtig ist, daß sie dem Einen ihre ganze Liebe, ihr ganzes Vertrauen zuwenden. — Will man jedoch für die Elementarclasse die tüchtigsten Lehrer gewinnen, so muß man dem Elementar-Lehrer auch eine würdige Stellung sichern und ihn mit den Lehrern der höhern Classen in Rücksicht des Ranges und der Besoldung mindestens gleich stellen. Kirsch.

Elementar-Werk s. Basedow.

Elementiren s. Element.

Eltern — Pflichten derselben in Beziehung auf die Erziehung ihrer Kinder. Daß Eltern die ersten und vorzüglichsten Erzieher ihrer Kinder sind und es zu sein von dem ewigen Schöpfer berufen sind, darüber bedarf es wohl keiner weiteren Nachweisung. Schon das eigene Herz oder die natürliche Liebe verpflichtet dieselben, sich der körperlichen und geistigen Erziehung ihrer Kinder anzunehmen. Die geistige oder intellectuelle Erziehung aber gedeihet am besten, wenn die Kinder am Körper erstarkt sind. Daß aber schon im zartesten Alter nicht blos hinsichtlich ihrer körperlichen, sondern auch ihrer geistigen Bildung und Erziehung so Manches geschehen könne, ist gleicherweise durch Erfahrung bestätigt. Wie viel indeß hierbei der Natur zu überlassen sei und wie man bei der ersten Kindererziehung planmäßig verfahren könne und solle, das ist anderswo genauer zu erörtern. Daß hier am meisten das System der Bewahrung oder Verhütung anzuwenden und diese Anwendung den Eltern zur Pflicht zu machen sei, wird kein verständiger und erfahrner Pädagog, er heiße Lehrer oder Erzieher, Vater oder Mutter, in's Läugnen stellen können.

Wie überhaupt die Umgebung, und zwar jede, selbst die der todten Natur, von großem Einfluß auf das Kind ist, in dessen Seele sich Alles spiegelt, was es umgibt; so hat insbesondere die Umgebung der Menschen den größten Antheil an seiner inneren Entwickelung, der Art und dem Grade nach. Wer vermag wohl zu berechnen, wie viel Böses in dieser Hinsicht von den Kinderstuben ausgeht! Diese sind in den Häusern der höheren oder begüterten Stände gewöhnlich der Sammelplatz der Ammen, Wärterinnen, Dienstboten und ihres ganzen Anhangs. Den besten Fall angenommen, so sind diese unwissende, ungebildete, daher entweder geistlos ungesprächige oder geistlos geschwätzige, auch nicht selten abergläubige Personen, welche auch die Kinder wenig oder nicht achten und sich meist ihren eigenen Angelegenheiten hingeben, oder sie vielleicht, in guter Meinung, mit Unsinn aller Art unterhalten. Denn auf die Wenigen, welche auch in diesem Stande das seltene Talent, zarte Kinder schuldlos zu vergnügen, mit eigener Sittlichkeit und echter Gutmüthigkeit verbinden, kann eben wegen ihrer Seltenheit keine Rechnung gemacht werden. Im schlimmeren und nur zu häufigen Falle sind es leidenschaftliche, oft ganz rohe und verstandlose Menschen, welche die ihnen anbefohlne Wartung und Pflege der Kleinen, ohne alle Liebe, blos für das Mittel ansehen, sich durchzubringen, und jeden Augenblick benutzen, wie sie sich, um ihren Lüsten nachzugehen, davon lossprechen können.

Es thut in der That sehr Noth, überall dergleichen Bildungsanstalten für künftige Dienstboten und Kinderwärterinnen zu errichten, wie sie z. B. der wackre Wirth in Augsburg vorgeschlagen hat und wie sie schon dort und anderwärts getroffen sind.

Wenn nun die Erfahrung lehrt, wie sich dem Kinde sogar die Stimmen und Geberden Derer, welche es am häufigsten tragen und warten, unvermerkt mittheilen, und von ihm nachgeahmt werden; wie kann es anders sein, als daß nicht auch die Gespräche, die es den ganzen Tag über hört, das Benehmen, das es den Tag über sieht, besonders auch die eigne Behandlung, die es den Tag über erfährt, merkliche Spuren in ihm zurücklassen. Daher schreibt sich so viel Verkehrtes in den Vorstellungen, ohne daß eben die richtigere Idee die schwerere gewesen und über die Fähigkeit des Kindes hinausgegangen wäre; daher, was noch viel mehr zu beklagen ist, so manche üble Gemüthsstimmung: der Geist des Widerspruchs; die Neigung zu Neckereien, die Heftigkeit, der verstockte finstere Sinn bei verfehlten Wünschen; daher auch so mancher durch das ganze Leben dauernde und durch kein Raisonnement zu vertilgende Eindruck der Furcht, wo nichts zu fürchten ist; des Unedlen und Gemeinen, was in die Sprache, den Dialekt und die Sitten übergeht, nicht einmal zu gedenken.

Gegen alle diese Uebel tapfer zu kämpfen, ist zwar hohe Pflicht der Eltern; allein die meisten, selbst die

sorgsamsten, kämpfen oft vergebens dagegen. Die Vorschrift, welche in Büchern zu geben so leicht ist, daß sie die eigenen Wärter und Pfleger und die beständigen Gesellschafter ihrer Kinder sein sollen, und daß es außer der Familienstube eigentlich gar keine Kinderstuben geben müsse, findet in der Anwendung unglaublich viele Hindernisse und Schwierigkeiten. Die gewöhnlichen Verhältnisse des Lebens machen sie dem Vater oft ganz unmöglich. Desto mehr nimmt man die Mütter in Anspruch. In der That scheint auch nicht blos die Convenienz, sondern die Natur selbst ihnen diese Bestimmung angewiesen zu haben; daher sollten sie auch die ersten Erzieher ihrer Kinder und selbst gut erzogen sein. Wie wohlthätig können hier gute Töchterschulen werden! — Aber die Mutter ist ja auch in den mittlern und höhern Ständen, überhaupt in allen, die man schon zu den wohlhabenden zu rechnen pflegt, nicht allein für die Kinder da, sie ist auch Gattin, sie ist auch Hauswirthin, Hausfrau und Freundin. Sobald ihr Hauswesen sich nur etwas erweitert, ist die verständige Erfüllung aller dieser Pflichten keine Kleinigkeit, und erfordert zum Theil ihre ganze ungetheilte Aufmerksamkeit, zum Theil ihre Abwesenheit aus dem Kreise der Kinder. Ist sie eine fruchtbare Mutter, so kommen der Unterbrechungen durch die Beschwerden der Schwangerschaft, des Wochenbettes, der Sorge für den Säugling so viel, daß es wieder eine unbillige, oft sogar ungereimte Forderung sein würde, die Kinder nie aus dem Auge zu lassen. Endlich verlangt man ja auch mit Recht, oder sollte es wenigstens verlangen, daß sie fortschreite in ihrer eigenen Bildung; und dazu ist nothwendig, daß sie oft aus dem Gewühle der Hausgeschäfte, aus dem Lärm der Kinderwelt zu sich selbst komme, sich sammeln, und von dem täglichen kleinen Dienst der Wirthschaft etwas Höheres suchen und an demselben sich erholen und stärken könne. Denn so sehr auch die Zwecke ihres Lebens sich in den Kindern concentriren mögen, so hört doch weder ihr Recht noch ihre Pflicht auf, sich selbst und ihr eigenes Leben als einen Zweck zu betrachten, und durch einen freien und frohen Genuß des Lebens eben recht fähig zu werden, auch für Andere zu leben. Aufzuopfern bleibt immer genug; wer aber die Ansprüche an Aufopferungen zu weit treibt, versündigt sich an den Müttern, und veranlaßt eine Abstumpfung, die an vielen, welche wegen ihrer Treue gegen die Kinder gerühmt werden, nicht zu verkennen ist.

Die größten Hindernisse, Kinder in dem früheren Alter immer um sich zu haben und sie zu leiten, zu warnen, zu bewahren, zu erziehen, legen den Eltern die bürgerlichen und geselligen Verhältnisse in den Weg. Es ist gar nicht zu vermeiden — und es ist ja vortheilhaft, daß nach den verschiedenen Abstufungen der Stände, der Geschäfte und Zwecke des Lebens, die Menschen sich mannigfaltig berühren; und die Einfachheit der Sitten ist nun einmal nicht verträglich mit der Verfeinerung der Cultur, die trotz ihrer Ausartungen auch mancherlei Gutes zur Quelle und Folge hat. Wenn in den untern Ständen die Kinder, sich selbst überlassen, im Sommer auf dem Rasen, im Winter auf Hof und Flur ihr Spiel und Wesen treiben müssen, weil die Eltern im Felde, in der Werkstatt, am Heerde und in der Wirthschaft beschäftiget sind, so müssen sie in den höheren aus dem Kreise der Eltern scheiden, weil diese in den Gesellschaften, bei den Diners und Soupers, auf den Bällen, im Theater, an den Höfen ihr Tagewerk zu vollbringen haben. Es gibt auch wohl in den höchsten Ständen hier und da eine Mutter, welche sich alle die angenommenen Convenienzen ihres Standes nicht abhalten läßt, ihre Kinder oft um sich zu sehen, wenn sich auch zahlreiche und vornehme Besucher um sie versammeln; bald interessante geistvolle Menschen, oft genug auch leere Köpfe, welche die Ordnung des Tages und die lange Gewohnheit, zu gewissen Tagesstunden von einem Hause zum andern treibt. Ist es aber damit auch gar nicht auf Befriedigung eines blos eitlen Wunsches, für eine vorzügliche Mutter gepriesen zu werden, abgesehen; geht es von einer reinen Liebe für die kleinen Geschöpfe aus, und von treuer Besorgniß, sie nicht unsichern Händen Preis zu geben: so ist doch der Gewinn für diese unbedeutend oder zweideutig. Denn was sollte wohl in dieser Lage gewonnen werden? Wie viel wird, um sie ruhig zu erhalten, nachgesehen; wie manche Unart bedeckt, damit nur nicht Uebel ärger, der Wunsch zum Geschrei werde! Wären sie nicht am Ende besser in der Kinderstube aufgehoben? Wären sie es besonders nicht dann, wenn sie nun, mehr herangewachsen, schon Einiges verstehen können von den Gesprächen der Erwachsenen, und da so Manches hören, was durchaus nicht in ihren Ideenkreis gehört und paßt, wo nicht Verderbniß, doch eine Frühreife fördert, die nie wohlthätig ist.

Dann ist es auch allemal lästig für fremde Personen, für solche sogar, die selbst Väter und Mütter sind, sich von kleinen, unruhigen Wesen umgeben, durch ihre Anforderungen unaufhörlich unterbrochen, die Mutter zerstreut und unablässig mit Verbieten, Warnen und Beschwichtigen beschäftigt und zu jedem zusammenhängenden Gespräche unfähig zu sehen. Preisen sie auch solches Familienleben aus einer gewissen Höflichkeit, so geht es ihnen doch selten von Herzen; und wer da sagt, daß jeder Lärm der Kinderstube dem Ohre des Vaters lieblicher töne, als die schönste Musik, der trägt doch nur eine Sentimentalität zur Schau, die selten Werth hat. Für die Mutter aber ist es der peinlichste Zustand, die Ansprüche der verstandlosen Kleinen mit den Forderungen der Convenienz ins Gleiche zu bringen. Recht glücklich sind daher die Familien zu preisen, in denen verständige und anspruchlose Frauen, Erziehungsgehilfen, oder auch ältere Geschwister in solchen Stunden die Sorge mit der Mutter theilen und die Kleinen zweckmäßig beschäftigen. Dahin mag hier und dort Pestalozzi's Schrift passen: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" ic.

Doch vielleicht kann ein frühzeitiger Schulbesuch das von den Eltern mit großen Schwierigkeiten betriebene Werk der Erziehung ihrer Kinder, die beste Aushülfe gewähren? „Man will sie ja los werden", „sie sollen still sitzen lernen", das ist die Sprache vieler Eltern, und sie denken, von diesem Weidspruchlein geleitet, bei Zeiten auf irgend eine Schule, der sie die ihnen oft zu lästig werdenden Kleinen übergeben könnten. Es giebt auch wirklich hier und dort neben guten allgemeinen Stadt- oder Bürgerschulen eine Vorberei-

tungsanstalt für die Schule, die von einem kinderfreundlichen Lehrer geleitet wird.

Hier sind Wahrnehmungen, Anschauungen die Hauptsache. Kinder von drittem Jahre an werden in dergleichen Schulen aufgenommen. Freilich ist die tägliche Stundenzahl in dergleichen Anstalten ziemlich gering, und muß natürlicher Weise gering sein, daher wird nur der kleinste Theil des Tages damit ausgefüllt. Das mag im Sommer oder in der bessern Jahreszeit noch gehen; allein in den Winderabenden tritt die alte Noth ein.

Daher sind die Kleinkinder-Bewahranstalten in denen zunächst die Kinder armer Eltern Tag für Tag Unterhaltung finden und zugleich, dem Geist und Herzen nach, entwickelt und herangebildet werden, für einen weitern oder eigentlichen erziehenden Unterricht in der Schule, — eine wahre Wohlthat; ja, solche Anstalten sind zugleich Verwahranstalten, wenn sie auf die rechte, von vielen geschickten Pädagogen unsrer Zeit genau angezeigte und durch viele Erfahrungen schon längst bestätigte Weise eingerichtet sind. Es ist daher sehr richtig, daß man in unsern Tagen die Forderung macht, „es sollten nicht blos in Städten und Städtchen, sondern auch in Dörfern Bewahranstalten bestehen.“*) Doch wir wollen hoffen, das „fortschreitende Zeitalter“ werde auch diese Forderung immer näher in's Auge fassen und ihr Gehör schenken.

Daß es der Eltern Pflicht ist, ihre Kinder, sobald sie das 5te, 6te oder 7te Jahr erreicht haben — denn es findet mit Rücksicht auf die Subjekte eine natürliche Verschiedenheit der Fähigkeit zur Schule statt — zur Schule zu schicken, — dies ist allgemein anerkannt. „In sofern aber die Kinder ein heiliges Familiengut sind, wie ein Nestor der Pädagogen, Dr. Stephani sagt, aber unter der Aufsicht und Garantie des Staates“, so müssen sich die Eltern heilig verpflichtet fühlen, diejenigen Schul- und Erziehungsanstalten zu benutzen, welche der Staat, dem sie angehören, mit Weisheit eingerichtet hat. Hauslehrer, Privatanstalten, Winkelschulen und dergleichen nicht autorisirte und nicht unter Aufsicht und Garantie des Staates stehende Lehr- und Erziehungsanstalten haben in mehr als einer Rücksicht viel wider sich. Kinder sind kein willkürlich zu behandelndes Eigenthum der Eltern. Sie gehören Gott, der Welt, dem Vaterlande, und als freie Wesen, sich selbst zu. Eltern, Vormünder, Anverwandte und Dienstboten stehen ihnen als Stellvertreter zur Seite.

Wohl ist es daher eine sehr ernste und wichtige Frage, welche der Verf. der Schrift: Zehn Jahre aus meinem Schulleben ꝛc. (Dr. Hergang) im 1sten Theile aufwirft und beantwortet: „Dürfen Eltern mit ihren Kindern machen was sie wollen?“ Wenn ich nicht irre, ist diese sehr interessante Abhandlung vor einigen Jahren nachgedruckt in Danzig und in einzelnen Provinzialschriften erschienen.

Was Eltern in Beziehung auf die Erziehung ihrer Kinder zu thun und zu leisten haben und wie sie sowohl ihr körperliches als geistiges Wesen in ihre Sorge nehmen sollen: darüber sind in früherer und späterer Zeit bis in die neuesten Tage herauf eine Menge Schriften der Belehrung, große und kleine, allgemeine und besondere, gute, mittelmäßige und schlechte, erschienen. Wir erinnern vor andern an Wolke, Campe, Heusinger, Niemeyer, Ziegenbein, Joh. Paul Richter, Schwarz und Zoller ꝛc. und verweisen nur auf zwei vorzügliche Schriften der neuesten Zeit:

Die Erziehung des Menschen auf seinen verschiedenen Alters-Stufen. Uebersetzung des Werkes: De l'education progressive ou Etude de cours de la vie par Me. Necker de Saussure († im J. 1841.), von A. von Hogguer und K. von Wangenheim mit einigen Anmerkungen des Letzteren. Hamburg, b. Perthes, 1838, 39. 3 Th. 1. und 2. 4 Thlr. 18. Gr.

Ueber Jugendbildung, zumal häusliche Erziehung, Unterrichtsanstalten, Berufswahl, Nacherziehung und Nachschulen. Eltern, Lehrern, Lehr- und Dienstherren ꝛc. gewidmet von K. Preusker, königl. sächs. Rentamtmann zu Großenhain und Ritter ꝛc. Leipzig b. Hinrichs 1837 — 1841. 5 Hefte.

Im ersten Hefte dieses ausgezeichneten Werkes werden Eltern insonderheit eine reiche Nahrung für ihre pädagogische Bildung finden und zur Erkenntniß ihrer Pflichten geführt werden. Das jüngst erschienene 5te und letzte Heft behandelt aufs Gründlichste einen Gegenstand, der bisher nur wenig besprochen worden ist — die Nacherziehung und Nachschulen. 7.

Emancipation der Schule s. Aufsicht über die Volksschule.

Zu den dort angeführten Schriften für Emancipation sind noch nachzutragen:

W. Nehm: Was muß geschehen, wenn das Volksschulwesen gehoben werden soll? — Essen, 1838.

Dessen: Darlegung einiger Uebelstände, welche den Volksschullehrerstand noch drücken, nebst Angabe der Erfordernisse zur Hebung derselben. Essen, 1839.

Dessen: Beleuchtung der von dem H. Sup. K. W. Weizmann herausgegebenen Schrift: „Ueber das Verhältniß der Volksschule zum Staate und zur Kirche“ ꝛc. ꝛc. Essen, 1840.

D. J. H. Theophilos: Das amtliche Verhältniß zwischen Predigern und Schullehrern, nebst Vorschlägen, durch welche das Gedeihen der Volksschulen und ihrer Lehrer befördert wird. Lemgo, 1841.

Dr. Kühner: Soll der Staat die Tochter der Kirche freien? — in Dr. Brzoska's Central-Bibliothek. 1838. Okt. S. 16. ff. und Novbr. S. 1. ff. (Randbemerkungen zu diesem Aufsatze von Lange und Gegenbemerkungen von Kühner s. in Diesterweg „Rhein. Bl.“ XXIII. S. 24. ff.)

Gemäßigte und wohlbegründete Ansichten über Schulaufsicht findet man in:

„Das Erziehungs- und Unterrichtswesen als Angelegenheit des Staates und Gegenstand der Gesetzgebung, mit besonderer Rücksicht auf Würtemberg.“ Reutlingen 1841.

(bes. S. 148 ff.)

Emeritirung des Volksschullehrers. Die Emeritirung (vom lat. emeritus, ausgedient), auch Quiescirung (lat. quies, Ruhe) genannt, ist ein höchst wichtiges Capitel des Schulrechtes, das aber leider in den bisherigen Gesetzgebungen fast nur eine Schattenseite darbietet. Wir verstehen unter der Emeritirung eine gänzliche Versetzung in den Ruhestand, durch unheilbare Krankheit oder durch Alter des Lehrers herbeigeführt. Sie ist also zu unterscheiden:

a) von der theilweisen Versetzung in den Ruhestand, welche da eintritt, wo „ein Schulmeister in Folge seines Alters oder einer Krankheit zwar nicht ganz dienstunfähig, aber auch nicht mehr so vollkommen dienstfähig ist, daß ihm die Versehung aller mit seinem Amte verbundenen Verrichtungen ohne Nachtheil überlassen werden kann.“ (Vergl. K. Wür-

*) S. Preuskers treffl. Schrift über Jugendbildung ꝛc. Hft. 4. S. 117 ff. über Kinderbewahrschulen ꝛc.

temb. Schulgesetz v. 29. Sptbr. 1836. Art. 52.) In diesem Falle pflegt man ihm einen Adjunkt (Substitut) zu setzen. Doch ist dies immer eine halbe Maßregel, die nur da anwendbar sein möchte, wo man es mit einem wohlverdienten Schullehrer zu thun hat; aber auch hier muß Vorsorge getragen werden, daß diejenigen Amtsverrichtungen, welche man dem bisherigen Lehrer noch überläßt, wirklich seiner körperlichen und geistigen Kraft angemessen sind, und das Amt selbst nicht darunter leidet. — Die Emeritirung ist eben so verschieden

b) von der Versetzung in den Ruhestand auf Zeit (Suspension im guten Sinne), welche stattfindet, wenn der Lehrer durch eine anhaltende, aber doch muthmaßlich heilbare Krankheit dienstunfähig wird. Dann wird sein Amt einstweilen durch einen Hilfslehrer (Vikar, Interimslehrer) verwaltet. „Ein solcher wegen Krankheit in den Ruhestand versetzter Lehrer ist nach völliger Wiederherstellung seiner Gesundheit wieder anzustellen, und ihm gegen Einziehung seines Ruhegehaltes wenigstens sein früherer Gehalt wieder zu gewähren." (K. Würtemb. Gesetz. Art. 54.) (s. den Art. „Hilfslehrer.")

Wir haben es hier nur mit der Emeritirung im eigentlichsten Sinne des Wortes zu thun: Dabei handelt es sich vorzüglich um zwei Punkte: wann und wie soll dieselbe eintreten?

I. Wann soll Emeritirung eintreten?

Die sächsische Gesetzgebung (s. Element.-Volksschulg. v. 6. Juni 1835. §. 50.) bestimmt nur im Allgemeinen, daß Emeritirung eintreten solle, „wenn ein Lehrer wegen zu hohen Alters oder wegen körperlicher oder geistiger Schwachheit sein Amt nicht mehr gehörig verwalten kann." Die Würtembergische dagegen (Art. 54, 1) setzt das siebenzigste Lebensjahr fest. Wir können uns mit einer so weit hinausgeschobenen Emeritirung nicht einverstehen. — Möchte es auch in den meisten Fällen zu Gunsten des Lehrers selbst sein, der alsdann bis in's höhere Alter seinen vollen Dienstgehalt behält; so würde es doch zum großen Nachtheile der Schule gereichen, die unter einem kraftlosen, abgelebten Lehrer verkümmern muß. Selbst das Mittel der theilweisen Quiescirung ist hier unzureichend. Dabei behält der Quiescirte den größten Theil seines Ruhegehaltes, aber dem ihm beigegebenen Adjunkt geschieht desto größeres Unrecht. — In vielen Fällen möchte schon ein 60 oder 65jähriges Lebensalter die Emeritirung des Lehrers nothwendig machen. Der Verf. der beachtenswerthen Schrift: „Das Erziehungs- und Unterrichtswesen als Angelegenheit des Staates" — (Reutlingen 1841) sagt darüber Folgendes (S. 140 f.):

„Leidet schon bei den meisten andern Beamten im nahenden Alter das Geschäft, so ist dies im weit höheren Grade bei dem Lehrer der Fall. Was jener für sein Amt im 70sten wohl noch sein kann, das ist dieser schon im 60sten nicht mehr. Die Schule verlangt, wenn auch nicht höhere, doch vielseitigere Vorzüge als jedes andere Amt. Welcher 60jährige Mann ist so glücklich, noch jenen heitern, unverdrossenen Muth zu haben, der dem Lehrer unentbehrlich ist? welcher ist so glücklich, noch die Lebensfrische und die körperliche Regsamkeit zu besitzen, daß er ohne mühevolle Anstrengung den Unterricht ertheilen könnte, daß er die Ordnung gleichmäßig handhabe, und nicht bald zu streng, bald zu nachsichtig und schwach sei? endlich so viel Geisteskraft zu besitzen, um die Fortschritte der Zeit zu begreifen, sie kennen zu lernen, sich anzueignen und in Anwendung zu bringen?" —

Damit übereinstimmend sagt Dr. Hergang (Zehn Jahre ꝛc. Th. II. S. 187.): „Bejahrte, abgelebte und sich gleichsam auslebende und überlebende Schulmänner — denn der pulvis scholasticus bewahrt manchen bis zu einer sehr hohen Altersstufe — sollten, ehe sie bis zu dieser Stufe hinansteigen, anständig emeritirt werden; denn ein bejahrter Lehrer auf der Kanzel erscheint immer ehrwürdiger, aber ein ebenso bejahrter auf dem Katheder wird oft zum Spott."

Es können selbst Fälle eintreten, wo ein Lehrer im mittlern Lebensalter, ohne gerade dienstuntüchtig zu sein, doch kaum mit Segen zu wirken vermag, z. B. „wenn er in Folge einer überstandenen, oder einer keimenden Krankheit zu reizbar oder mürrisch und grämlich wird, — wenn er in Folge des Verlustes seiner Zähne eine ganz undeutliche Aussprache bekommt", und dergleichen (s. „das Erziehungs- und Unterrichtswesen" ꝛc. S. 141.). Darum hat man vorgeschlagen, dergleichen Lehrer als Communbeamte anderweitig anzustellen. (s. Diesterweg rhein. Bl. Bd. X. der neuen Folge, Heft 3. S. 345.). Als Communbeamte? — Nachtwächter etwa, wie jüngst eine Gemeinde mit ihrem alten Lehrer beabsichtigte? — Eher vielleicht als Staatsbeamte, z. B. Chausseegeld-Einnehmer oder dergleichen, aber immer in würdiger Weise! Doch wie ist es da ausführbar, wo dergleichen Stellen nicht in den Ressort eines und desselben Ministerii gehören? —

II. Wie soll die Emeritirung eintreten?

A. In welcher Form?

Unter Mitwirkung der höhern Behörde und nicht ohne Einwilligung des Schullehrers selbst.

Dahin haben sich die meisten Schulgesetzgebungen ausgesprochen. So steht die Quiescirung in Preußen, Baiern und Sachsen z. B. den betreffenden Kreis- oder Provinzial-Regierungen, in Würtemberg der Oberschulbehörde zu.

Aber auch der Schullehrer selbst ist zu hören. Im K. Sachsen gelten folgende zweckmäßige Bestimmungen:

„Kann ein Schullehrer sein Amt — nicht mehr gehörig verwalten; so ist Seiten der Local-Inspection der betreffenden höhern Behörde hiervon Anzeige zu machen. — Er ist jedoch solchen Falles, wenn er nicht selbst auf eine solche Maßnehmung angetragen hat, bevor die Entschließung erfolgt, binnen dreiwöchentlicher präclusiver Frist mit einer Gegenvorstellung zu hören." (Schulges. §. 50.)

„Wenn die Untauglichkeit des Lehrers in Krankheit oder körperlichen Gebrechen begründet ist, so hat die vorgesetzte höhere Behörde, außer dem Zeugniß der untergeordneten Behörde, noch das Gutachten des Amtsphysikus und des von dem kranken Lehrer gebrauchten Arztes zu erfordern, — und vor endlicher Entschließung den Schullehrer mit seiner Gegenvorstellung zu hören, welchem auch gegen die Hauptresolution der Recurs offen steht." (Verordn. dazu §. 129.)

Wichtiger noch ist in Rücksicht des Wie der Emeritirung die Frage:

B. Ob dem Emeritus ein Ruhegehalt zu bewilligen sei? wie hoch sich diese Pension belaufen solle? und wer dieselbe zu zahlen habe?

a) Nicht bloß Gründe der Billigkeit, sondern auch Rechtsgründe fordern, daß dem ausgedienten Schullehrer ein Ruhegehalt festgesetzt werde. Krieger und Staatsbeamte erhalten Pensionen; hat der Schullehrer etwa ein geringeres Verdienst als jene? arbeitet er nicht auch für das Vaterland? und setzt nicht mancher treue, amtseifrige Lehrer seine Gesundheit und sein Leben daran? — Wir haben anderwärts (s. d. Art. „Ehrenrechte") nachgewiesen, daß der Schullehrer in gewisser Beziehung allerdings Staatsdiener sei, und somit hat er auch dasselbe Recht, das man dem Staatsdiener zugesteht, für seine letzten Lebensjahre als Lohn treuer Dienstleistung einen Ruhegehalt zu empfangen. — Will man, wie im freien Nordamerika und in einigen Cantonen der Schweiz, die Lehrer auf Aufkündigung anstellen, — nun, dann erspart man freilich die Pension. Doch die deutschen Regierungen sind so unbillig nicht: sie verwilligen meistens dem treuverdienten Lehrer eine Pension, wenn sie ihm auch kein Recht darauf zugestehen. Zwar die Würtembergische Verfassungs-Urkunde vom 25. Sptbr. 1819. bestimmt ausdrücklich (§. 74.): „Schuldiener, welche durch Altersschwäche oder eine ohne Hoffnung der Wiedergenesung andauernde Kränklichkeit zur Versehung ihres Amtes unfähig werden, haben Anspruch auf einen angemessenen, lebenslänglichen Ruhegehalt." Gleichwohl sagt das Schulgesetz (Art. 54.): „Einem Schulmeister steht ein Anspruch auf Enthebung von seinem Amte mit einem Ruhegehalte nicht zu." Doch ist die Oberschulbehörde wenigstens befugt, in gewissen Fällen [1) nach vollendetem 70. Lebensjahre, 2) bei unverschuldeter Dienstunfähigkeit, wegen körperlicher Gebrechen, 3) bei länger als zwei Jahre dauernder Krankheit] eine Pension zu bewilligen.

Im Königreiche Sachsen nimmt man bei Bestimmung der Pension auf die Vermögensverhältnisse des zu Emeritirenden Rücksicht (Ges. §. 50.); und somit würde einem wohlhabenden Schullehrer eine Pension versagt werden können. Doch will die Verordnung z. Schulg. §. 129. sub fin. die Frage: ob einem solchen Lehrer eine Provision zu verweigern sei, mit Milde beurtheilt wissen, damit ein Lehrer nicht in die Nothwendigkeit versetzt werde, sein vielleicht durch Sparsamkeit erworbenes kleines Vermögen zu Verschaffung der unentbehrlichsten Lebensbedürfnisse angreifen zu müssen.

b) Die Höhe der Pension würde sich nach denselben Grundsätzen richten müssen, die bei der Pensionirung der Staatsdiener befolgt werden; es wäre dabei also theils der Betrag des Diensteinkommens, theils die Dauer der Dienstzeit zu beabsichtigen. — Im Großherzogthum Weimar berücksichtigte man (1835) eine derartige Pensionirung der Geistlichen und Schullehrer, sie kam aber nicht zu Stande. —

Die K. Sächs. Gesetzgebung will außerdem die Beschaffenheit der Dienstleistung und die Vermögensverhältnisse des zu Emeritirenden beachtet wissen; das Erstere ist schwer auszuführen, das Letztere höchst unbillig. Im Allgemeinen wirft dieselbe Gesetzgebung dem Emeritus ein Drittheil, höchstens die Hälfte seines bisherigen Einkommens aus und verpflichtet ihn zu Räumung der Amtswohnung.

Im Königreiche Würtemberg hat man darüber sehr genaue Bestimmungen. (Art. 55 — 59 des Schulgef.) Der Ruhegehalt wird a) durch den jährlichen Durchschnittsertrag des in den letzten 5 Jahren genossenen reinen Dienstgehaltes, und b) durch die Zahl der von dem Schullehrer seit Zurücklegung seines 25 Lebensjahres in öffentlichen Schulen zugebrachten Dienstjahre bestimmt.

Nach Vollendung des 9 Dienstjahres und bis zum Eintritt in's 11 besteht der jährliche Ruhegehalt bis zum Betrag eines Dienstgehaltes von 200 Gulden, aus 50 Procenten dieses Betrags, und wenn der Gehalt diesen Betrag übersteigt, aus 20 Procenten dieses weitern Betrages. Mit jedem weiteren Dienstjahre steigt der Ruhegehalt um 1 Procent des Dienstgehaltes, doch darf der Ruhegehalt die Summe von 200 Fl. nicht übersteigen. — Daß man einem emeritirten Schullehrer, wenn er einen öffentlichen mit Einkommen verbundenen Dienst versieht, einen Theil der Pension entzieht, ist nicht unbillig; recht ist's, daß demjenigen Emeritus die Pension ganz genommen wird, der sich eines groben Vergehens, das mit Dienstentsetzung bestraft worden sein würde, schuldig macht. Aber unbillig ist die Verkümmerung der Pension wegen Aufenthaltes im Auslande.

Vergl. auch das Großherz. Baden'sche Edikt über die Rechtsverhältnisse der Schullehrer v. 28. Aug. 1835 und die Verordnung des Ministeriums des Innern vom 30. December 1836. Erläuterung, die Berechnung der Ruhegehalte der Schullehrer betr. —

K. Preuß. Allg. Landrecht. Th. II. Tit. 11. §. 516 ff. — Reser. der königl. preuß. Min. der geistl. und Unterrichtsangelegenheiten und des Innern an die Regierung zu Gumbinnen vom 9. August 1819.

c) Wem liegt es ob, dem emeritirten Lehrer die Pension zu verabreichen? — Eine Frage, die auf das Verschiedenste beantwortet wird.

Meistentheils ist es der Nachfolger, dem man die Pensionirung seines Vorgängers zumuthet. So verfährt man in Preußen, Sachsen und anderwärts. „Nur wenn dem Emeritus hierdurch das nöthige Auskommen nicht zu sichern ist, kann die Schulgemeinde zu einer Beisteuer angehalten, oder bei deren Unvermögenheit, eine Beihilfe aus Staatscassen beantragt werden. (K. Sächs. Element.-Volksschulg. §. 50.) — Das ist die unzweckmäßigste, traurigste Art der Pensionirung!*) Unsere Schulstellen sind ohnedies nicht glänzend dotirt: der abgedankte und der neu angestellte Lehrer — beide müssen oft am Hungertuche zehren. Und wie ungerecht! der neu Eintretende muß Jahre lang dieselben Geschäfte versehen, die der Abgegangene verrichtet hat, und bekommt dafür nur den halben Sold. Soll er von der Hoffnung auf den Tod des Alten satt werden? — Eine jammervolle Hoffnung, für den Emeritus eben so schmerzlich, als peinlich für seinen Nachfolger, wenn dieser einiges Gefühl hat, und sein Senior noch überdies ein ehrwürdiger Mann ist.

*) Im Großherzogth. Meiningen bleibt der Senior von jedem Beitrage zur Besoldung des Substituten befreit, wenn sein Diensteinkommen das Minimum (200 Fl.) nicht übersteigt. Hier muß die Gemeinde geben; doch besteht eine Hilfscasse zu Unterstützung bedürftiger Gemeinden! — Dem Senior wird übrigens nie mehr als ein Dritttheil seines Einkommens abgezogen.

Oder will man der Schulgemeinde die Pensionirung ihrer Lehrer aufbürden? Im Großherzogthum Weimar hat man die Ansicht festgehalten, „daß die Kirchencassen und Gemeinden es seien, welche zunächst die Pensionirung ausgedienter Geistlichen und Lehrer zu übernehmen hätten, und nur wo beide zu unvermögend wären, einen Beitrag aus der Landescasse zu verwilligen sei.“ — Aber wie drückend wird dies in vielen Fällen für die Gemeinde — besonders in denjenigen Ländern, wo dieselben schon zur Fixirung des Lehrers nicht unbeträchtliche Opfer gebracht haben! Und mit welchem Widerwillen schauen dann die Gemeinden auf den Lehrer hin, der so viel Aufwand verursacht! —

Man hat noch einen andern Weg eingeschlagen: man läßt den gesammten Schulstand zur Pensionirung seiner einzelnen Glieder steuern. In Griechenland z. B. bestehen Sparcassen, in welche der Lehrer jährlich den 20. Theil seines fixen Gehaltes zahlt, und woraus dann die Pensionen fließen. Auch in Frankreich verfährt man auf ähnliche Weise. (Vergl. die zwei k. franz. Ordonnanzen über die Sparcassen zu Gunsten der Gemeindeschullehrer — in d. A. S. Z. 1839. Nr. 186 f.) — Wären die Gehalte der meisten Lehrer nicht ohnedies gering, so möchte gegen diese Einrichtung wenig zu sagen sein, — vorausgesetzt, daß dergleichen Sparcassen unter Aufsicht und Garantie des Staates verwaltet werden. Auch Staatsdiener müssen sich hier und da Gehaltsabzüge zum Besten eines Pensionsfonds gefallen lassen.

Die angemessenste Weise aber, in welcher emeritirte Lehrer pensionirt werden können, ist unstreitig die, daß der Staat selbst die gesammte Pensionslast auf das Budget übernimmt. So ist's in Würtemberg, dessen Schulgesetz (Art. 60.) feststellt: „Es wird ein dem Bedürfnisse entsprechender Pensionsfonds für Schullehrer aus den Mitteln der Staatscasse gebildet.“

Vergl. auch die Verfügung der Ministerien des Innern und Kirchen- und Schulwesens u. d. Finanzen, betr. die Einrichtung der Pensionscasse u. d. Witwencasse d. Volksschullehrer, vom 2. Mai 1837. (s. Eisenlohr Samml. der würtemb. Schulges. I. S. 690.) Die über diesen Gegenstand in Würtemberg geführten Landtagsverhandlungen s. Allgemeine Schul-Zeitung 1836. S. 1083. ff.

III. Hier wäre wohl auch der Ort, Einiges über das Verhalten eines Emeritus zu sagen; doch glauben wir, daß ein erfahrener Lehrer hierüber keiner Rathschläge bedarf. Zwar schützt Alter vor Thorheit nicht: wen aber die Erfahrungen eines langen Lebens nicht gewitziget haben, für den kommt im Greisenalter jeder wohlgemeinte Rath zu spät. — Wer darüber dennoch Etwas zu lesen wünscht, den verweisen wir auf:

A. Ludewig der Schulmeister in der Stadt und auf dem Lande. Wolfenbüttel 1841.

Der dritte Hauptabschnitt dieser Schrift (S. 236 — 240) handelt von dem ausgedienten Schulmeister und stellt den Emeritus dar a) im Verhältnisse zu seinen bisherigen Vorgesetzten, b) im Verhältnisse zu der Gemeinde, c) im Verhältnisse zu dem Adjunct, d) im Verhältnisse zu der Schuljugend und e) im Verhältnisse zu sich selbst.

Anderweite Literatur:

Dr. J. A. L. Hoffmann pract. Handb. d. Schulrechtes. Dresden 1836.

(§ 58. Provision der Schullehrer bei entstehender Dienstunfähigkeit S. 223 — 227. — Viertes Capitel: Von den beim Abgange der Schullehrer von ihrem Amte eintretenden Rechtsverhältnissen. S. 357 ff. §. 99. Berechnung und Vertheilung der Diensteinkünfte zwischen einem abgehenden Schullehrer und dessen Dienstnachfolger. §. 100. Regulirung der wirthschaftl. Verhältnisse. §. 101. Allgemeine Rechtsgrundsätze zur Vergleichung sonstiger Ansprüche beider Theile an einander.) Kirsch.

Emmerling, Heinrich. Dieser Pädagog der neuesten Zeit ward am 26. Oct. 1798 in Bamberg geboren, wo sein Vater Leibkutscher des damaligen Fürstbischofs war. Er begann und vollendete seine literarische Bildung an den Studienanstalten seiner Vaterstadt, dem Gymnasium und dem Lyceum. Außer wenigen Andern gehörte er zu den talentvollsten und besten Schülern seiner Klasse. Sich dem Studium der Theologie widmend, wurde derselbe in das Klerikalseminar zu Bamberg aufgenommen, defendirte — nach daselbst eingeführtem Gebrauche — gegen Ende des Studienjahres 1821—22. in dem neuen Refectorium des Seminars mit dem Sdtpf. Fr. Grohe vor einem zahlreichen gelehrten Auditorium mit Auszeichnung, und trat, nachdem er die Priesterweihe empfangen hatte, vom Seminar im J. 1822 als Kaplan in die Dompfarrei seiner Vaterstadt über. Im J. 1824 erhielt er die Stelle eines Religionslehrers an dem königl. Gymnasium zu Bamberg.

Als der erste Inspector des Schullehrerseminars am letzten Orte, der rühmlichst bekannte Schatt, gestorben war, wurde Emmerling im Monat Januar 1829 Verweser der Stelle des Verstorbenen, bis er unter dem 22. Apr. d. J. von dem Könige Ludwig von Baiern zum wirklichen ersten Inspector des Bamberger Schullehrerseminars ernannt wurde.

In den Herbstferien von 1831 hatte er das Unglück, das Bein auf einem Spaziergange zwischen Altstadt und Langenfeld zu brechen. Wiewohl gut geheilt, schien dieser Unfall dennoch die sonst so gute Gesundheit Emmerling's erschüttert, oder zu kommenden Uebeln empfänglicher gemacht zu haben. Dennoch wirkte er fort ungeschwächt und mit gedeihlichen Folgen für Staat und Kirche. Das Jahr 1835 sollte den Edlen den Seinigen entreißen. Vier Wochen vor seinem Tode wurde er von einem Catarrhfieber befallen, zu welchem Hämorrhoidalanfälle sich schlugen, die sein Nervensystem so ergriffen, aufregten und erschütterten, daß ein Schlagfluß am 16. Dec. 1835 früh 8 Uhr seinem Leben, unerwartet und plötzlich, ein Ende machte und seinem so nützlichen Wirken ein Ziel setzte.

Emmerling war ein schöner, kräftig erscheinender Mann und in seinem Umgange sanft und angenehm. In seinem ganzen Wandel war er musterhaft.

Kurz vor seinem Tode gab der Verewigte folgende Schrift heraus:

Kurze vertrauliche Reden an künftige Volksschullehrer; Worte der Liebe und des Ernstes, seinen Zöglingen zur Erinnerung an das Seminar, den Lehrern überhaupt aber zur Beherzigung gewidmet. Bamberg, Lachmüller. 1835. (10 gr.)

Es sind, sagt Hergang in s. „Handbuche der pädagogischen Literatur,“ (1840) 14 leicht verständliche

Reden, welche sehr wichtige Wahrheiten besprechen und den Volksschullehrern empfohlen zu werden verdienen.

7.

Empfänglichkeit ist von Reizempfänglichkeit dadurch unterschieden, daß sie die spätere Fähigkeit der Seele bezeichnet, erregbar und fortbildsam für Etwas zu sein, was, mit Recht oder Unrecht, überhaupt von außen her auf sie einwirkt, während Reizempfänglichkeit blos die ursprüngliche Fähigkeit der (angebornen und später angebildeten) Urvermögen ist, durch sinnliche Reize mehr oder weniger angeregt zu werden (s. Angeboren). Die Empfänglichkeit ist also etwas Erworbenes und reicht gerade so weit, als die Empfängnißthätigkeiten (s. d. Wort) für einen einwirkenden Gegenstand reichen, wogegen die Reizempfänglichkeit (s. d. Art.) etwas Anerschaffenes, von der Natur selbst Verliehenes ist. Daher schreiben wir Empfänglichkeit nur Demjenigen zu, der leicht und willig in sich aufnimmt, was wir ihm Besonderes darstellen, der unsre Rede, unser Beispiel ꝛc. in seinem Innern weiter fortwirken läßt, weil er bereits gleichartige Vorbildungen besitzt, die von innen aus unsern Eindrücken entgegenkommen und die erhaltene Anregung auf andre Angelegtheiten, deren Verknüpfungsverhältnissen gemäß, fortpflanzen. Man denke an die Erregbarkeit, die Mancher für theologische, mathematische, physikalische ꝛc. Untersuchungen, Mancher für Stadtneuigkeiten und Spottsucht, Mancher für Gewinn versprechende Anerbietungen ꝛc. hat, und die wie ein feuerfangender Zunder sein ganzes Inneres in Flammen setzen, während Andre wie todt für solche Dinge sind, obschon sie für manches Andere eine reiche Empfänglichkeit besitzen.

Kein Mensch kann für Alles gleichmäßig empfänglich sein; jeder hat, wie man zu sagen pflegt, seine gute und schlimme Seite, bei der man ihn nur zu fassen verstehn muß, um ihn sicher für unsre Bestrebungen zu gewinnen. Das Maaß des Interesses fürs Gute sowohl als der Verführbarkeit zum Bösen hängt also bei Jedem von der Beschaffenheit der bisherigen Entwickelung ab, welche Entwickelung allerdings durch das Maaß der angebornen Reizempfänglichkeit, aber nicht minder auch der Kräftigkeit und Lebendigkeit (s. Angeboren), so wie durch die Natur der äußern Umstände und Verhältnisse bedingt ist. Je günstiger diese Reizungsverhältnisse mit der angebornen Reizempfänglichkeit zusammentreffen, desto reicher und lebendiger wird die Empfänglichkeit für einzelne erregende und fortbildende Einwirkungen sich erzeugen. D—r.

Empfängnißthätigkeit ist wohl zu unterscheiden von Empfänglichkeit und Reizempfänglichkeit (s. d. beid. Art.). Unter Empfängnißthätigkeiten versteht man die in der Seele bereits vorhandenen Spuren, zu welchen ein gleichartiger neuer Eindruck hinzutritt, von diesen gleichsam in Empfang genommen und hierdurch zum Bewußtsein erhoben wird, während solche Eindrücke, die nichts Gleichartiges in der Seele vorfinden, wie die ersten Eindrücke nach der Geburt, unbewußt bleiben müssen, da die Stärke des Bewußtseins durch die Anzahl der gleichen Spuren (Elemente) bedingt ist (s. Spuren, Bewußtsein, Angelegtheit und besonders Aufmerken).

Hieraus erklärt sich, außer vielem Andern, die merkwürdige Erscheinung, daß oft das Neue, was wir auffassen, Anfangs nicht gefallen will, auch wo es augenscheinlich das Bessere ist, später aber sehr schön und trefflich gefunden wird. So wird z. B. der unmusikalische Bauer die schönste Musik unschön, der Ungebildete das geistreichste Gedicht unansprechend finden. Sehr natürlich! Beiden fehlt es an dergleichen Empfängnißthätigkeiten, welche das Edle von innen aus zu der Stärke erheben könnten, die es als Steigerung, als Lust empfinden läßt, denn der vereinzelte, edle Eindruck ist viel zu schwach, als daß er der Seele wohlzuthun vermöchte. Sammeln sich dagegen dieselben Eindrücke als Spuren in der Seele an, so werden sie die spätern gleichartigen zu der Kräftigkeit und Klarheit durch ihr Hinzufließen erheben, daß nun ein volles Genügen, wohl gar ein lebendiges Entzücken entstehn kann. Es war daher sehr natürlich, daß Mozart's Don Juan, der jetzt das größte Entzücken erregt, bei den ersten Aufführungen in Wien auch den Musikverständigen nicht gefallen wollte. Der neuen Schönheiten waren in diesem Werke so viel, daß man ihren Eindruck erst wiederholt in sich aufnehmen, durch die davon zurückgebliebenen Spuren für den Genuß derselben sich erst heranbilden mußte. Schiller hat darum nicht ganz Unrecht, wenn er singt: „Es ist nicht draußen (das Schöne), da sucht es der Thor; es ist in dir, du bringst es ewig hervor." Nur kann dies nicht heißen es, sei angeboren, sondern angeboren ist bloß die Geistkräftigkeit, die seine Entstehung, sein Hervorbringen begünstigt; wenn die rechte Anregung dieser in vielen Menschen vorhandenen Geistkräftigkeit fehlt, kommt es nie zu Stande, denn das plötzliche Hervortreten des fertigen Schönen ist nur scheinbar ein augenblickliches Entstehen; es ist bloß ein Reproducirtwerden des vorher allmählich entstandenen. Ist es mit Häßlichem nicht eben so? Auch dieses bringen wir aus uns hervor, inwiefern es allmählich angebildet wird, und so finden sich Tausende oft plötzlich durch dasselbe gesteigert, aus demselben Grunde, weil sie starke Empfängnißthätigkeiten dafür besitzen (s. ästhetische Gefühle u. ästhetische Bildung).

Die Erbauung (durch Predigten, Catechesen, Lectüre ꝛc.) hängt ihrem Gelingen nach, ebenfalls von den Empfängnißthätigkeiten ab. Die schönste Predigt, ganz angemessen vorgetragen, kann die Zuhörer unerbaut lassen, wenn es ihnen an den entsprechenden Vorbildungen oder Empfängnißthätigkeiten fehlt. Sagen solche Leute gleichwohl: „ich bin erbaut worden", so heißt das höchstens, daß sie Wohlgefallen gefunden haben an dem angenehmen Vortrage, an der vollen, wohlklingenden Stimme des Redners, an seinen schönen Gestikulationen oder wohl gar nur an seiner einnehmenden Person; und Schreiber dieses erinnert sich noch lebhaft der Rührung, in die er eine vornehme Dame in Leipzig versetzt sah, welche Thränen vergoß über den Unsinn, den ein junger schöner Student von der Kanzel der Nikolaikirche herab auskramte, während er freilich in Bezug auf Action und Wohllaut der Sprache nichts zu wünschen übrig ließ. Kein Wunder also, daß auch mystische Prediger Beifall finden und erbauen, wenn die Zuhörer dem Mysticismus ergeben sind, und wiederum kein Wunder, daß ein rationeller, wahrhaft christlicher Prediger ein solches Publikum unbefriedigt läßt, wohl gar zurückstößt (s. Erbauung). Hier gilt die zweite Hälfte von Schil-

lers Wort: es ist nicht draußen (das Wahre), es ist in uns; wenn er aber hinzusetzt, „draußen sucht es der Thor", so kann man dieses Witzwort zuweilen auch umkehren und sagen: drinnen sucht es der Thor. Denn es ist doch wohl Thorheit, überall die Wahrheit im Innern zu suchen, weil man dann oft den Irrthum dafür nehmen müßte, was freilich alle Diejenigen thun, die kein anderes Kennzeichen der Wahrheit kennen, als die Zustimmung, die ihren Faseleien von Andern gezollt wird. (Genaueres in dem Art. Wahrheit.). —

Was ergiebt sich hieraus für die Maaßregeln des Erziehers und Lehrers? Diese Frage beantwortet sich für den Nachdenkenden wohl von selbst. Doch s. m. Wahrheit. D—r.

Empfinden, Empfindung, Empfindungsvermögen. Die erste Thätigkeit der der menschlichen Seele angebornen Vermögen ist bekanntlich das sinnliche Auffassen (s. Angeboren und Auffassen). Dieses erste Auffassen kann aber kein Wahrnehmen, sondern bloß Empfinden heißen, denn eigentlich wahr nimmt kein Kind die Gegenstände gleich nach der Geburt. Ehe die Empfindungen zu Wahrnehmungen werden können, müssen so viel Empfängnißthätigkeiten (= Spuren von frühern gleichartigen Empfindungen — s. Empfängnißthätigkeit und Aufmerksamkeit) angesammelt sein, daß durch deren Hinzufließen die unbewußte Auffassung wenigstens einigermaßen bewußt geschehen kann (s. Bewußtsein und Angelegtheit), denn wahrnehmen heißt mit Bewußtsein auffassen. Die zeitherige ungründliche Beobachtung war Schuld, daß man den großen Unterschied übersah, welcher zwischen der ersten Sinnenthätigkeit neugeborner Kinder und der Sinnenthätigkeit der Erwachsenen Statt findet. Weil diese Thätigkeiten sich qualitativ gleich bleiben, hielt man sie auch für quantitativ gleich; man glaubte Alles erklärt zu haben, wenn man die Vermögen in späterer Zeit „geübte," „entwickelte", „gestärkte" nannte, ohne angeben zu können, wie diese Geübtheit, diese Verstärkung ꝛc. zu denken sei (s. Anlage). Man überlege doch, was geschehen müßte, wenn die Urvermögen des neugebornen Kindes schwächer wären, als die sinnlichen Urvermögen des Erwachsenen. Die Außenwelt macht ja mit ihren Einwirkungen für Beide keinen Unterschied, sie reizt die Urvermögen des Säuglings eben so stark, als die Urvermögen des Mannes, die Reizempfänglichkeit ist ferner bei Beiden ganz dieselbe; folglich müßten dort unaufhörliche Ueberreizungen und in Folge dessen Schwächungen entstehen, und an ein Stärkerwerden der neugeborenen Seele wäre mithin nicht zu denken. Es kann also das innere bewußtvoller werdende Auffassen, das Uebergehen der ersten Empfindungen in klares Wahrnehmen seinen Grund in nichts Anderem haben, als in dem Hinzufließen der immer reichlicher angesammelten Empfängnißthätigkeiten; es erklärt sich nun hieraus zugleich mit, daß die Seele immer besser auch überstarke Reize ohne Schaden ertragen lernt, weil die Ueberfülle sich auf die Empfängnißspuren ausbreiten kann und so dem einfachen Vermögen nur ein kleiner Theil des Reizes zu ertragen bleibt (s. Auffassen). Ein einfaches, noch unerfülltes Urvermögen muß aber jedem sinnlichen Eindrucke gegenüberstehn; auch die entwickelte Seele kann nur durch leere Urvermögen unmittelbare Eindrücke von außen aufnehmen; die fertigen Spuren können nicht zunächst auffassen, sondern die Auffassung nur verstärken, zur bewußten erheben, indem sie in die neue gleichartige Erregung hineingezogen werden, sich mit derselben reproduciren. Der Grund hiervon ist einfach der, daß ja das bereits Ausgefüllte nicht zum zweitenmal ausgefüllt werden kann; das Volle kann nicht zugleich Leeres, das Gesättigte nicht zugleich Ungesättigtes sein, mithin sind die Spuren nur das mittelbar Auffassende, und würden auch dies nicht sein können, wenn nicht der Reizentschwindungsproceß (s. d. Art. und Antrieb.) sie dazu befähigte. Fragt man, woher alsdann die vielen neuen Urvermögen kommen sollen, die sich in Folge dessen nothwendig machen, so dient zur Antwort, daß es für die Erregung neuer Urvermögen einen besondern Proceß in der Seele giebt, welcher der Urvermögenerzeugungsproceß heißt (s. Angeboren und Urvermögenerzeugung, auch Auffassen), und welcher die zu Spuren verarbeiteten fortwährend durch Frische ersetzt.

Was die Richtigkeit dieser Theorie über allen Zweifel erhebt, sind nachfolgende drei Thatsachen der Erfahrung. 1) Blindgeborne, denen man als Erwachsenen die Augen öffnete, konnten durchaus nicht sehen, wie andre Erwachsene; sie sahen die Gegenstände nur als unbestimmte Puncte, als farbige Flecken, und nur ganz allmählich wurde hieraus ein klares Wahrnehmen der Dinge.

2) Der ungeübte Beobachter bemerkt an den Gegenständen Vieles nicht, was der geübte sehr schnell und deutlich wahrnimmt. Hat etwa dieser Etwas bereits in sich, was der einfachen sinnlichen Empfindung zu Hilfe kommt? 3) In vielen Fällen, wo unsre Sinne gesund sind und die Reize gesetzmäßig auf dieselben einwirken (indem ich lese, oder schreibe, wird oft um mich her laut gesprochen und gelacht, und ich höre Nichts davon), entstehn dennoch keine Wahrnehmungen oder Empfindungen, was nur daraus erklärbar wird, daß die zwar vorhandenen Empfängnißthätigkeiten durch anderweite innere Vorgänge verhindert sind, zur einfachen sinnlichen Erregung hinzuzufließen, so daß diese Erregung für das Bewußtsein gleich Null bleibt. Man vergl. noch den Art. Combinationsproceß.

Aus dem Gesagten ergiebt sich zugleich, daß der menschlichen Seele nicht Ein Empfindungsvermögen zukomme, sondern so viele, als einzelne Empfindungen und Wahrnehmungen in ihr gegeben sind; nur in abstracto könnte man von Einem Empfindungsvermögen sprechen. (s. Allgemein und Angeboren). Es ergiebt sich ferner, daß das Empfinden nur so weit in's Wahrnehmen übergehen kann, als dasselbe Empfängnißthätigkeiten vorfindet, folglich in denjenigen Seelensystemen nicht, welche wegen zu geringer Kräftigkeit die Eindrücke nicht aufbewahren, wie Solches im Geruch-, Geschmacks- und Vitalsysteme der Fall ist (s. Wahrnehmen und die Artikel über die einzelnen Sinne). Eigentliche Wahrnehmungen entstehn darum nur in den beiden edlen Sinnen: im Gesichts- und Gehörsinne (vergl. Antrieb und Einbildungsvorstellungen).

Nach welchen Regeln die sinnlichen Empfindungen

zu bilden sind, zeigt vollständig der Artikel Auffassen. D—r.

Empfindelei ist die dem weiblichen Geschlechte besonders eigenthümliche Neigung zur Reproduction weichlicher und schwächlicher Empfindungen. — Auch von jeder Empfindung oder frischen Auffassung der Reize bleibt eine Spur zurück im Inneren der Seele. Wenn nun die so angesammelten Spuren nicht bei Zeiten und unter besonderer Leitung zu Vorstellungen, Strebungen u. s. w. verarbeitet werden, bildet sich leicht ein träumerisches Empfindungsleben, aus welchem nach und nach einzelne (süße, süßschmerzliche) Empfindungen sich emporheben und, immer wieder reproducirt, die anderen Entwickelungen der Seele hemmen und lähmen. Es fällt in die Augen, daß vorzugsweise Kinder von überwiegender Reizempfänglichkeit, in denen zugleich frühzeitig Schwächeanlagen sich begründet haben, zu diesem Fehler kommen müssen; körperliche Zustände bilden nur ein secundäres Moment. Daß aber äußere Einwirkungen, wie sie z. B. von empfindelnden Aeltern ausgehen, auch kräftige Naturen zur Empfindelei herabstimmen und in das Labyrinth der Gefühlsseligkeit unmittelbar verwickeln, ja daß solche Einflüsse in weiten Kreisen sich verbreiten und die Empfindelei zur Mode machen können, dies lehrt vielfältige Erfahrung.

Es ist nun der Empfindelei eigen, daß sie Persönlichkeiten, Verhältnisse, Schicksale stets wieder mit denselben Lieblingsempfindungen zusammenhält, oder (um es noch schärfer zu bezeichnen) diese durch Alles, auch durch Einfaches und Gleichgiltiges, erregen läßt, so daß sie endlich, einer ruhigen, natürlichen Auffassung nicht mehr fähig, unter lauter Phantasmen sich herumtreibt. Dann schwärmt sie vor jeder Tanne und an jeder Quelle, das ausdruckslose Gesicht verklärt sich ihr zu einer idealischen Schönheit, ein kleines Mißgeschick sieht sie zu einem riesenhaften Unglück ausgedehnt, die Bezeugung freundlicher Theilnahme verwandelt sie in karikirten Schmerz. Erreicht sie nun auch bei Kindern eine so bedenkliche Ausbildung nicht, so tritt sie doch oft genug, bei Mädchen namentlich, mit großer Stärke hervor, und ein unten zu nennender Schulmann führt unbedenklich als Aeußerungen der Empfindelei auf dieser Stufe an: „ein gewisses Außersichgerathen, krampfhaftes Weinen oder Lachen, Schluchzen, Zuckungen, ja selbst Ohnmachten und epileptische Zufälle," und dies trete ein „sowohl bei Verfügung disciplinarischer Maßregeln gegen die Empfindelnde selbst oder gegen ihre Mitschülerinnen, als auch dann, wenn irgend eine Person in der Classe unwohl wird, oder wenn irgend ein zufälliges heftiges Geräusch die Nerven afficirt."

Aber wollte man dies auch nur als vereinzelte Erfahrungen ansehn, — jedenfalls sind mit der Empfindelei große Nachtheile verknüpft. Sie macht die Seele des von ihr Beherrschten zu klarer Anschauung und Erkenntniß seiner Umgebungen untüchtig, eine ruhige, feste, würdige Haltung ist einem solchen endlich gar nicht mehr möglich. Außerdem wird dem Erzieher eine kräftige Behandlung außerordentlich erschwert, ja jede Einwirkung unsicher gemacht. Es ist also eine wichtige Aufgabe der Erziehung, diesen Fehler zu heilen. Es braucht kaum erinnert zu werden, wie große Behutsamkeit hierbei nöthig ist. Vor allen Dingen ist zu unterscheiden, ob diese Mißbildung in vorübergehenden Körperzuständen der Uebergangsperiode begründet, oder ob sie affectirt und bloße Nachahmerei ist, oder ob sie den oben dargestellten Entwickelungsgang genommen hat. Im ersten Falle wird große Schonung nöthig und das Meiste von der Zeit zu erwarten sein; die Empfindelei der zweiten Art dagegen werde ernst, ja streng zurückgewiesen. Am schwierigsten ist die Behandlung bei der dritten Art. Zuerst gebe man der Empfindelei dadurch ein Gegengewicht, daß man zu klarem Auffassen und Durchdenken nöthigt, dann zerlege man die Lieblingsempfindungen und mache auf das Mißverhältniß zwischen der Stärke dieser und der Kleinheit und Gleichgiltigkeit der sie erregenden Gegenstände aufmerksam, man trage endlich kein Bedenken, auf das Nachtheilige und Lächerliche der Empfindelei scharf und kräftig hinzuweisen. Am meisten Schonung darf die Empfindelei in Anspruch nehmen, wenn sie eine religiöse Färbung angenommen hat; auch muß das Heilverfahren hier zum Theil ein andres sein. Gewöhnung an ruhiges und besonnenes Nachdenken möchte das Beste thun; damit verbinde sich die Erinnerung, daß dem Höchsten ein schwächliches Empfindeln unmöglich wohlgefallen könne, und bei solchem weder ein starker, fröhlicher, die Welt überwindender Glaube, noch heilige Entschließungen und edle Gelübde, am allerwenigsten ein frisches Schaffen im Innern und nach Außen denkbar sei. — Vergl. über das Allgemeine Beneke Erziehungs- und Unterrichtslehre I. 309 ff. Grundlinien der Sittenlehre I. 178 ff. Außerdem A. Ludewig die Schuldisciplin (Eisleben, Reichardt 1840) S. 200 f. Kl.

Empfindlichkeit ist die Neigung, durch Personen und Vorhältnisse ohne Noth sich verstimmen zu lassen. An und für sich ist den Kindern insgesammt eine große sinnliche Erregbarkeit eigen und es ist daher kein Wunder, wenn sie durch das Aeußere schnell und leicht, nicht selten in einem hohen Grade, afficirt werden und wenn insbesondere auch Schmerzempfindungen heftig und überwältigend durch ihre Seele gehn. Es hat ja dem von Außen her Eindringenden noch wenig oder nichts entgegenzusetzen; ohne innern Halt muß es den Schmerz wie die Freude in sich auszittern lassen. Aber diese Ueberreizungen sind auch bei der großen Beweglichkeit der kindlichen Seele bald wieder vorüber und die Eindrücke der folgenden Minute verdrängen ohne Mühe, was eben erst die Empfindungen beschäftigte. Es wäre daher ganz verkehrt, wenn man die Schmerzäußerungen, welche in solchen Momenten hervortreten, dem Kinde als Launenhaftigkeit aufbürden wollte. Aber freilich, wenn Unlustaffecte oft hintereinander die zarte Seele berühren, dann bildet sich die Empfindlichkeit frühzeitig aus und es fühlt sich nun das Kind selbst da verletzt, wo es gleichgiltig bleiben oder gar sich freuen könnte. Am bedenklichsten gestaltet sich die Sache, wenn es schon in den ersten Lebensjahren von anhaltenden Krankheitsschmerzen gedrückt wird; da wird ja Tag für Tag die Mißstimmung erregt, die Schmerzen des Leibes beben in die Seele hinüber, und wie jener allmählig in den Zustand großer Reizbarkeit kommt, ebnet so auch diese. — Allein selbst kräftigen und frischen Kindern ist nicht selten eine auffällige Empfindlichkeit eigen. Bei diesen entsteht sie entweder durch unzweck-

mäßige Behandlung ihrer nächsten Umgebung, durch ein launenhaftes, unfreundliches, die Eigenthümlichkeit der Einzelnen, ihre besonderen Neigungen, Wünsche und Beschäftigungen immer wieder störendes Benehmen der Erzieher, oder aus starkgebildeter Ehrliebe, welche in ihrem kühnen Aufstreben sich nicht anerkannt, ja vielleicht herb zurückgewiesen sieht, oder aus andern selbstsüchtigen Strebungen, welche die Außenwelt nicht beachtet oder durchkreuzt. — Uebrigens zeigt die Erfahrung, daß die Empfindlichkeit die Seele nur selten ganz und für alle Fälle beherrscht; gewöhnlich sind es nur einzelne Personen und Verhältnisse, welche sie hervorrufen, oder sie ist auch etwas ganz Temporäres: die liebenswürdigsten und sanftesten Menschen sind zuweilen so verstimmt, daß sie die Stecknadel auf dem Fußboden, die Fliege an der Wand, das Knarren der Thüre ärgert. — Daß der Empfindliche, namentlich dann, wenn die Empfindlichkeit eine dauernde Mißstimmung geworden, ein unglückliches Wesen, für sich und Andere eine Last ist, weiß ein Jeder. Es ist daher für den Erzieher eine wichtige Aufgabe, diese Neigung entweder gar nicht aufkommen zu lassen, oder, wenn er dies nicht hat verhüten können, sie möglichst zu beschränken oder gänzlich zu heilen. Auf welche Weise aber? Zuerst wird darauf zu sehen sein, daß von vornherein Unlustempfindungen weder zu häufig, noch in zu großer Stärke erregt werden, besonders dann, wenn der Zögling kränklichen Körpers oder von unkräftiger Seele ist. Bei Krankheiten muß natürlich der Arzt das Meiste thun; indeß kann auch der Erzieher durch schonende und liebreiche Behandlung, durch Entfernung alles äußerlich Störenden, durch Geduld und Theilnahme, durch Erweckung von freundlichen Erinnerungen und Hoffnungen Vieles bewirken, und wenn die Kränklichkeit wieder entfernt ist, wird es sein erstes Geschäft sein, die Ueberreizung durch Abhärtung (Spaziergänge, körperliche Beschäftigung ꝛc. (zu beseitigen. Dabei zeige er sich aber niemals zu nachgiebig und, wenn die Genesung eingetreten ist, lasse er die Empfindlichkeit nicht mehr auftauchen. Uebrigens verliert sich mit der zurückkehrenden Gesundheit die Empfindlichkeit oft schon von selbst: der veränderte Zustand des Körpers stimmt auch den der Seele um und die mit den krankhaften Entwickelungen des Körpers verbundenen trüben und unfreundlichen Entwickelungen der Seele verschwinden mit jenen oder werden wenigstens so beschränkt und abgeschwächt, daß die frohen Empfindungen, welche die Gesundheit gewährt, sie leicht überwältigen. — Ist die Empfindlichkeit aus verkehrter Behandlung entsprungen, so muß zur Heilung vor allen Dingen ein Aufhören derselben gefordert werden, und die schon fest gewordene Mißstimmung kann nur durch milde und gleichmäßige Leitung, die nothwendig lauter wohlthuende Steigerungen zur Folge hat, wieder erweicht und allmählig in Frohsinn und Gelassenheit verwandelt werden. — Auch gegen die Empfindlichkeit der Ehrliebe sei man schonend; entfernt übrigens kann diese nur durch richtige Behandlung des Ehrtriebes (s. d. Art.) werden. Aeußerte sie sich zu stark und laut, verführte sie zu Ungezogenheiten, machte sie ungerecht und lieblos gegen Andere, so wäre sie mit Strenge, ähnlich wie der Eigensinn, zu behandeln. — In der Schule ist die Behandlung der Empfindlichkeit besonders schwierig. Hier reiben und stoßen sich die mannigfachsten Individualitäten, entgegengesetzte Ansprüche treten an einander, schwächliche, verzärtelte, ehrsüchtige, hartköpfige Kinder werden von den unabänderlichen Ordnungen der Schule, von dem tadelnden, züchtigenden Lehrer, durch Censuren, Versetzungen ꝛc vielfach hart berührt, und wenn nun gar zwischen Haus und Schule keine wahre Harmonie besteht und die Kinder dort tadeln hören, was hier beschlossen und gefordert wird, — wie kann es da jemals an Empfindlichen fehlen! Da sei des Lehrers erste Sorge, die zwischen den Schülern hervortretenden Mißstimmungen durch freundliches Zureden, oder auch durch einen harmlosen Scherz auszugleichen; finden sich Einzelne, in denen die Empfindlichkeit hartnäckiger ist, so suche er die Uebrigen zur Schonung zu bestimmen, isolire aber den Unfreundlichen, damit er durch die Folgen seines Fehlers auf die Häßlichkeit desselben aufmerksam werde. Richtet sich die Empfindlichkeit eines Schülers gegen den Lehrer selbst, so wird dieser am besten thun, es gar nicht zu beachten; der Schüler darf nie glauben, daß er durch Unfreundlichkeit und Schmollen den Lehrer irgendwie bestimmen oder gar ärgern könne. Vergl. Denzel Einleitung I. 166. Beneke Erziehungs- und Unterrichtslehre I. 277. ff. A. Ludewig die Schuldisciplin 175.

Kl.

Empirisch heißt erfahrungsmäßig, aus der Erfahrung stammend oder sich auf sie beziehend, denn Empirie heißt die Erfahrung (s. d. Art.). Ueber die empirischen Erkenntnisse s. Erkennen.

Engelhardt (Karl August). Dieser wackre, auch um die Bildung der Jugend verdiente, aber im Jahre 1834 vollendete, Mann erblickte das Licht der Welt im Jahre 1768 am 4. Febr. Er stammte aus einem ungarischen katholischen Adelsgeschlechte, das aber, nach und nach in Armuth versunken, seinen Adel aufgab. Sein Großvater hatte in der dänischen Gesandtschaftskapelle zu Wien das evangelische Glaubensbekenntniß abgelegt und war dadurch in die Ungnade der Kaiserin Maria Theresia gekommen. Diese verweigerte ihm daher nicht nur die Erlaubniß, die bürgerliche Nahrung als Zuckerbäcker öffentlich zu betreiben, sondern behandelte ihn auch bei Ueberreichung einer Bittschrift so unduldsam, daß er, darüber entrüstet, mit seiner ganzen Familie nach Sachsen und namentlich nach Dresden zog, wo später seine Söhne das Zuckerbäckergewerbe trieben. Durch den Tod seines Vaters in die hilfloseste Lage versetzt, fand der talentreiche Knabe an dem damaligen Inspector der Antikensammlung, Lipsius, einen theilnehmenden Freund, der ihn zur Universität vorbereitete. Seine Mutter wünschte, er möchte Theologie studiren. Um diesem mütterlichen Wunsche zu genügen, widmete er sich seit 1786 zu Wittenberg dem theologischen Studium und meldete sich nach seiner Rückkehr 1789 zur Candidatenprüfung. Nach überstandener Prüfung erhielt er einige Jahre später eine Hofmeisterstelle, mit welcher die sicherste Aussicht zu baldiger Erlangung eines geistlichen Amtes verbunden war. Dennoch aber gab er diese Stelle im Jahre 1794 freiwillig auf, um ausschließend der Literatur zu leben; denn er hielt es für unredlich, blos des Auskommens wegen ein Amt zu suchen, dem er nicht mit ganzer Seele sich widmen könne.

Besonders Adelungs Verwendung hatte er es zu verdanken, daß er im Jahre 1805 bei der königl. öffentlichen Bibliothek als Accessist angestellt wurde. In dieser Stellung diente er gegen sechs Jahre ohne allen Gehalt, obgleich vielgeltende Männer seine Fürsprecher wurden. Endlich ward er im Jahre 1810 als Adjunkt des Archivars bei der geheimen Kriegscanzlei angestellt und rückte nach dem Tode seines Vorgängers in dessen Stelle und Gehalt ein. Er ging als Archivar bei der Verwandlung des geheimen Kriegsraths-Collegiums in die Kriegsverwaltungskammer, und bei der Aufhebung dieser Behörde am 1. Dec. 1831 zum Kriegsministerium, als Kriegsministerial-Archivar u. Secretair über. Seit 1818 führte er auch die Redaction der Gesetzsammlung.

Seine literarische Thätigkeit begann er auf dem Felde der Pädagogik in Verbindung mit seinem Freunde Merkel. Beide gaben eine zu jener Zeit sehr wohlgefällig aufgenommene und gut gearbeitete Jugendschrift nach dem Vorgange des von Weiße in Leipzig früher herausgegebenen Kinderfreundes unter dem Titel heraus: „Der neue Kinderfreund". Diese Schrift erlebte mehrere Auflagen, (zuletzt in 12 Bändchen, Leipzig, 1797—1814.) und ward ins Französische und Englische übersetzt. — Nach Merkels Tode, der im Jahre 1798 erfolgte, vollendete Engelhardt dessen: „Erdbeschreibung Sachsens", welcher er den fünften und sechsten Band hinzufügte, worin die Lausitzen, wie sie vor der Theilung mit Preußen bestanden, geographisch-statistisch beschrieben werden. Die dritte Ausgabe dieses Werkes (9 Bde., Dresden 1804—11) wurde von ihm meist nach handschriftlichen Quellen ganz umgearbeitet, und ist auch nach der Theilung Sachsens, welche die Vollendung desselben verhinderte, als ein reichhaltiges Hilfsmittel der Landeskunde sehr schätzbar. Ein Auszug aus diesem Werke ist das: „Handbuch der Erdbeschreibung der kursächsischen Lande" (Dresden 1801, fünfte Auflage, 1823) sowie die „Vaterlandskunde für Schule und Haus", die 1835 in der siebenten Auflage (Leipzig, bei Barth), [nach dem Tode des Verfassers durchgesehen von W. E. A. v. Schlieben, K. S. Kammerrath,] erschien. Ihr ist eine lithographirte Karte von Sachsen angehängt und die Schrift hat in und außer ihrem Vaterlande viel Beifall gefunden.

Von 1809—12 lieferte Engelhardt unter dem Titel: „Tägliche Denkwürdigkeiten aus der sächsischen Geschichte" in 3 Bänden eine Galerie interessanter Ereignisse und Charactere. Der Verewigte hat sich durch diese Schriften das große Verdienst erworben, die Liebe zur geographischen und historischen Kenntniß des Vaterlandes aufs Neue geweckt und insonderheit für den Unterricht der Jugend belebt zu haben. Unter seinen übrigen, bei Meusel verzeichneten Schriften verdienen auch die „Malerischen Wanderungen durch Sachsen", welche er mit dem Kupferstecher Veith (Lpz., 1794) herausgab, einer Erwähnung. Diese Schilderungen gaben nämlich, nächst Götzingers Beschreibung des Amtes Hohenstein, die erste Veranlassung zu den Besuchen der sächs. Schweiz, die jetzt alle Jahre häufig geschehen.

Viele seiner in Zeitschriften zerstreut stehenden Aufsätze sind als werthvolle Beiträge zur Geschichte Sachsens zu betrachten, und sie sind zum Theil nach wenig zugänglichen handschriftlichen Quellen bearbeitet. Seit 1813 trat E. unter dem Namen „Richard Roos" zuerst in Zeitschriften auch mit poetischen Leistungen und Erzählungen auf. Von diesen sind mehre unter dem Titel: „Erzählungen" (zweite Aufl. 2 Bde. Dresden 1824.) gesammelt. Seine „Gedichte" (2 Bde., Dresden 1820—23.) enthalten eine Menge, welche durch heitere Laune und satyrisches Salz sich auszeichnen. Unter seinen Gelegenheitsgedichten ward eins durch die Verhältnisse einer bedrängten Zeit seines Vaterlandes merkwürdig, ein Festgedicht, das am Geburtstage des gefangenen Königs, Friedrich August am 23. December 1814 in einer geheimen patriotischen Gesellschaft bei verschlossenen Thüren gesprochen und dann durch einen Prediger in einer Landstadt heimlich zum Druck befördert ward. In vielen tausend Exemplaren unter dem Volke verbreitet, wirkte es so sehr auf die öffentliche Meinung, daß die fremde Landesverwaltung sich lange, wiewohl vergebens, bemühte, den Verf. auszukundschaften.

Englands Schulwesen s. Brittisches Schulwesen.

Entfalten s. Entwickeln.

Enthusiasmus (Begeisterung). Bekanntlich ist jenes Wort aus der griechischen Sprache entlehnt; ἐν in, θεὸς Gott. — Est Deus in nobis, agitante calescimus illo, d. h.: „Ein Gott waltet in uns, durch ihn erwärmt uns die Seele." So spricht schon der römische Dichter Ovid. Der Enthusiasmus ist mit Begeisterung verwandt und bezeichnet eigentlich den Zustand ungewöhnlicher Regsamkeit des Gemüths, namentlich der Einbildungskraft und des Gefühls, in welchem gleichsam etwas Göttliches (ein Genius, Dämon, höherer Geist) in dem Menschen sich wirksam beweist, so daß dadurch seine Kräfte zu höherer Thätigkeit angeregt werden und er nun Hohes, Ungemeines, Außerordentliches hervorbringt und leistet. Der Enthusiasmirte hat sich auf einen besondern Gegenstand gerichtet. Von diesem ist seine Seele so ganz erfüllt, daß der Geist desselben, oder etwas Ideales an demselben mit einer lebendigen Einbildungskraft aufgefaßt wird und das bewegte Gefühl sich mitzutheilen antreibt. Daher redet oder spricht der Enthusiasmirte von diesem Gegenstande, als werde er von einem höheren, göttlichen Geiste getrieben. — Von solchem Geiste erfüllt und getrieben redeten einst die Propheten, jene Seher des israelitischen Alterthums; es redeten in solchem Geiste alle Weisen, alle edlen Gesetzgeber und Wohlthäter der Völker, und ihre Pläne und Entwürfe waren in demselben ausgedacht und unternommen. —

Mit heiligem, göttlichem Geiste gesalbt, trat der Weisen und Wohlthäter größter, Jesus von Nazareth, hervor und predigte gewaltig; aber auch seine Jünger und Apostel empfingen am ersten christlichen Pfingstfeste die Gaben des heiligen Geistes und gingen nun, von demselben bewegt und geleitet, aus unter die Völker und predigten allenthalben von dem Reiche Gottes, und Tausende fühlten sich durch die hinreißende Gewalt ihrer Predigt begeistert und hingerissen zum Glauben und Thun. Es war der höchste und reinste Grad des Enthusiasmus, in dem die vorgenannten ersten Lehrer der Religion wirkten. Sollte denn nicht jeder

Lehrer der Religion auch in unsern Tagen von solchem Enthusiasmus geleitet sein Werk treiben in den Seelen seiner Hörer; ja sollte nicht jeder Lehrer überhaupt, er arbeite in der Kirche oder in der Schule, für seinen Beruf, für seine Wirksamkeit sich enthusiasmirt oder begeistert fühlen? Dann nur wird er mit Lust und Liebe an sein Werk gehen, dann nur wird er die Schwierigkeiten, Hindernisse und Einschränkungen seiner Wirksamkeit nicht scheuen, dann nur darf er sich auch von seinem Streben und Wirken gesegnete Erfolge versprechen; dann wird er sich da erquickt und belebt fühlen, wo sein Eifer erkalten und die Last der Arbeit ihn niederbeugen will. Enthusiasmirt oder begeistert hält er die edelsten Zwecke seines Berufs und seiner Arbeit vor Augen, und ermattet nicht, die besten Mittel zur Erreichung dieser Zwecke anzuwenden. Ein Ideal muß der arbeitende Geschäftsmann und insonderheit der Lehrer haben, das ihm stets vor Augen schwebt, das er in seiner Seele immer mehr verklärt und erhöhet, das ihm vorleuchtet, wie das Gestirn einer höhern Welt und ihm die Bahn seines amtlichen Lebens erhellet. Ein solches Ideal bilde dir, geliebter Schullehrer, ein solches Ideal halte fest und laß dich von demselben leiten und aufrecht halten, wenn Umstände, Zeiten, Verhältnisse eintreten, welche dich wankend machen oder deine Kraft schwächen, deinen Eifer niederhalten, deine Thätigkeit lähmen wollen. Du darfst deshalb noch kein Schwärmer oder Phantast oder Enthusiast gescholten werden, wie die Welt geneigt ist, dergleichen enthusiasmirte, hochbegeisterte Lehrer zu nennen. Für etwas enthusiastisch eingenommen sein, heißt überhaupt nur soviel, als mit einer Art von Leidenschaft daran hangen, oder dafür im hohen Grade begeistert sein, ohne daß dabei eine Ueberspannung der Gemüthskräfte stattfinde. In diesem bessern Sinne kann man alle wackern, thatkräftigen Lehrer, alle wahrhaften Dichter oder Künstler überhaupt Enthusiasten nennen, denn ein Gott waltet und wirkt in ihnen, ein unsichtbarer göttlicher Geist giebt ihnen einen höhern, übersinnlichen Schwung.

Man hat den Enthusiasmus verschiedentlich eingetheilt. Der logische heißt auch der intellectuale oder rationale, desgleichen der wissenschaftliche oder scientifische, von welchem der philosophische oder speculative als Begeisterung für die tiefere Ergründung der Wahrheit nach den ursprünglichen Gesetzen des menschlichen Geistes eine Unterart ist. Eben so heißt der ästhetische Enthusiasmus auch der künstlerische, artistische oder technische, der gleichfalls seine Unterarten (als poetischer, musikalischer ꝛc.) hat. Den moralischen oder ethischen Enthusiasmus nennen Manche auch den practischen und den religiösen den mystischen, obwohl der letzte Ausdruck schicklicher eine gewisse Ausartung des religiösen Enthusiasmus bezeichnen würde. — Der weise Grieche Plato in seinem Dialog „Phädon" spricht außer dem mystischen auch noch von einem mantischen, der den Wahrsagern, einem erotischen, der den Liebhabern, einem poetischen Enthusiasmus, der den Dichtern zu eigen ist. Andere unterscheiden dagegen einen natürlichen und übernatürlichen Enthusiasmus und zerfällen diesen wieder in den göttlichen und in den teuflischen oder satanischen, je nachdem Gott oder der Satan den Menschen begeistern soll. So der Satan des Neuen Testaments. Will man den Enthusiasmus im Allgemeinen unterscheiden, so könnte man zwischen dem echten und unechten einen Unterschied machen; und zu letzterem würde theils der blos affectirte, theils der durch sogenannte geistige Getränke oder auch durch Krankheiten forcirte gehören. Zu der speciellen Eintheilung gehört der pädagogische und didaktische Enthusiasmus. Ihn zeigt uns die alte und neue und neueste Zeit in tausend Beispielen. Enthusiasmirte Lehrer waren wohl zu allen Zeiten zu finden und noch heute giebts ihrer noch sehr viele. Wehe der Kirche oder Schule, die sie nicht hat; sie nährt dann eher Miethlinge, als treue und edelsinnige Diener. Wie es aber heißt und heißen muß: „Erziehe dich selbst, ehe du Andere erziehen willst"; so kann man auch sagen: „Enthusiasmire oder begeistere dich selbst, ehe du Andere enthusiasmiren oder begeistern willst." Was man nicht selbst hat, kann man Andern nicht geben. Nur höherer, göttlicher Geist kann wieder höhern göttlichen Geist wecken, entzünden und eine Flamme der Begeisterung erzeugen. Nicht nur der Lehrer muß von Enthusiasmus oder Begeisterung für sein heil. Werk dahingenommen sein, auch der Schüler für das, was er erlernen, üben, thun und leisten soll. Sokrates muß einen Genius besitzen, aber auch Alcibiades, Aristipp und Andere. 7.

Entlassung der Kinder aus der Schule. Die Entlassung der Kinder aus der Schule ist für das Volksschulwesen von ungemeiner Wichtigkeit, da für die Bildung der Schüler sehr viel darauf ankommt, daß sie der Bildungsstätte nicht zu zeitig entzogen werden, und da es auch nicht gleichgiltig ist, in welcher Weise jene Entlassung erfolgt: denn sie ist ja der letzte Eindruck, den das scheidende Kind aus der Schule mitnimmt. Wir werden diesen Gegenstand also von zwei Seiten zu beleuchten haben:

Wann und wie soll die Entlassung der Kinder aus der Volksschule erfolgen?

I. Zuerst hätten wir uns über die Zeit zu erklären, zu welcher die Kinder dem Schulunterrichte entnommen werden können. Es kommt hierbei auf 3 Momente an, das Lebensalter, die Dauer der Schulzeit und die erlangte geistige Bildung müssen gleicherweise in's Auge gefaßt werden.

Als dasjenige Lebensalter, welches für Entlassung aus der Schule am geeignetsten sein möchte, betrachten wir das vollendete 14te Lebensjahr: denn zu dieser Zeit kann die gesammte Elementarschulbildung füglich geschlossen sein, und gerade dieses Lebensalter ist auch für diejenigen Kinder am passendsten, welche nach zurückgelegten Schuljahren irgend ein Handwerk erlernen wollen. Dabei wird vorausgesetzt, daß die Dauer der ganzen Schulzeit auf acht volle Jahre bestimmt werde, und das Kind auch wirklich diejenige Bildung erlangt habe, welche als das Ziel der Volksschule (s. Schulziel) bezeichnet werden muß.

In früheren Zeiten urtheilte man darüber weit milder. So gestattet die Oberlausitzer Schulordnung vom Jahre 1770 (Cap. III. §. 1. und V. §. 1. 3—6.) die Entlassung der Kinder schon mit dem 12. Lebensjahre, so auch die Hamburgische Kirchen- und Schul-

constitution vom Jahre 1730 (§. 24); das k. pr. G. L. S. R. nahm das 13te Lebensjahr an. Doch ist hier zu bedenken, daß damals an den gemeinen Mann nicht die Ansprüche gemacht wurden, welche unsre Zeit an ihn stellt; und daß man früher schon das 5te Jahr als das der Schulpflichtigkeit annahm, während jetzt das Kind in der Regel erst vom 6ten Jahre an die Schule besucht). — Auch geht aus andern Stellen der erwähnten Schulordnung hervor, daß sie das 12. Lebensjahr nur zuläßt, nicht festsetzt, und die Entlassung der Kinder von der Tüchtigkeit derselben abhängig gemacht wissen will. — Doch auch in neuern Zeiten ist die Meinung wieder aufgetaucht, daß die Kinder der Landleute schon nach zurückgelegtem 13. Lebensjahre zu entlassen und die Zwangspflicht zur Schule auf 6 Jahre zu beschränken sei. Ein Antrag in diesem Sinne kam noch auf dem Landtage des Großh. Hessen im Jahre 1834 vor, und wurde damit unterstützt: daß die den Kindern auf dem Lande nöthige Bildung leicht in 6 Jahren mitgetheilt werden könne, die Kinder überdies durch zu anhaltendes Sitzen in den Schulen körperlich geschwächt würden, und auch darauf Rücksicht genommen werden müßte, daß die Eltern ihre Kinder bei Haus- und Feldarbeiten nöthig hätten. — Der Antrag blieb erfolglos; denn man entgegnete mit Recht: die Kinder der Landleute bedürfen nicht weniger Unterricht, als die der Bürger; die tägliche Schulzeit sei zu beschränkt, als daß sie die Gesundheit der Kinder gefährden könne; es sei sogar unmenschlich die Kinder schon im 13. Jahre zu harten Feldarbeiten anzuhalten; übrigens sei namentlich vom 12. bis zum 14. Lebensjahre wohlgeordneter Unterricht und gute Schulzucht zur Characterbildung um so nöthiger, da sehr viele Eltern zu wenig für eine ordentliche Erziehung ihrer Kinder Sorge tragen.

Auf der andern Seite hat man dagegen den Wunsch ausgesprochen, die Kinder noch über das 14. Jahr hinaus in der Volksschule zurückzuhalten, weil sie sonst gerade in der gefährlichsten Periode der Jugendzeit der sichern Führerhand des Lehrers entzogen würden. Doch ist zu bedenken, daß ein Zurückhalten in der Schule bei eintretender Pubertät auch seine Gefahren hat, und daß wegen der Armuth der meisten Landleute ein zu weit ausgedehnter Schulbesuch drückend erscheinen werde. Doch möchten Wiederholungsschulen schwerlich zu entbehren sein.

Für die Entlassung der Kinder mit erfülltem 14ten Lebensjahre, nach achtjähriger Schulzeit, unter der Bedingung des erreichten Schulzieles — haben sich denn auch die meisten Gesetzgebungen ausgesprochen. So im Königreiche Sachsen (Element. Volksschulgef. §. 19. 23. 24. u. Verordn. v. 15. December 1836. §. 1.), fast durchgängig in Preußen (Verordn. d. k. Kons. f. Schlesien v. 17. Febr. 1817. vergl. mit A. L. R. Th. II. Tit. 12. §. 46. und der k. Kabinetsordre v. 14. Mai 1825.), desgl. in Hannover (Bekanntm. d. Prov. Reg. zu Osnabrück v. 3. Aug. 1818. §. 1. u. Ausschr. des Kons. Landes-Hadeln v. 6. Nov. 1820.), Württemberg (Schulgef. Art. 5.), Baden (Schuledikt §. 7.), Großh. Hessen (Schulgef. Art. 19.), Hohenzollern-Hechingen (A. S. O. I. §. 7.), Sachsen-Altenburg, (Consistorialverordnung vom 3. Febr. 1818), u. a. Nur die Sachsen-Coburgsche Schulordnung (§. 8.) beschränkt die Dauer der Schulzeit auf 7 Jahre, vom vollendeten 6. bis zum vollendeten 13. Jahre. — Auch in Kurhessen werden wenigstens die Landkinder mit dem 13. Jahre entlassen. (Ausschr. der Reg. d. Prov. Fulda v. 2. Juli 1839. §. 3.) Im Steinthale und in Kurland werden die Kinder erst nach zurückgelegtem 15. Jahre entlassen. In Anhalt-Dessau sind die Knaben bis zum vollendeten 15., die Mädchen dagegen bis zum 14. Jahre schulpflichtig; auch in Holstein werden Knaben erst mit dem 16., Mädchen aber mit dem 15. Jahre confirmirt. In den meisten Cantonen der Schweiz werden die Kinder mit dem 12. Altersjahre aus der Alltagsschule, aber mit dem 14. aus der Repetirschule entlassen, und erst mit dem 16. confirmirt. — In Griechenland sind die Kinder vom 5. bis zum 12. Jahre schulpflichtig.

In manchen Fällen könnte jedoch ein Gesetz, welches unnachläßlich das vollendete 14. Lebensjahr und die 8jährige Schulzeit festhielte, zur drückendsten Härte werden; darum haben die meisten Gesetzgeber diese Bestimmung gemildert, indem sie es in die Hände der Schulbehörden legten, Dispensation eintreten zu lassen. Möchte diese Dispensation nur überall mit sorgfältigster Erwägung der Umstände und unentgeltlich ertheilt werden! — So kann im Königreiche Sachsen und in Schleswig-Holstein der Pfarrer ein halbes Jahr von dem gesetzlichen Alter erlassen. (s. K. Sächs. Elementar-Schulgesetz §. 25. und Verordn. dazu §. 85.) — Uebrigens gelten in Sachsen noch folgende milde Bestimmungen: Ein Kind, welches mit dem vollendeten 14. Jahre das Schulziel noch nicht erreicht hat, muß zwar die Schule noch 1 Jahr besuchen, kann aber alsdann entlassen und confirmirt werden, wenn sich ergiebt, daß wegen geistiger Schwäche oder Unfähigkeit desselben ein wirklicher Nutzen von dem längern Schulbesuche nicht zu erwarten sei (Verordn. v. 19. Nov. 1835.); auch kann denjenigen Kindern, die mit Genehmigung später als nach vollendetem 6. Jahre in die Schule eingetreten sind, die Entlassung aus der Schule vor abgelaufener 8jähriger Schulzeit gestattet werden, wenn sie das Schulziel erreicht haben; den Kreisdirectionen steht überdies zu, mehr als ein halbes Jahr zu erlassen, doch haben sie kostenfrei zu expediren.

Eine Zusammenstellung der darüber geltenden Gesetze aller deutschen Länder s. in

K. Kirsch die Aufsicht des Geistlichen über die Volksschule. Leipzig, 1840. S. 214 — 226.

Schon aus Obigem ergab sich, daß in manchen Ländern (Holstein, Anhalt) die Mädchen früher entlassen werden als die Knaben; sogar das neue Baden'sche Schuledict (§. 7.) vergönnt den Mädchen, nach zurückgelegtem 13. Lebensjahre die Schule zu verlassen. Im Weimar'schen, wo man früher auf ähnliche Weise verfuhr, sind die Mädchen nun (seit 1816) den Knaben gleich gestellt. — Auch auf dem vorerwähnten großh. hessischen Landtage wurde ein Antrag dahin gestellt, für die Mädchen wenigstens das zurückgelegte 13. Jahr als Austrittsperiode festzustellen.

Man war der Ansicht, daß die Mädchen überhaupt nicht so viel Unterricht bedürften, als die Knaben, — daß sie weit eher reif würden als diese, — daß es auch in manchen Gegenden der Schicklichkeit

und Sittsamkeit zuwider laufe, die Mädchen so lang in der Schule zurückzuhalten. — Mit Recht wendete man dagegen ein: daß für die Mädchen wegen ihrer früheren körperlichen Reife gerade ein Gegengewicht geistiger Bildung durchaus nöthig sei; daß den Mädchen dieselben Kenntnisse unentbehrlich seien, die man für Knaben unentbehrlich hält; daß eine gänzliche Zerrüttung des Unterrichtssystems, ja eine Benachtheiligung des weiblichen Geschlechtes aus jener Maßregel hervorgehen würde; daß die Fälle gewiß sehr selten seien, wo durch zu weit vorgerückte körperliche Entwickelung der Mädchen das längere Verweilen derselben in der Schule nachtheilig werden könne, und daß ja in diesen wenigen Fällen Dispensation offen stände.

Vergl. Allgem. Schulzeitung 1825. Nr. 90. (S. 715. — 718.) „Ueber den nachtheiligen Einfluß, welchen eine frühe Confirmation auf den Geist unsrer Volksschulen hat" — v. H. E. Z.

Das. 1833. Abth. I. Nr. 95. (S. 769 — 771.) „Soll man die Mädchen der Schule früher entlassen als die Knaben?" v. S.

(Nein; denn 1) die Mädchen lernen gewöhnlich gerade vom 13. bis zum 14. Jahre am meisten, und 2) der Knabe findet seine weitere Fortbildung in der Welt, während die Bildungszeit des Mädchens meistens mit seiner Entlassung aus der Schule abgeschlossen ist.)

Das. 1834. Nr. 29. (S. 233 — 238.) „Sollen die Mädchen den öffentlichen Unterricht kürzere Zeit genießen als die Knaben?" von — k.

(Nein; 1) das Mädchen faßt zwar Manches schneller auf, vergißt aber auch leichter; 2) es ist bestimmt, die künftige Generation in dem zartesten, für Eindrücke empfänglichsten Lebensalter zu erziehen. Es wäre sogar wünschenswerth, daß die Mädchen länger als bis zum 14. Jahre, freilich in besondern Schulen unterrichtet werden möchten.)

Schweitzer's Magazin XV. 1. S. 98 ff. „Ehret die Frauen!"

(Eine gründliche Schulbildung der Mädchen und eine Gleichstellung derselben mit den Knaben ist nöthig um der allgemeinen Menschenrechte, um der Familien, selbst um des Staates willen.)

Wie oft sind Kinder aus der Schule zu entlassen? — Da in den meisten Schulen, — wenigstens in denjenigen, wo man nach einem geordneten Lehrplane unterrichtet, — der Lehrcurs der Oberclasse ein jähriger ist: so liegt es wohl in der Natur der Sache, daß die Entlassung der Kinder aus der Schule am Ende dieses Curses, also nur einmal jährlich und zwar nach der jedesmaligen Schulprüfung, erfolgen muß. Zwar pflegt man hier und da die Kinder jährlich 2 mal, — am Ende der Sommer- und Winterschule, — zu entlassen, aber dabei sind Unterbrechungen des Lehrcurses nicht zu vermeiden.

In Preußen ist meistens nur eine Confirmation, also jährlich auch nur ein Abgang der Schulkinder gewöhnlich; in Baden (Edikt §. 7.) ist es gesetzlich, daß die Schulentlassung jedesmal nur zur Osterzeit erfolge; eben so in Kurhessen, wo man die Kinder im Mai oder Juni zu entlassen pflegt.

Im Königreiche Sachsen dagegen (Ges. §. 24.) ist jährlich eine zweimalige Entlassung — kurz vor oder bald nach Ostern und zu Michaelis — vorgeschrieben, und nur da, wo eine einmalige Aufnahme in die Schule statt findet, auch eine einmalige Entlassung (und zwar zu Ostern) zulässig, doch will man sogar im letztern Falle eine zweimalige Entlassung gestatten.

Möge man sich nun für jene oder für diese Ansicht entscheiden, immer wird man fragen müssen: nach welchem Zeitpunkte das Alter der Abgehenden zu berechnen sei? Denn da die Kinder natürlicher Weise nicht immer gerade an dem Tage oder in dem Momente entlassen werden können, an welchem sie das 14. Lebensjahr vollendeten, und da es in vielen Fällen unbillig sein würde, sie Monate lang über diese Zeit hinaus in der Schule zurückzuhalten, so ist es nöthig, daß irgend ein Tag als bestimmter Berechnungstermin festgesetzt werde. Dabei würde nun zu beachten sein, daß die Kinder weder zu lange vor, noch zu lang nach vollendetem 14. Jahre aus der Schule entlassen werden. Deßhalb möchte es zweckmäßig scheinen, die Bestimmung dahin zu treffen: „alle diejenigen Kinder, welche zwischen dem 1. Octbr. des vergangenen und dem 30. Septbr. des laufenden Jahres das 14te Jahr erfüllen werden, die Erreichung des Schulzieles vorausgesetzt, aus der Schule zu entlassen." Dabei ist freilich nicht zu vermeiden, daß unter den Katechumenen selbst Kinder sowohl von $13\frac{1}{2}$, als von $14\frac{1}{2}$ Jahren sich befinden, aber die Ungleichheit wird dadurch aufgehoben, daß für die Aufnahme in die Schule dieselbe Bestimmung gilt, und alle jene Kinder also die Schule 8 Jahre hindurch besucht haben. Die Differenz des Lebensalters wird da, wo man jährlich zweimal Entlassung hält, zwar nicht so bedeutend erscheinen; doch hier treten, wie wir bereits gezeigt haben, andere Uebelstände ein. — An vielen Orten entläßt man zu Ostern alle diejenigen Kinder, welche im laufenden Jahre geboren sind; das ist jedoch eine zu große Abweichung von der (gesetzlichen) Normalzeit des vollendeten 14. Jahres: denn auf diese Weise können einige Kinder schon mit $13\frac{1}{4}$ Jahren aus der Schule entlassen werden.

Namentlich hat im Königr. Sachsen die letztere zu milde Ansicht (auf Grund einer Verordn. v. 15. Decbr. 1836.) in der Praxis die Oberhand gewonnen. — In Baden gilt als Berechnungstermin d. 23. April, in Kurhessen und Waldeck d. 1. Juli.

II. Wie soll die Entlassung der Kinder aus der Schule erfolgen?

Bei der Entlassung der Kinder ist darauf zu sehen, daß ihnen die Stunde des Abschiedes zu einer feierlichen, unvergeßlichen Stunde gemacht werde. Denn „die Entlassung der Confirmanden aus der Schule (so sagt D. Hoffmann in seinem pract. Handb. ꝛc. S. 269.) ist ein wichtiger und feierlicher Act., der unter den Händen eines weisen und frommen Lehrers für die Scheidenden und für die Bleibenden sehr erwecklich werden kann!" — D. Niemeyer (Grundsätze ꝛc. II. S. 559) spricht sich zwar nicht geradezu über diesen Punct aus, doch ist er im Allgemeinen sehr dafür, solche wichtige Momente zu benutzen. „Viel zu wenig — sagt er — benutzen viele Schulen die Empfänglichkeit jugendlicher Gemüther für solche Eindrücke, aber es neigt sich in ihnen auch Alles zum todten Mechanismus hin." — In dieser Beziehung ist es schon nicht unwichtig, an welchem Tage die Kinder entlassen werden. Man hat vorgeschlagen, sie unmittelbar vor der ersten Communion oder auch am Morgen des Confirmationstages (so daß dann aus der Schule der feierliche Zug sogleich in die Kirche ginge — so D. Schulze) zu entlassen; anderwärts

wählte man dazu den ersten Beichttag der Kinder. Doch will uns bedünken, daß die jugendlichen Gemüther alsdann auf einmal mit zu vielen Eindrücken überschüttet werden: die weicheren kommen aus den Thränen nicht heraus und kaum zur Besinnung, auf die roheren aber verfehlt gerade das Zuviel die beabsichtigte Wirkung. Am zweckmäßigsten ist es wohl, die Entlassung an demjenigen Tage zu veranstalten, wo die Confirmanden zum letzten Male dem Schulunterrichte beiwohnen. Die Schulprüfung muß alsdann schon vorüber sein: denn an dieser haben die Confirmanden jedenfalls noch Theil zu nehmen — die Confirmation jedoch folgt zweckmäßiger einige Tage nach der Entlassung. — Es könnte gleichgiltig scheinen, ob die Entlassung gleich nach dem Schlusse der Vormittagsschule geschehe, oder ob für den Nachmittag eine besondere Stunde dazu angesetzt werde; doch möchte die Feierlichkeit wohl durch die letzte Einrichtung erhöhet werden.

Nun von der Feierlichkeit selbst.

D. Nebe sagt darüber: „Der feierliche Entlassungstag aus der Schule werde unmittelbar vor dem Confirmationstage anberaumt. Vor der ganzen versammelten Schule, in Gegenwart der Schulobern und der Eltern der zu entlassenden Kinder, auch der ältern Geschwister derselben (um die wohlthätigen Eindrücke bei diesen zu erneuern) erinnere — nach Absingung eines passenden Abschiedsliedes und unter herzlicher Anrede, der Lehrer seine scheidenden Schüler an den reichen Segen der vergangenen Jahre; zugleich an die Pflicht, den Dank gegen die Schule durch unermüdete Fortbildung des Geistes und treues Halten an allen den Grundsätzen zu bewähren, welche dieselbe gab, und die bei jedem Lebensverhältnisse die Gesinnungen reinigen und bei Gott erhalten. Die zurückbleibenden Schüler singen den Scheidenden ein Lebewohl nach. — Der Lehrer versäume nicht, ein Endurtheil über die abgehenden Schüler als Auszug der Schulprotocolle, zu Anfang seiner Abschiedsrede vorzulesen; auch dasselbe schriftlich, von dem Schulvorstande mit unterschrieben, ihnen als Zeugniß und ermunterndes Andenken auf ihre folgende Bahn mitzugeben."

Hierzu folgende Bemerkungen.

In größern Städten pflegen allerdings dergleichen Entlassungen öffentlich bekannt gemacht und mit großem Pompe veranstaltet zu werden; am Zulaufe neugieriger und überflüssiger Personen fehlt es nicht. In Dorfschulen muß man sich schon der beschränkten Localität wegen auf wenige Zeugen der Feierlichkeit beschränken. Wünschenswerth ist die Anwesenheit der Eltern, doch leider zeigen diese nicht immer viel Theilnahme. Der Schulvorstand kann wegbleiben: denn an den meisten Orten kommen die Mitglieder desselben kaum zur öffentlichen Schulprüfung und auch dann ungern. — Der Pfarrer als Localschulinspector ist zur Anwesenheit berechtiget; der Lehrer kann am Schlusse der Abschiedsrede ihm, als dem Repräsentanten der Kirche, die Kinder übergeben. Wenigstens ist dies weit passender, als wenn der Lehrer am Confirmationstage mit den Kindern in die Kirche zieht, dort eine Rede hält und die Kinder dem Pfarrer übergiebt, wie dies P. Bobe in seiner Confirmationshandlung (Leipzig 1839.) geschehen läßt. — Doch besteht die Größe der Feierlichkeit überhaupt nicht in der Menge der Zuhörer, und fast möchten wir Harms beistimmen, welcher sich (Pastoraltheologie I. S. 228.) gegen jede vom Lehrer veranstaltete öffentliche Feier der Entlassung erklärt. „Es genüge ihm und seinem Herzen, daß er bloß die Schüler zu sich kommen lasse zur letzten Vermahnung." — Namentlich ist die Anwesenheit der ganzen Schule überflüssig; was sollen ABC-Schüler in einer so ernsten Stunde? — Es genüge, die Schüler der Oberclasse heizuziehen. Da, wo die Oberclasse sehr zahlreich ist, kann die Theilnahme auch auf die bessern Kinder aus derselben oder auf diejenigen, welche im nächsten Jahre die Schule verlassen werden, beschränkt sein.

Was D. Nebe sonst über den Stoff der Abschiedsrede und über die äußerliche Einrichtung der Feierlichkeit sagt, ist beachtenswerth. Wir wünschen jedoch, daß der Lehrer die ernste Stunde mit einem Gebete eröffnen möge. Bei der Entlassungsrede hüte sich der Lehrer vor dem Fehler, alles nur Mögliche den Kindern noch an's Herz legen zu wollen. Sie sei herzlich und nicht zu lang; auch nicht mit Aengstlichkeit geordnet — lieber weniger streng logisch, damit nicht die Herzlichkeit ein Opfer der Kunst werde. Ein Hauptgedanke werde festgehalten, und dieser auf die Abgehenden erst im Allgemeinen, dann im Besondern angewendet. Am besten wählt man dazu einen Bibelspruch oder Liedervers. Der Lehrer beschäftige sich fast ausschließlich mit den Abgehenden — ihnen allein gehört diese Stunde. Die Zurückbleibenden sind jetzt Nebenpersonen und können zu andern Zeiten noch oft genug angesprochen werden.

Den Kindern in dieser Stunde noch ein Endurtheil zu sagen, ist nicht wohl gethan. Für schlechtere Schüler würde dadurch die letzte Erinnerung an die Schule auch noch vergällt. Man gebe den Abgehenden das Endurtheil lieber am Schlusse der letzten Prüfung. Entlassungsscheine machen sich da entbehrlich, wo (wie in Sachsen, Preußen ꝛc) Confirmationszeugnisse gesetzlich vorgeschrieben sind. *)

Manche Lehrer verlangen noch, daß die Schüler in der Abschiedsstunde sich bei ihnen bedanken. Das besteht dann gewöhnlich in einer auswendig gelernten, von allen Kindern hergesagten, oft nur hergestammelten Formel. Bleibe dies also weg, wenn nicht jedes Kind vom Herzen sprechen kann, und das möchten die wenigsten wagen. Die Thräne im Auge des Kindes, und dessen Händedruck sei dem Lehrer der beste Dank! — Ueber die hier und da gewöhnlichen, oft nicht einmal selbstgefertigten Reden, die ein oder zwei Schüler im Namen der übrigen halten, — schweige ich: sie sind zu unkindlich, zu schauspielermäßig und zu sehr auf das Parademachen berechnet.

Nach dem Schlußgesange (oder Schlußgebete) reiche der Lehrer jedem Kinde die Hand zum Abschiede, sage

*) In Baiern sind (Verordn. v. 23. Decbr. 1802.) Schulentlaßscheine gesetzlich vorgeschrieben, und ein wesentliches Requisit bei Aufdingung zu Handwerken und bei späterer Verheirathung ob. Besitznahme eines Gutes oder Hauses. Doch ist als Entlassungsalter dort das zwölfte Lebensjahr angenommen. s. D. A. Müller Handb. des Volksschulwesens im K. Baiern. 2te Aufl. Würzburg 1834. (der Art. „Entlassung aus der Schule" S. 38 — 42., wo man das Formular eines Schulentlaß-Zeugnisses findet — und „Schulentlaß-Scheine" S. 155 — 157.)

dabei noch wenige Worte, unvorbereitet, wie sie ihm das Herz eingiebt — oder scheide auch nur mit stummem Händedrucke, den gute Kinder gewiß verstehen.

Literatur.

a) Entlassung überhaupt.

Dr. G. L. Schulze die vorzüglichsten Gegenstände des Landschulwesens ꝛc. Budissin 1826. (§. 51. S. 154 ff.)
Dr. J. A. Nebe der Schullehrerberuf ꝛc. Eisenach 1827. (S. 400 f.)
C. C. G. Zerrenner Grundsätze der Schulerziehung ꝛc. Magdeburg 1827. (§. 123. S. 205.) [schlägt außer der Entlassung aus dem Schulkreise noch eine feierliche Entlassung durch eine kirchliche Feier vor, was wohl des Guten zu viel sein möchte.]
Dr. J. A. L. Hoffmann pract. Handb. d. deutschen Volksschulverfassung. Dresden 1832. (1. S. 267. ff.)

b) Gesänge bei der Entlassung.

W. Schramm Gesänge bei feierlicher Entlassung der Confirmanden aus der Schule. Leipzig 1840. — 1 gGr. —

c) Entlassungsreden:

W. Schramm Reden bei feierlicher Entlassung der Katechumenen. 2te Aufl. Leipzig 1840.
Der Rathgeber bei Schulfesten, Schulgesängen, Confirmations- und andern Schulfeierlichkeiten. Grimma, 1841. — 12 gGr. —
Heinr. Martine od. merkwürdige Bildungsgeschichte eines Schulmannes. Hannover 1839. — 20 gGr. — (Drei Beilagen beziehen sich auf die feierliche Entlassung.)
Döhner u. Otto sächs. Volksschulfreund V. 2. (1829.) S. 204 — 217. (Entlassungsrede vor abgehenden Schülerinnen: „Gott sei mit Euch auf dem Wege und sein Engel geleite Euch!")

Passende Bibeltexte: Tob. 4, 6. Coloss. 2, 6. 7. 1. Cor. 16, 13. 1. Tim. 6, 13. Phil. 1, 3 — 6. 1. Thess. 1, 2. 2, 20. 1. Joh. 2, 18. 3, 7. 3. Joh. 4. Offenb. 3, 11. Ps. 86, 11. 37, 37. — Dinter schlägt vor: Apost. Gesch. 20, 17 ff.

Kirsch.

Entlassung des Lehrers. Unter den neuern Schulgesetzgebungen hat sich keine so ausführlich über das Verfahren, welches gegen pflichtvergessene Lehrer zu beobachten ist, verbreitet, als die k. sächsische. Von einigen Seiten her hat man ihr dies zum Vorwurfe gemacht, und gemeint, sie rede fast nur von Pflichten, nicht aber von Rechten des Lehrers; doch glauben wir, dieser Vorwurf sei ein ungerechter: gerade durch jene so speciellen Bestimmungen hat man eben so sehr die Wohlfahrt der Schule, als die Rechte des Lehrers selbst gesichert. — Wir geben hier dasjenige im Auszuge, was die k. sächs. Gesetzgebung über die Entlassung des Lehrers festsetzt, und verweisen wegen des vorher einzuschlagenden Weges auf den Art. „Disciplinarverfahren."

Diese Gesetzgebung unterscheidet zwischen Dienstentlassung und Dienstentsetzung; wir verbinden hier Beides miteinander. (Dr. Neubert bezeichnet Beides mit dem Worte „Dienstenthebung"; doch ist dies Wort meistens auch nur im mildern Sinne gebräuchlich.)

A. Entlassung.

Die Entlassung eines Schullehrers kann vom Ministerio des Cultus verfügt werden 1) wenn derselbe wegen eines in den bürgerlichen Gesetzen mit Zucht- oder Arbeitshaus- oder sechsmonatlicher Gefängnißstrafe verpönten Vergehens belangt und nur im Mangel mehrern Verdachts oder gegen Leistung eines Reinigungseids freigesprochen worden ist; 2) wenn gegen ihn wegen eines Vergehens, welches dem Angeschuldigten die öffentliche Achtung entzieht, wenigstens unbedingt auf Gefängnißstrafe erkannt ist; 3) wenn er Handlungen begangen hat, die in der Dienstinstruction ausdrücklich unter Androhung sofortiger Entlassung verboten sind; 4) wenn zu seinem Vermögen der Concurs-Prozeß eröffnet ist; 5) wenn er vertraulichen Umgangs mit berüchtigten Leuten oder liederlichen Frauenspersonen oder fleischlicher Vergehungen irgend einer Art überführt, oder dringend verdächtig ist; 6) wenn er einer leichtsinnigen, zu Zweifeln und Irrthümern verleitenden, die Schule gefährdenden, oder den betreffenden confessionellen Grundsätzen widersprechenden Behandlung des Religionsunterrichtes oder der Bibelerklärung überführt oder doch dringend verdächtig ist; 7) wenn das eingeschlagene Besserungsverfahren erfolglos geblieben ist.

Die dem Schullehrer zunächst vorgesetzte Behörde hat zur betreffenden Kreisdirection Anzeige zu erstatten, sobald sie von einem solchen Ereignisse Kenntniß erlangt; letztere erstattet gutachtlichen Bericht an das Ministerium des Cultus, von dessen Ermessen es abhängt, ob der Lehrer sofort zu entlassen, oder im Falle bisherigen untadelhaften Verhaltens noch beizubehalten sei. Entscheidet man sich fürs Letztere, so ist dem Lehrer anzudrohen, daß seine sofortige Entlassung erfolgen werde, wenn er sich künftig auch nur eines geringern Fehlers schuldig mache. — Wird aber die Entlassung beschlossen, so ist dies dem Lehrer unter Angabe des Grundes schriftlich bekannt zu machen. Dem Schullehrer steht dagegen binnen 10 Tagen Appellation an das Gesammt-Ministerium zu, bei dessen Entscheidung er sich beruhigen muß. [Doch schützt ihn die Verantwortlichkeit eines constitutionellen Ministerii gegen jede Willkür.]

Vergl. Schulgef. §. 53. Staatsdienergesetz §. 25.

Soll ein Lehrer nach vergeblich eingeschlagenem Besserungsverfahren, wegen Mangel an Eifer und Fleiß in seinem Berufe entlassen werden: so ist er zuvor vor die Prüfungsbehörde zu stellen und nur dann zu entlassen, wenn ihn dieselbe für untüchtig zur fernern Verwaltung seines Amtes befunden hat. Doch steht ihm ebenfalls der Recurs zu.

Vergl. Schulgef. §. 55.

Folge der Entlassung ist Verlust des Amtstitels. Ob dem Entlassenen ein Theil seines Gehaltes als Pension zu gewähren sei, hängt von dem Ermessen der Behörde ab. — Stellte sich jedoch später die Unschuld eines Entlassenen heraus: so ist ihm der, während seiner Suspension innebehaltene Gehalt auszuzahlen, insoweit davon nicht die auf ihn fallenden Untersuchungskosten zu bestreiten wären. Auch ist ihm, wenn er nicht sogleich wieder angestellt werden könnte, ein angemessenes Wartegeld aus Staatskassen zu bewilligen. (§. 57.)

B. Entsetzung.

Infamirender als die Entlassung ist die Dienstentsetzung (Absetzung, Remotion). Sie erfolgt 1) wenn der Lehrer wegen einer der im Gesetze über die Verhältnisse der Civilstaatsdiener (§. 22.) bezeichneten gröblichen Vergehungen, (nämlich: Majestätsverbrechen, Erschleichung der Stelle durch Geschenke, Erpressung eines Vortheils unter dem Vorwande eines amtlichen Befugnisses, Veruntreuung anvertrauten Gutes, muthwilligen Banqueroutes, Diebstahls, Fälschung und Betrug, überhaupt jedes Verbrechens,

wegen dessen auf Zuchthaus, Arbeitshaus oder Detention erkannt wird) nach vorgängiger richterlicher Untersuchung durch Straferkenntniß verurtheilt worden ist; 2) wenn er einer unzüchtigen Behandlung der ihm anvertrauten Schuljugend überführt, oder doch dringend verdächtig ist.

Vergl. Schulgesetz §. 52.

Ein seines Amtes entsetzter Schullehrer verliert, außer dem Amtstitel auch die Fähigkeit in irgend einem Lehramte wieder angestellt zu werden, und alle Ansprüche auf die Unterstützung aus öffentlichen Fonds nicht bloß für sich, sondern auch für seine Hinterlassenen. (Das Letztere ist in manchen Fällen gewiß überaus hart und mahnt an die orientalische Sitte, mit einem Verbrecher zugleich seine nächsten unschuldigen Angehörigen hinzurichten.)

Eine Klage auf Wiedereinsetzung oder Wiederanstellung steht einem abgesetzten Lehrer nicht zu; eine Schadenklage nur in so fern, als in Ansehung des vorgeschriebenen Verfahrens etwas versehen worden ist, doch muß sie mindestens innerhalb eines Jahres angestellt werden.

Dr. Hoffmann pract. Handb. des Schulrechts. Dresden 1836. (S. 379 — 387. §§. 105 — 107.)

Dr. Neubert Handb. des im K. Sachsen geltenden Kirchen-, Ehe- und Schulrechts. Leipzig 1837. (Th. III. S. 289 — 295. §§. 376 — 385.)

Ueber das in Preußen zu beobachtende Verfahren s. K. preuß. Cabinets-Ordre v. 20. April 1821., v. 12. April 1822., v. 27. April 1830 und Min.-Rescr. v. 27. Aug. 1824., v. 29. Jan. 1827., v. 25. Oct. 1825., v. 21. März 1831.

Die Bestimmungen in Würtemberg s. Schulgesetz v. 29. Spt. 1836. Art. 51., vgl. mit der Verfassungsurkunde v. 25. Spt. 1819. §. 47. 48.

Das in Baiern angeordnete Verfahren s. in einer Verordn. d. k. Reg. d. Untermainkreises v. 18. Apr. 1830. — abgedr. in Dr. Müller's Handb. d. Volksschulw. ꝛc. Würzburg 1834. S. 366 ff.

Wie man im Großh. Hessen verfährt, zeigt das Edict v. 6. Juni 1832. Art. 9., Art. 82. u. Art. 87.

Vgl. auch das Gesetz über das Primarschulwesen im Canton Waadt v. 24. Jan. 1834. §§. 31 — 34.

Entschluß s. Wollen.

Entwickeln heißt buchstäblich: das, was um sich selbst oder um einen andern Körper gewunden oder zusammengelegt ist, auseinanderwickeln, auseinanderlegen. Weil durch Zusammenwickeln leicht eine Verworrenheit, wenigstens eine Unkenntlichkeit (Dunkelheit) der einzelnen Theile des Zusammengewickelten entsteht, so heißt entwickeln, bildlich gebraucht, so viel, als entwirren, verdeutlichen, eine verworrene, unklare Sache durch Darstellung der einzelnen Theile oder durch den Ausgang klar und deutlich machen. So, wenn wir sagen: wie wird sich dieses verworrene Schauspiel entwickeln! oder: der Lehrer hat mir diesen dunklen Satz ganz deutlich entwickelt, d. h. durch klare Bewußtmachung des Einzelnen, was in ihm lag, verständlich gemacht.

Von dieser bildlichen Bedeutung ist eine andere bildliche Bedeutung wohl zu unterscheiden, wo das Entwickeln ein allmähliges Werden (Entstehen) bezeichnet, gleichviel ob damit eine Verdeutlichung verbunden sei, oder nicht. Man sagt dafür auch entfalten und braucht beide Ausdrücke bald transitiv, bald intransitiv, bald vom Sinnlichen, bald vom Geistigen, denn wie man sagt, der Körper des Kindes entwickelt sich, die Blume entfaltet sich, so auch: der Verstand entwickelt sich, die Anlagen, Kräfte ꝛc. seiner Schüler soll der Lehrer entfalten, entwickeln u. s. f. Aber so untadelhaft und richtig dieser Gebrauch an sich ist, so tadelhaft und falsch ist gewöhnlich die Vorstellung, die man damit verbindet. Verführt von der ersten Bedeutung hält man auch hier das Entwickeln für ein bloßes Hervortreten dessen, was schon fertig da sei, für ein bloßes Erregt- und Sichtbarwerden des in dem Anerschaffenen, Angebornen bereits Liegenden, und so lange man über das, was man Keim, Anlage (s. d. Wörter) nennt, so in der Irre geht, wie bisher, hat allerdings diese Vorstellung der Sache einigen Schein. Allein alle Keime, alle Anlagen sind Factoren, die für sich keine Entwickelung, kein Werden des spätern geben können, wenn nicht äußere Factoren hinzutreten, sich mit jenen verbinden, da alle Producte in Gottes Welt, nach den allgemeinen Gesetzen des Werdens, aus anerschaffenen und nicht anerschaffenen Elementen hervorgehn (s. Bildungsmomente). Die nicht anerschaffenen Elemente sind freilich geschaffene, bereits in der Natur vorhandene, aber Geschaffensein und Anerschaffensein sind doch wohl sehr verschieden. Das Entwickeln ist also in transitiver und intransitiver Bedeutung des Worts ein allmähliges Werden (Entstehenlassen) der Producte aus zweierlei Factoren, und es gehört bloß eine aufmerksame Beobachtung dazu, um die Richtigkeit dieser Darstellung der Sache überall bestätigt zu finden (s. Bildungsverhältnisse). Der angeborne Entwickelungs- oder Bildungstrieb, auf welchen man sich gern beruft und der, richtig verstanden, unbestreitbar vorhanden ist (s. Bildungstrieb), erklärt allein Nichts; man muß sich jedes Geschehn einzeln vergegenwärtigen, einzeln auf seine Factoren zurückführen, wenn man ein klares Begreifen der materiellen und geistigen Entwickelungen gewinnen will (s. Angeboren).

Was nun die sogenannte entwickelnde Methode betrifft, welche man namentlich dem Lehrer zur Pflicht macht, und die besonders beim Katechisiren eine große Rolle spielt, so ist bereits in vielen andern Artt. das Nöthige darüber gesagt. Man vgl. vornehml.: Ablocken, Abfragen, Besonderes u. didactische Grundsätze. Weil man fühlte, daß das Entwickeln nicht immer ein eigentliches Werden in des Kindes Seele zur Folge habe, so unterschied man es ganz richtig in ein bloß verdeutlichendes und in ein hervorbringendes. Nur sieht man nicht ein, warum man jenes nicht lieber geradezu ein Verdeutlichen nennen will, da das Merkmal des Werdens und Entstehens doch einmal die Hauptsache im Begriffe des Entwickelns ist und sehr leicht Mißverständnisse eintreten, wenn man ohne Noth zwei so verschiedene Vorgänge mit einem und demselben Worte bezeichnet. Der bisherige Sprachgebrauch sollte hier offenbar eingeschränkt werden. Was thue ich denn eigentlich, wenn ich z. B. den Begriff Gerechtigkeit Gottes verdeutliche? Ich gebe den Inhalt desselben stückweise an, bringe ihn zerlegt, vereinzelt dem Kinde zum Bewußtsein, und das muß doch wohl eher ein Zergliedern, als ein Entwickeln heißen, wogegen es ein wahres Entwickeln ist, wenn ich ihn als einen der Factoren benutze, aus welchen sich die Gewißheit unsrer

Unsterblichkeit oder auch der künftigen Vergeltung ergiebt. Mag also in der Umgangssprache das Wort Entwickeln immer seine beiden bildlichen Bestimmungen behalten, in der Didactik gebührt ihm nur die letztere als die allein nothwendige und ein klares Verständniß gewährende.

Daß es ein sehr unnützer Streit sei, wenn Einige das Entwickeln der heuristischen, Andere der katechetischen, noch Andere ausschließlich der sokratischen Lehrform als eigenthümlich zusprechen, leuchtet sonach wohl von selbst ein. Es beweis't dieser Streit bloß, wie wenig man das eigentliche Wesen des Entwickelns kennt, wie wenig man durch die Schaale der Worte zum innern Kerne, zur richtigen Vorstellung der Sache, vorgedrungen ist, und wie nöthig es mithin sei, der Begriffsmengerei durch bestimmte Begrenzung des didactischen Sprachgebrauchs ein Ende zu machen. Das Entwickeln muß überall Platz greifen, wo Fortbildung erzielt wird, und es ist einerlei, ob man dabei akroamatisch oder erotematisch zu Werke geht; es hängt Alles von einer richtigen Erkenntniß der bereits vorhandenen Factoren und deren naturgesetzlicher Anregung ab. Wer in diesen Dingen fremd ist und selber keine klaren Begriffe hat, wird vielleicht sehr fertig salbadern, damit aber nur die Köpfe verdrehen, nicht entwickeln, d. h. zum Vollkommnern fortbilden.

D — r.

Entwickelnde Methode s. Entwickeln.

Entwickelung bezeichnet sowohl die Thätigkeit des Entwickelns (s. Entwickeln), als auch das in Folge dieser Thätigkeit entstehende Product = das Entwickelte. In der Sprache der neuern Psychologie und Pädagogik hat dieses Wort vornehmlich die letztere Bedeutung, so daß also unter psychischen Entwickelungen bestimmte einzelne Gebilde oder Existenzen in der Seele gemeint sind, die wohl mit einander combinirt oder verbunden werden können und werden, ursprünglich aber alle gesondert bestehen und auch nach ihrer Verbindung ihre Einzelheit nicht verlieren (s. Durchbildung). Man gebraucht dafür auch die ganz gleichbedeutenden Ausdrücke: Thätigkeit, Erfolg, Bildung (= Gebilde), Vorgang, Sein ꝛc. (s. Allgemein). In wiefern jede Entwickelung in der Seele unbewußt fortdauert, heißt sie Spur (s. d. Art.), inwiefern sie einen Bestandtheil späterer Entwickelungen ausmacht, als fertiges Element in denselben eingeht, wird sie Angelegtheit, auch Anlage genannt, (s. diese Artt.). Daß jede Entwickelung, heiße sie nun übrigens Vorstellung oder Begriff, oder Begehrung, Gefühl, Idee ꝛc. ꝛc., zugleich eine einzelne, besondere Kraft in der Seele sei, die eben von ihrer besondern Beschaffenheit oder Form hinterdrein, nachdem sie zu Stande gekommen ist, die Benennung: Vorstellung, Begehrung ꝛc. empfängt, s. in dem Art. Kraft u. vergl. Bildungsvermögen.

D — r.

Entwickelungsgesetze sind ganz dasselbe, was wir auch Bildungsgesetze (s. diesen Art.) nennen. In dem Art. Angeboren sind sie zusammengestellt, und daß sie nur eine Verzweigung des Combinationsgesetzes sind, inwiefern man unter Combination im weitern Sinne jedwede Zusammenbildung versteht, ist in dem Art. Combinationsproceß angedeutet. Wenigstens lassen sich die ersten vier alle auf dieses eine Naturgesetz zurückführen, und nur der fünfte, der Urvermögenerzeugungsproceß, will sich weniger bequem in dasselbe einschließen lassen. Indeß dürfte auch er der Hauptsache nach wohl nur auf Combinationen beruhen; nur Schade, daß er nicht, wie die übrigen, beobachtet werden kann, weil er gänzlich im Unbewußtsein waltet. Gleichwohl ist er entschieden da, denn die neuen Kräfte, die sich der Seele täglich anbilden (die ältere Hypothese, als seien alle Kräfte, namentlich die Lebenskraft, schon bei der Geburt in einem gewissen Quantum gegeben, mit dessen Verbrauch, wie dort die Fortentwickelung, so hier das Leben aufhören müsse, unterliegt zu vielen Schwierigkeiten und Widersprüchen, als daß sie Beifall verdienen könnte), geben unwidersprechliches Zeugniß für ihn. Man sehe das Nähere in dem Art. Urvermögenerzeugungsproceß.

Um sich von dem Hervorgehen der Entwickelungsprocesse aus Einem Gesetze noch bestimmter zu überzeugen, beherzige man vor Allem, daß das, was wir Ausgleichungsproceß nennen, entschieden ein allgemeines, nicht bloß auf die menschliche Seele beschränktes, Naturgesetz ist. So weit unsre Erfahrung reicht, giebt es kein Sein, das nicht von einem andern gewisse Elemente aufzunehmen, sich dieselben für immer oder nur eine Zeit lang anzueignen vermöchte. Alle Wechselwirkung, in welcher bekanntlich die Dinge unter einander stehn, kommt hierdurch und nur hierdurch zu Stande. Wir nennen diese Elemente beweglich, im Gegensatz zu den festen, die das Bleibende eines Seins (einer Existenz, eines Dinges) ausmachen (s. bewegliche Elemente); und so auffällig es auch für den ersten Anblick sein mag, daß selbst zwischen geistigen und materiellen Existenzen ein solcher Tausch von beweglichen Elementen Statt finden solle, die Erfahrung bezeugt es durch die unbestreitbarsten Thatsachen. Bei der Erzeugung sinnlicher Wahrnehmungen werden, wie Jedermann weiß, die in der Außenwelt beweglich gegebenen Licht-, Schall-, Geschmacks- ꝛc. Reize an die ihnen angemessenen Urvermögen unsrer Seele ausgeglichen. Dies giebt den Reizaneignungsproceß. Ein Theil dieser Reize wird fest angeeignet, mit den Vermögen, die ihn aufgenommen, innig verschmolzen und so der weitern Ausgleichung entzogen. Die übrigen bleiben beweglich und gleichen sich von Neuem aus, theils wieder an die Außenwelt, indem sie in diese zurückgehen, was wir den Reizentschwindungsprozeß nennen, theils an andere Seelengebilde, was der Ausgleichungsproceß im engern Sinne heißt; und so ist klar, daß diese drei Erfolge einer und derselbe Naturvorgang sind, der nur diese drei besondern Formen annimmt, je nachdem die nämlichen Elemente diese oder jene Richtung nehmen (s. Antrieb.) Daß indeß die innerhalb der Seele sich ausgleichenden Reize veränderte sind, weil sie psychische Elemente geworden, bedarf wohl kaum der Bemerkung; ja auch die nach außen entschwindenden möchten wohl, wenn sie auch noch so flüchtig und noch so lose angeeignet waren, eine bedeutende Umgestaltung erfahren haben. Die Seele verähnlicht sich Alles, was in sie eintritt, und zwar mit mehr als Blitzesschnelligkeit. Die Ausgleichung im weitern Sinne hat es also, obschon mit ursprünglich gleichen Reizen, doch mit verschiedenen Factoren zu thun,

so bald die Richtung der Reizausgleichung sich ändert. Da auch die Urvermögen der Ausgleichung unterliegen, so ist die Ausgleichung im engern Sinne oder der vorzugsweise sogenannte Ausgleichungsproceß (s. dies. Art. und bewegliche Elemente) ein doppelseitiger Vorgang.

Was aber ist denn nun der eigentliche, tiefste Grund von allen diesen Ausgleichungen? Offenbar kann derselbe nicht außer, sondern er muß in den Urvermögen liegen, und er ist kein andrer, als das in der ganzen Natur waltende Gesetz der Anziehung. Dies folgt schon daraus, daß diese Vermögen lebende, strebende, thätige sind, nicht etwas Unwirksames oder Todtes, denn auf Etwas hinstreben oder hintreiben ist der Anziehung wesentlich. Nur scheint es auffällig, daß, wenn man als die alleinige oder Grund-Thätigkeit der Urvermögen die Anziehung betrachtet, zugleich ein Reizentschwinden, also das Gegentheil der Anziehung Platz greifen soll. Allein man merke: diese Anziehung erleidet unvermeidliche Modifikationen dadurch, daß das Angezogene, welches ja seinerseits ebenfalls eine eigenthümliche Selbstthätigkeit hat, theils in günstigem, theils in ungünstigem Verhältnisse zu den Urvermögen steht. Die äußern Licht-, Schall-, Geruchs- ꝛc. Reize warten nämlich nicht, bis die Seelenvermögen sie anziehn; sie drängen sich ihnen, wo sie einmal walten, mehr oder weniger auf, und auch die neuangebildeten Urvermögen streben wohl eben soviel zu den bereits ausgebildeten hin, als sie von diesen angezogen werden. Daß aber ohne Anziehung keine Aufnahme der andrängenden Reize Statt findet, sieht man deutlich daraus, daß unzählige Reize unbemerkt an uns vorübergehen, so bald die Seele sehr stark nach innen hin arbeitet, folglich alle Kraft der Anziehung sich nach innen concentrirt (ich bemerke z. B. oft nicht, was um mich her gesprochen und gethan wird, wenn ich in tiefes Nachdenken versunken bin, s. Aufmerksamkeit). Da nun mit der Schwächung der Urvermögen unmöglich eine Verstärkung ihrer Anziehungskraft verbunden sein kann, da somit das, was wir ihre Festhaltungskraft nennen, zugleich vermindert werden muß, weil die Festhaltung nichts Anders, als die fortgesetzte Anziehung des bereits Aufgenommenen ist, so ist das Entschwinden der Reize eine nothwendige Folge davon, und es findet sich daher dasselbe im ersten, dritten, vierten und fünften Reizungsverhältnisse gerade so, wie hier der Grad der verursachten Schwächung der Urvermögen es mit sich bringt (s. Reizungsverhältnisse und Antrieb). Haben die Urvermögen schon von Hause aus wenig Festhaltungsfähigkeit, lassen sie vielmehr die aufgenommenen Reize sehr reichlich wieder entschwinden, wie bei allen Menschen die Vital- und Geruchsvermögen, bei manchen (man denke an die Blödsinnigen) auch die Seh- und Hörvermögen, so muß umgekehrt, wenn Alles auf Anziehung beruht, dieselbe sich in diesen Vermögensystemen als eine unkräftige offenbaren, d. h., es müssen schon die ursprünglichen Riech-, Hör-, Seh ꝛc.-Triebe schwach sein; und so verhält es sich der Erfahrung zufolge auch wirklich (s. Antrieb und die Artikk. über die einzelnen Sinne). So entgegengesetzt demnach die Processe der Reizaneignung und des Reizschwindens auch sein mögen, sie vereinigen sich, wie man ohne Schwierigkeit sieht, beide im Combinations- oder Anziehungsprocesse (Anziehungsgesetze).

Größere Schwierigkeiten erheben sich in Bezug auf den Ausgleichungsproceß im engern Sinne, sobald er als Anziehungsproceß gedacht werden soll. Die Ausgleichung der beweglichen Elemente und die davon abhängige Bewußtwerdung des Unbewußten erfolgt scheinbar so regellos nach entgegengesetzten Punkten der Seele hin, daß sich dieser Vorgang auf den ersten Anblick unter kein Gesetz ordnen lassen will. Leicht wohl begreift sich, wie das wirklich Gleiche, womit es der Combinationsproceß im engern und strengen Sinne dieses Worts zu thun hat, sich gegenseitig anziehen, wir also z. B. die Anschauung: Roth, den Begriff Roth, so wie die Urtheile, in welchen dieser Begriff Prädikat ist, zum Bewußtsein anregen können. Wenn aber die Ausgleichung der beweglichen Elemente nach vielen Seiten in der Seele auf einmal Statt findet (s. Ausgleichungsproceß und Bewußtsein), gleichzeitig nach vielen andern dagegen, wie die Erfahrung lehrt, nicht, so sind sie also dort angezogen, hier nicht, und man sieht keinen Grund, warum nur dort und nicht auch hier die Anziehung waltet. Wenn man sagt: „die Ausgleichung sei das Bestreben der psychischen Gebilde, die in ihnen vorhandenen beweglichen Elemente bis zur völligen Gleichgestimmtheit einander mitzutheilen", so scheint die Sache noch schlimmer zu werden, denn es entsteht sogleich die Frage: wie können diese beweglichen Elemente, die ja alle mehr oder weniger von einander verschieden sein müssen, der Anziehung gehorchen, da ja, je lebhafter sich das Gleiche anzieht, dies zu einer Ausscheidung des Ungleichen, zu einer Isolirung, wo nicht gar zur Abstoßung desselben führen muß und der Erfahrung zufolge wirklich führt (s. Abstractionsproceß und Combinationsverhältnisse)? Muß also jenes Bestreben nicht aus einem andern Gesetze erklärt werden? Gewiß nicht. Die Vorstellungen: Weiß und Schwarz z. B. sind allerdings sehr verschieden, aber trotz dem bleiben sie, was sie bei der Entstehung waren: entwickelte Sehvermögen (s. Entwickelung), und können also durch noch so verschiedene Reize ihre Gleichartigkeit nicht einbüßen. Kommt zu ihrer gleichartigen Anregung die Anregung einer Tonvorstellung, so gesellt sich freilich eine noch verschiedenere Existenz hinzu; aber alle drei Existenzen schwingen, wie gleichzeitig, so auch gleichörtlich (man erlaube diesen hier bildlich gemeinten Ausdruck!) in einander, weil die einzelnen Vermögensysteme mit ihrem gesammten Inhalte in und durch einander existiren, eigentlich gar keinen Raum einnehmen. Das Erregte ist also jedenfalls Ein erregter Gesammt-Punkt in der Seele und hierbei konnte keine Abstoßung zwischen den einzelnen Gebilden Statt finden, es mußte vielmehr mit deren Gleichthätigkeit auch eine vorher noch nicht bestandene Zusammengehörigkeit derselben entstehen und sich erhalten, da eben die Thätigkeit sich in ihrer eigenthümlichen Art auch nach der Unbewußtwerdung erhält. Nun sorgt bekanntlich die Außenwelt von der Seele Geburt an dafür, daß nicht nur ganz verschiedene Eindrücke in die Seele gleichzeitig eintreten, sondern daß auch die davon zurückgebliebenen Spuren vermehrt werden, indem dieselbe Gruppe von Eindrücken wiederkehrt (der Baum z. B., den das Kind früh

Morgens anschaut, ist ja Nachmittags noch derselbe und spendet dem Auge dieselbe Gruppe von mannigfaltigen Reizen; eben so die Häuser, die Wohnzimmer ꝛc.); sie sorgt ferner dafür, daß auch bereits fertige Seelengebilde so zusammen erregt werden, wie sie vorher noch nicht in Verbindung standen, und daß dieses Zusammen sich ebenfalls längere Zeit hindurch gleichmäßig wiederholt und hierdurch befestigt (dieselbe Unlust z. B., die, durch Schläge des Vaters erzeugt, der Knabe in sich trägt und nur mit der Vorstellung vom Vater bisher associirt hat, kann sich mit der Vorstellung vom Bruder bleibend in Verknüpfung setzen, wenn der Bruder den Vater zur Wiederholung der Schläge veranlaßte und der spätere Anblick des Bruders öfter daran erinnert, d. h. die Vorstellung vom Bruder mit jener Unlust wiederholt zusammen reproducirt wird ꝛc.) (s. Associationsgesetze). Was nun bei der Entstehung eine gegenseitige Anziehung (gleichsam Zusammenziehung) erfuhr, erfährt sie auch bei der Wiederholung oder Reproduction, denn sie hat sich ja mit erhalten, mag nun der reproducirende Anstoß von außen oder von innen kommen. In Folge dessen werden sich natürlich die beweglichen Elemente, wenn sie das Unbewußte zum Bewußtsein verstärken, innerhalb der verbundenen Gruppe, um die es sich handelt, ausbreiten, an deren Bestandtheile sich ausgleichen, denn sie werden von diesen angezogen, und zwar um so zahlreicher angezogen, je stärker in sich die einzelnen Gebilde sind und umgekehrt. Aber dieser Vorgang muß dennoch, wo er nicht gestört wird, ein völliges Gleichmaß (Gleichstimmung) in der Stärke des Bewußtwerdenden nach sich haben, so daß also Alles, was zu einer angeregten Gruppe gehört, das volle Bewußtsein empfängt, dessen es seinem Vollkommenheitsgrade gemäß fähig ist, nicht zufällig ein halbes, Achtel-, Zwölftel- ꝛc. Bewußtsein. Zieht nämlich nur einmal Ein Element der Gruppe an, wie sollten die übrigen Elemente Dasselbe zu thun unterlassen, da jedes Element wegen seines innigen Einsseins mit der Gruppe ein Erreger der ganzen Gruppe werden kann? Dazu erwäge man genau Folgendes.

Die beweglichen Elemente machen, im Vergleich mit den festen, stets eine kleinere Quantität aus und können daher, auch wenn sie alle auf einmal in Thätigkeit gesetzt würden, nie den ganzen Inhalt der Seele anregen. Die Erregtheit muß sich folglich immer auf eine oder einige Gruppen von psychischen Existenzen (Gebilden) beschränken, kann von diesen nur auf andere fortrücken (s. Ausgleichungsproceß), und sie rückt stets so fort, daß Alles, was einmal zum Bewußtsein gesteigert wird, den gleichen Grad der Stärke empfängt. Natürlich! Die Quantität der beweglichen Elemente unterliegt an und für sich auch dem Anziehungsgesetz; auch in ihnen ist überwiegend das vorhandene Gleiche, das ja diesem Gesetze stets am stärksten gehorcht, combinirt, und so kommt es nur darauf an, von wo aus sich für diese Elemente die stärkste Anziehung zum Festen hin äußert. Wie wir wissen, hängt diese Aeußerung von der Vielräumigkeit der Gebilde und von den Graden der Verknüpfung ab, in welcher die einzelnen unter einander von früherem Zusammenerregtwordensein her stehn (s. Bewußtsein.) Hat nun ein Quantum der beweglichen Elemente diese Anziehung einmal erfahren, so wird natürlich jeder anziehende Punkt gerade so viel Angeregtheit an sich reißen, als er seiner eigenen Natur gemäß aufnehmen kann; das Bewußtsein wird folglich innerhalb eines Seelensprengels so vollständig zu Stande kommen, als es überhaupt in diesem von dem Quantum der beweglichen Elemente durchflossenen Sprengel jetzt möglich ist, und die Nachbarsprengel werden, weil die anregenden Elemente zu ihnen nicht hinüberreichen, unbewußt bleiben. So lange die Außenwelt diese Angeregtheit eines Seelensprengels nicht stört, hält sich das Bewußtsein in demselben fixirt. Ohne Rast und Ruhe kommen aber immer andere, oft sehr entgegengesetzte Eindrücke von außen her, veranlassen durch die Erregung auf neuen Punkten eine neue Anziehung und oft im Nu ist die so eben noch hier bestehende Angeregtheit dorthin gerückt: es tritt etwas ganz Anderes ins Bewußtsein. Daß dieselbe Erscheinung auch von innen aus, durch die Ansammlung neuer Urvermögen auf einem Punkte und durch andere Ursachen bewirkt werden kann, versteht sich von selbst (s. Bewußtsein und die verwandten Artikk.). Eben so ist von selbst klar, daß die Beschaffenheit, ja man möchte sagen: die Färbung, welche dem jedesmaligen Quantum beweglicher Elemente eigen ist, auch auf die angeregten Gebilde sich übertragen muß, so daß also die Gleichgestimmtheit, zu welcher sich das Bewußte hervorzubilden veranlaßt sieht, eine doppelte: ein Gleichmaß der Bewußtseinstärke und ein Gleichmaß des Bewußtseintones (d. h. der angenehmen, unangenehmen oder mittleren Stimmung) sein wird. Nur kann letzteres Gleichmaß natürlich nie so weit reichen, als ersteres. Man sehe Ausgleichungsprozeß.

Aber wie steht es nun mit der Abstoßung, die sich einstellt, wenn Seelengebilde von sehr verschiedener Stimmung zugleich von der Anregung getroffen werden? Auch sie erklärt sich durch dieselbe Anziehung innerhalb des betreffenden Sprengels, wo die entgegengesetzten Gebilde sich finden, und man wolle darüber die Artt. Combinationsverhältnisse und Widerstrebung, namentlich den letztern, nachsehn.

Man begreift leicht, daß es unzweckmäßig sein würde, diese verschiedenen Wirkungen des Anziehungsgesetzes nicht auseinander zu halten, und die besondern Seiten, die es der Beobachtung darbietet, dadurch zu vermengen, daß man immer Anziehung nennte, was doch ganz anders aussieht, obschon die Anziehung immer der tiefste Grund der verschiedenen Erscheinungen ist. Es geschieht daher mit vollem Recht, daß Beneke das Eine Gesetz in mehrere zerspaltet; aber schon die von ihm gewählten Namen Grundprozesse = Grundvorgänge sagen dem Aufmerksamen, daß zwischen Vorgang und Gesetz (d. h. gesetzlich wirkende Ursache) auch von ihm der richtige Unterschied gemacht sei, denn nur um der nöthigen Abwechselung im Ausdruck willen steht zuweilen Gesetz für Prozeß (s. Bildungsgesetze). So gruppiren sich die Seelenvorgänge sehr anschaulich nach ihrer Gleichartigkeit; wir fassen mit dem rechten besondern Namen auch die besondere Gattung der Erscheinungen richtig auf; wir denken z. B. bei der Ausgleichung nur an das, woran zu denken ist: an die Thätigkeitssphäre der beweglichen Elemente, und es stört uns nicht, wenn behauptet wird, daß wahrscheinlich alle inneren Entwickelungen sich möchten auf die Ausgleichung zurückführen lassen.

Wie man dies mit Recht thun könnte, so geschieht es mit dem vollsten Recht hinsichtlich der Anziehung, und wir müssen es Jedem freigeben, jenes oder dieses Gesetz an die Spitze zu stellen, je nachdem ihm durch jenes oder durch dieses das Verständniß des Seelenlebens leichter wird. Wir unsers Orts entscheiden uns für die Anziehung, weil wir mit dieser besser zurecht kommen und die ganze Natur, zu welcher die menschliche Seele ja als ein einzelner Theil gehört, von dem Gesetze der Anziehung beherrscht wird. Die Hauptsache bleibt, jede Seelenerscheinung in ihrer völligen Besonderheit aufzufassen und in dem Gewirr der Vorgänge sich eben so sicher zurecht finden zu lernen, wie es der Astronom bei den höchst verwickelten und in einandergreifenden Erscheinungen am Himmel vermag.

Wie es möglich sei, daß die gleichen Entwickelungsgesetze zu scheinbar und wirklich entgegengesetzten Resultaten führen können, ist eine Frage, deren Räthselhaftes sich durch die gegebene Darstellung bereits um Vieles gelöst haben dürfte. Die nähere Beantwortung gehört andern Artikeln an. Man s. vor der Hand: Bewußtsein, Bildungstrieb u. Character. —

Ueber die Entwickelungsgesetze verbreitet sich Beneke in seinen „Psycholog. Skizzen" Bd. I. S. 337 — 492. u. Bd. II. S. 58 u. ff., über den Ausgleichungsprozeß besonders in der Schrift: „Ueber das Verhältniß zwischen Seele und Leib" S. 152 u. ff., womit zu verbinden ist s. „Lehrbuch der Psychologie." S. 30 u. ff. D — r.

Epée de l' Welcher Pädagog kennt nicht den Namen Abbé de l'Epée! Mit ihm fängt bekanntlich in der Geschichte des Taubstummenunterrichts eine neue Periode an. Charles Michel de l'Epée wurde am 25. Nov. 1712 zu Versailles, wo sein Vater als K. Architect angestellt war, geboren, und widmete sich dem geistlichen Stande. Als er jedoch nach Vollendung seiner Studien, 17 Jahr alt, zum Empfangen der Priesterweihe sich meldete, und die damals in Folge der jansenistischen Religionsstreitigkeiten eingeführte Glaubensformel, als seiner Ueberzeugung entgegen, zu unterzeichnen sich weigerte, erhielt er zwar die Priesterweihe, würde aber von jeder Bewerbung um ein kirchliches Amt ausgeschlossen. Er wandte sich daher jetzt der Rechtswissenschaft zu, und trat nach Beendigung seiner Studien als Parlaments-Advocat in die gerichtliche Praxis ein. Allein die Geschäfte dieses, ohnehin blos mit Widerwillen auf den Wunsch seines Vaters gewählten, Berufs sagten seinem sanften und friedlichen Gemüthe in keiner Hinsicht zu, und er kehrte bald wieder zu seinen frühern Studien zurück. Durch Empfehlungen von Seiten seiner frühern Vorgesetzten wurde er nun mit dem Prälaten Bossuet zu Troyes bekannt, und von diesem zum Kanonikus und Prediger seiner Diöcese befördert, allein seiner jansenistischen Grundsätze wegen wurde er von dem Erzbischof zu Paris, de Baumont, seines Amtes entsetzt und ihm sogar der Religionsunterricht untersagt. Von jetzt an lebte er in Paris, im Besitze des von seinen Eltern ererbten, nicht eben bedeutenden Vermögens in stiller Zurückgezogenheit.

Im Jahre 1755 wurde er zuerst zum Unterrichte von zwei taubstummen Mädchen in Paris aus Mitleid bewogen, welche bisher der verstorbene Pater Vanin durch Kupferstiche unterrichtet hatte. Ungeachtet des großen Aufsehens, welches besonders Pereira in ganz Frankreich gemacht hatte, war er nach seiner Versicherung ganz ohne Kenntniß davon geblieben, daß man bisher Taubstumme unterrichtet hatte. Der glückliche Erfolg seiner Bemühungen bewog ihn bald zu dem Entschlusse, sein Leben diesem Berufe ganz zu widmen. Daher gründete er um das Jahr 1760 ohne anderes Vermögen als eine jährliche Rente von 12000 Franken, auf eigene Kosten eine Taubstummenschule in Paris, welche er bald auf den Montmartre verlegte, und in eine förmliche Erziehungsanstalt verwandelte. Zur Erziehung und Verpflegung seiner Zöglinge verwandte er sein ganzes Vermögen, und versagte nicht selten sich selbst das Nothwendigste. Mit welchem Eifer de l'Epée nicht bloß für seine Zöglinge, sondern für die Taubstummen überhaupt sorgte, zeugt die Begebenheit mit dem von seiner Familie verstoßenen taubstummen Grafen von Solar aus Toulouse, wodurch er in einen langwierigen Prozeß verwickelt wurde. Diese Begebenheit hat zu dem bekannten von Bouilly gefertigten französischen Schauspiel betitelt: „l'Abbé de l'Epée", das Kotzebue (der Taubstumme) für die deutsche Bühne bearbeitet hat, Anlaß gegeben.

Schon mehrmals hatte er sich vergeblich an die Regierung gewendet, um einen jährlichen Zuschuß zu den Unterhaltungskosten zu erlangen; allein erst im Jahre 1785 bewilligte ihm Ludwig XVI. eine Summe zur Unterhaltung einer gewissen Anzahl Taubstummer. Die Erfüllung seines sehnlichsten Wunsches hingegen, seine Anstalt zu einer öffentlichen erhoben zu sehen, erlebte er nicht, indem er 1789, bald nach dem Ausbruche der Revolution, in einem Alter von 77 Jahren starb. Sein Nachfolger ward der Abbé Sicard.

Von den Schriften des Abbé de l'Epée sind besonders wichtig:

1) Institution des sourds et muets, ou Recueil des exercices soutenus par les sourds et muets pendant les années 1771 — 1774, avec les lettres, qui ont accompagné les programmes de chacun de ces exercices. Paris 1774. 12. — 2) Institution des sourds et muets, par la voie des signes méthodiques. Paris 1771. 8. — 3) De la veritable manière d'instruire les sourds et muets, confirmée par une longue expérience. Paris 1784. 8. — eigentlich eine zweite verbess. Auflage der frühern Schrift.

Vorstehende Biographie ist entlehnt aus einem, die Bildung der Taubstummen betreffenden Hauptwerke: Dr. E. Schmalz: über die Taubstummen und ihre Bildung ꝛc. 1838. Dresd. b. Arnold.

In der katholischen Kirche zum heil. Rochus in Paris, wo die Ueberreste des berühmten Abbé de l'Epée ruhen, wird ihm ein Denkmal errichtet werden.

Erasmus von Rotterdam (Desiderius). Dieser zu seiner Zeit überaus gelehrte, berühmte und durch seine literarische Wirksamkeit für Bildung und Erziehung der Jugend seiner Generation hochverdiente Mann aus der Niederländischen Schule hieß, nach seinem Vater, eigentlich Gerhard (Geert), er hat aber diesen Namen nachher nach der holländischen Bedeutung lateinisch in Desiderius, dann auch Griechisch in Erasmus übersetzt. Er ward im Jahre 1467

am 28. October außer der Ehe zu Rotterdam geboren. Eigentlich waren seine Eltern zu Gouda einheimisch, da seine Mutter, die Tochter eines Arztes, ihr elterliches Haus daselbst verließ und unehelich ihn in jener nahe gelegenen Stadt zur Welt brachte, während sein Vater durch den Betrieb seiner Familie, welche die eheliche Verbindung zu verhindern suchte, nach Rom gewandert war und dort, auf eine falsche Nachricht von dem Tode seiner Verlobten, sich zum Mönchsleben begab. Er kam indessen nach einigen Jahren zurück, und ob er gleich seines Gelübdes wegen nicht heirathen durfte, nahm er sich doch des Kindes und seiner Mutter, welche bald wieder nach Gouda zurückgekehrt war, so sorgfältig an, wie möglich. Erasmus wurde aber frühzeitig von seinen Eltern getrennt.

Nachdem er in der Schule ihrer Stadt die Elemente gelernt hatte, wurde er, erst 5 Jahr alt, als Chorknabe nach Utrecht geschickt; hier blieb er 4 Jahre. Hierauf kam er als neunjähriger Knabe nach Deventer, um in der Schule des damals berühmten Alexander Hegius zu lernen. Seine Mutter zog mit ihm dahin, starb aber nach wenigen Jahren, kurz nachher auch sein Vater, als Erasmus erst 13 Jahr alt war. Jetzt mußte er zu seinen Verwandten nach Gouda zurückkehren. Bis dahin hatte er jedoch schon so viel gelernt, daß er sich reif hielt, die Universität zu beziehen. Man hatte zwar über seinen langsamen Kopf in früheren Jahren geklagt; allein diese Klage mochte wohl von dem Unverstande der Lehrer herrühren, da andere Lehrer, welche einen prüfenden Blick hatten, Großes von ihm weissagten. — Die Familie entsprach nicht seinem Wunsche, sondern bestimmte ihn zum Mönchsthume, und brachte ihn deshalb nach Herzogenbusch zu einer Brüderschaft, wo er von den unwissenden Mönchen nur schlecht behandelt wurde.

Die nächstfolgenden Jahre, gerade die beste Lernzeit, waren für ihn verloren, denn er fand da kaum einen Lehrer, von dem er etwas lernen konnte. Einer indessen machte wenigstens einen pädagogischen Versuch mit ihm; doch so wohlgemeint er sein mochte, so unverständig war er. Er beschuldigte ihn fälschlich eines Verbrechens, bloß um ihn schlagen zu können, um zu erfahren, welche Wirkung diese Strafe auf ihn mache. Diese war denn freilich so, daß er es selbst beklagen mußte, den Jüngling damit in eine Krankheit und in eine solche Niedergeschlagenheit des Gemüths geworfen zu haben, daß fast seine Kraft zerknickt wäre. Wir sehen darin eine Spur der damaligen klösterlichen Pädagogik; und der Mann war doch noch ein denkender Erzieher! Erasmus selbst spricht in seiner Schrift de pueris liberaliter instituendis davon. Eben da erzählt er einen bösen Streich von sich selbst, wie er dem Prior die Lieblingsbirnen vom Baume stahl, und, um sein Argusauge zu hintergehen, sich in einen andern Mönch verstellte, welcher hinkte und nun unschuldig bestraft wurde. Als Erasmus noch ein neunzehnjähriger Jüngling war (1486), beredete ihn ein Jugendfreund, der mittlerweile in Italien gewesen war, mit ihm in das Kloster Stein zu gehen und wirklich Mönch zu werden. Er beschäftigte sich während dieses Aufenthaltes mit den Classikern. Sein Führer war das Hauptwerk des Laurentius Valla, eines der berühmtesten und freisinnigsten Italienischen Gelehrten (geb. 1406 zu Rom), Elegantia latini sermonis. Im Jahre 1491 fand sich indeß eine Gelegenheit für ihn zu fernerer Ausbildung. Der Bischof von Cambray hatte ihn nämlich gebeten, mit ihm nach Rom zu reisen; es wurde zwar aus dieser Reise nichts, allein Erasmus hielt sich doch bei ihm auf, wurde auch das Jahr nachher zum Priester geweiht, und kam 1496 nach Paris, wo er in einem Collegium sein Unterkommen fand. Das war nun zwar schlecht genug und gab ein Bild der damaligen Lebensweise in solchen Convicten, — elende Kost, stallartige Wohnung, Gestank, Ungeziefer, verpestete Luft, grausame Strafzucht ꝛc. — das waren die gewöhnlichen Uebel und auch dem kränkelnden Erasmus ging es nicht besser; seine Gesundheit konnte eben nicht gewinnen. Dabei klagte er über das jämmerliche Studium der Theologie, das dazumal ganz in die Rationalistik der Scotisten gerathen war, deren spitzfindige Dialektik oft nur in Bosheit ausbrach. Das erfüllte ihn nur noch mit größerem Widerwillen gegen diese damals noch als höhere Geistesentwickelung gepriesene Verstandeskunst, und mit größerer Sehnsucht nach dem klassischen Alterthume. Zu seiner Freude bekam er auch dort in seinen Studien einen Schüler, den Lord Montjoie, einen Engländer, der sich lebenslänglich zur Dankbarkeit gegen ihn verpflichtet fühlte. Vor allen erhielt Erasmus von ihm eine ansehnliche Pension, nachher in England noch mehr von ihm selbst und durch seine Verwendung. Damals schrieb er für ihn eine Anweisung de ratione conscribendi epistolas.

Nach Verlauf einiger Jahre begab sich E. wieder nach Cambray, lebte aber auch hier in seiner Weise thätig. Er unterrichtete und schrieb für den Unterricht und erhielt ansehnliche Belohnungen. Von einer Dame erhielt er eine ansehnliche Pension; der Herzogin von Burgund schrieb er für die Erziehung ihres Sohnes seine Schrift: ad Adolphum, principem Veriensem, epistola de virtute amplectenda. Nun folgte er dem Rufe seines jungen Freundes nach England. Hier fand er die angenehmste und ehrenvollste Aufnahme, kam in freundschaftliche Verhältnisse mit Thomas Morus, dem berühmten nachmaligen Kanzler von England, und wurde selbst mit dem Könige Heinrich VII. und seinem Kronprinzen vortheilhaft bekannt. Abwechselnd war er zu London, zu Oxford, zu Cambridge. Er rühmt England als sein zweites Vaterland, welches er bei seinem dritten längern Aufenthalte daselbst noch besonders erfuhr.*)

*) Gegenwärtig (1837) — heißt es in einer Reisebeschreibung — ist in England der gegenseitige Männerkuß bekanntlich so auffallend, daß der Fremde, welcher einem Freunde auf offener Straße ein solches Liebeszeichen aufdrücken wollte, kaum vor Beleidigungen sicher sein würde, und daß der Vater nicht einmal seinen scheidenden Sohn küßt, sondern ihn nur mit einem Händedruck und Farewell entläßt. Nicht so war es zu Ende des 15ten Jahrhunderts, und Erasmus kann nicht genug die Küsse rühmen, welche selbst dem Fremdlinge, und wie es scheint, auch von Frauen gespendet wurden. Er entwickelt in einem Briefe an den Faustus Andrelinus von den Brittinnen ein anziehendes Bild und fährt dann fort: Est praeterea mos, nunquam satis laudatus, siquo venias, omnium oculis exciperis: sive discedas aliquo, osculis dimitteris; redis, redduntur suavia; discediur abs te, dividuntur basia: occurritur alicubi, basiatur affatim, denique quocunque te moveas, suaviorum plena sunt

Nach Jahreslauf ging er auf den Continent zurück nach Paris; von da zum zweiten Mal zurück nach England, und hierauf, mit dem Reisemittel versehen, im J. 1506 endlich nach Italien. In Turin nahm er die theologische Doctorwürde an; er besuchte Bologna, Rom, Venedig, verweilte in letzterer Stadt bei dem berühmten Aldus Manutius, in dessen Officin er einige lateinische Classiker drucken ließ. Dort gab er nämlich den Terentius und Plautus heraus. (Das Honorar für letztern waren 20 Thaler) Hierauf ging er nach Padua, wo er die Studien des jungen Erzbischofs leitete; dann begab er sich zum zweitenmal nach Rom, wo er eine sehr ehrenvolle Aufnahme erfuhr; jedoch mehr in der alten Literatur lebte. Von hier kehrte er nach England zurück, wohin er bei dem Regierungsantritte Heinrichs VIII. (1509) von dem Lord Montjoie geladen war. Dieser nahm ihn eben so freundlich und wohlwollend auf als der Kanzler Morus, bei dem er wohnen mußte. Es wurden ihm Pfründen angetragen, und er mußte sie annehmen, indem sein edelmüthiges Widerstreben überwältigt wurde durch den Grund, daß er sich durch seinen bildenden Einfluß mittelbar um die Kirche höchst verdient mache. Dies that er dort denn auch wirklich durch Vorlesungen über Theologie und griechische Literatur, die er zu Cambridge hielt. Im Hause des Kanzlers Morus machte er sein humoristisch-satyrisches Encomium Moriae (eigentlich *Μωρίας ἐγκώμιον Μωρίας*, ein Lob der Narrheit auf sich selbst, auch im Titel witzig) und widmete es seinem edlen Gastfreunde. Seinem vorzüglich verehrten Freunde, John Colet, der ihn mit Liebe in die Theologie eingeführt hatte und der jetzt Bischof an der Paulskirche in London war, schrieb er für die von demselben errichtete Schule einige kleine Bücher, unter andern eine concio de puero Jesu pronunciata a puero in schola Coletica, nuper instituta Londini, mit einer lateinischen Ode über die Geburt Jesu. Demselben dedicirte er auch das Schriftchen „De utraque verborum ac rerum copia lib. II. ad sermonem et stylum formandum utilissimi.

Nach einigen Jahren sehnte sich E. wieder nach Italien; daher verließ er etwa im J. 1514 mit dem Titel eines königlichen Rathes und einer ansehnlichen Pension, die ihm so werth gewordene Insel. Er kam zuerst nach Brabant. Der kaiserliche Kanzler Silvage suchte ihn für seinen Hof zu gewinnen, als bereits der 15jährige Karl die Regierung daselbst übernommen hatte; doch begnügte sich E. damit, daß er für diesen jungen Regenten eine christliche Anweisung schrieb: Institutio principis christiani ad ejus filium Carolum (postea V.) Er hielt sich aber in dieser Lage nicht lange auf, weil dieselbe seinen Studien nicht zusagte.

Seit dem J. 1516 finden wir unsern Erasmus in Basel, und daselbst in einer der ersten Buchdruckereien, in der des Joh. Froben, mit dem Abdrucke des griechischen N. Test. und seiner eigenen lateinischen Uebersetzung beschäftigt. Er besorgte mehrere Auflagen desselben; der dritten (1522) ließ er eine paraphrasis N. T. folgen. — Der Bischof von Basel suchte ihn durch ansehnliche Versprechungen fest zu halten, allein er kehrte nach Brabant zurück, und schlug dort auch die aus, womit man ihn dem Hofe Carls nach Spanien zum Begleiter geben wollte. Desgleichen schlug er noch mehrere ansehnliche und ehrenvolle Anträge aus, — eine theologische Professur zu Löwen, wo man ihm ebenfalls die Doctorwürde (honoris causa) ertheilt hatte, — eine an der neuen Universität zu Ingolstadt, und einen Ruf des Königs Franz I. nach Paris. Er konnte durch seine Pensionen ohnehin bequem leben, nur litt er sehr an Steinschmerzen und curirte sich meistens mit gutem burgundischen Wein.

Im J. 1521 kam er wieder nach Basel und behielt seitdem seinen Aufenthalt daselbst bis an sein Lebensende, denn eine Reise nach Brüssel zu dem Kaiser führte ihn nur bis Schlettstadt, wo er Kränklichkeit halber umkehren sollte, und eine im folgenden Jahre nach Rom angetretene Reise, wohin er den ausgezeichneten Einladungen des neuen Papstes Hadrian VI. folgen wollte, nur bis Constanz, wo er aus gleichem Grunde umkehrte, denn er hatte oft zu kränkeln.

Die Bewegungen der Reformation und die freundschaftlichen Verhältnisse mit einigen der Reformatoren zogen ihn nothwendig in diese wichtige Weltbegebenheit hinein. Erasmus aber liebte zu sehr seine ruhigeren Studien und seine günstige Lage in der päpstlichen Kirche, als daß er weiter eingehen konnte, als in die Bemühungen um Sittenverbesserung; doch bestritt er heftig das Unwesen des Mönchthums und den Aberglauben; ja, er geißelte die Mönche, wo er nur konnte, mit seinem aristophanischen Witze.

Wenn wir hier die Fragen stellen: Warum sprach sich Erasmus nicht entschieden für die Anfangs doch begünstigte Reformation aus; und warum blieb Erasmus Katholik? so ist und bleibt dies freilich eine höchst merkwürdige Erscheinung; allein gehen wir der Sache näher auf den Grund, so dürften ohne Zweifel die Hauptmotive für des Erasmus Beharren in der alten Kirche vor Allem in seiner gewohnten Devotion für irdische Hoheit (der König Heinrich VIII. galt ihm mehr als D. Luther), hiernächst in seiner Abneigung, sich mit seinem wohlerworbenen Ruhme unter das Panier eines jüngern Mannes zu stellen, und zuletzt seit seinem Streite mit Luther, den er nicht aus Ueberzeugung, sondern blos aus Servilität führte, in seiner persönlichen Abneigung gegen denselben — zu finden sein.

Die letztere Frage hat Kottmeier (nicht Erasmus, sondern Luther! 1821) aus nicht eben ehrenwerthen Gründen für E. beantwortet. Ihm tritt der Diakonus Eberhardi in Vacha entgegen, im dritten Hefte der schätzbaren und durch gediegene Aufsätze ausgezeichneten „Zeitschrift für die historische Theologie" ꝛc. vom Dr. Illgen in Leipz. Jhrg. 1839.

In Bezug auf die religiöse Denkart sagte man von E. Aut Erasmus lutherizat, aut Lutherus erasmizat. Er selbst aber sagte von diesem Reformator, daß derselbe in zwei Stücken gefehlt habe; denn er habe dem Papste an seine dreifache Krone und den Mönchen an ihre fetten Bäuche gegriffen. Das Letztere that er freilich selbst.

Das bereits erwähnte Encomium Moriae und seine Colloquia familiaria, die man lange Zeit des guten

omnia. Quae si tu, Fauste, gustasses semel, quam sint mollicula, quam fragrantia, profecto cuperes non decennium solum, ut Solon fecit, sed ad mortem usque in Anglia peregrinari.

Lateines wegen in Schulen las, enthalten derbe, feine und lustige Satyren auf die Mönche ꝛc. (Viel derber und voller Schwänke sind jedoch die Epistolae obscurorum virorum von Grotius, Rubian und Ulr. v. Hutten, woran aber E. keinen Theil hat.) Gegen Hutten, mit dem E. lange Zeit in freundlicher Verbindung gestanden hatte, benahm er sich späterhin zweideutig und nannte ihn sogar einen schädigen Ritter.

Erasmus rühmte die Beförderer der Wissenschaften und des Evangeliums, er war insbesondere gegen Luther mit Hochachtung erfüllt und sprach sie ihm selbst in brieflicher Unterhaltung aus, zuletzt jedoch auch seinen Unwillen über ihn: allein dem Vorwurfe der Zweideutigkeit, der Unentschiedenheit oder doch der Charakterschwäche konnte er bei allen seinen Vorzügen nicht entgehen, und Luther, der diese anerkannte, und ihm wegen seiner Gelehrsamkeit und deren Anwendung für die heilige Schrift aus Herzensgrunde großes Lob ertheilt, und ihm selbst schreibt, sagt ihm mit derselben treuherzigen Offenheit, „daß ihm lieber sei, was Menschen, als was Gott gefalle." —

Indem sich Erasmus durch seine classischen Studien an jene Lichtmänner anreihete, welche das große Werk der Reformation vorbereiteten, so trat er zugleich mit in Wirksamkeit für dieselbe. Insonderheit geschah dies literarisch durch die Ausgaben von Autoren, durch seine humanistischen Arbeiten und durch seine grammatischen und pädagogischen Schriften, nämlich: Theod. Gazae grammatica linguae graec. latine reddita. 1518. — Syntaxis latina. — De recta latini graecique sermonis pronuntiatione. — De optimo dicendi genere. — De ratione studii, s. de ratione studiorum et instituendi pueros. — De ratione instituendi discipulos. — Lingua s. de linguae usu et abusu. — De civilitate morum puerilium. — Christiani matrimonii institutio. — Vidua christiana etc. Diese sind meist nur kleine Schriften, allein E. bildete auch mündlich, durch Umgang, durch Geistesanregung u. s. w.

Als im Jahre 1529 die Stadt Basel zur Reformation übertrat, verließ er sie und begab sich nach Freyburg im Breisgau. Hier bewohnte er zwar ruhig sein eigenes Haus und betrieb seine literarischen Arbeiten fleißig, konnte aber doch von den Bewegungen der Kirche sich nicht ganz losmachen. Der Papst hätte ihm noch gern den Cardinalshut gegeben. Im J. 1535 sollte er auf dringende Einladung wieder nach den Niederlanden reisen, er ging aber vorher nach Basel, wo er die freundlichste Aufnahme erfuhr. Seine Kränklichkeit ließ ihn nicht weiter reisen, sie nahm zu und reichte ihm am 12. Juli 1536 in seinem 69sten Lebensjahre den Kelch des Todes. Auch nach seinem Ableben wurde er von der Stadt Basel und seinen dortigen Freunden würdig geehrt; man setzte ihm daselbst ein Grabmal; Rotterdam richtete seine Statue unter freiem Himmel auf.

Es ist nicht uninteressant, diese Statue kennen zu lernen. Sie ist aus Kupfer, den Erasmus kolossal darstellend, etwa zehn Fuß hoch, stehend, und in ein Buch schreibend, im Mönchsgewande, mit dem Gesichte, das fein gearbeitet und sprechend ist, gegen Süd gekehrt, und hat auf der Vorderseite die Aufschrift: Des. Erasmo magno scient. atque literaturae politioris vindici et instauratori, viro seculi sui primario, civi omnium praestantissimo, ac nominis immortalitatem scriptis aeviternis jure consecuto, S. P. Q. Roterodamus, ne quod apud se suosque posteros virtutibus praemium deesset, statuam hanc ex aere publico erigendam curaverunt. Auf der Rückseite wird in Holländ. Sprache die Geschichte dieser Statue erzählt, daß sie in Holz errichtet worden 1549, dann mit einer aus Stein verwechselt 1557, und nachdem diese von den Spaniern 1572 umgestürzt, aus Kupfer 1620 aufgerichtet, endlich mit Befestigung auf dem Brückengewölbe 1674 und 1677 neu aufgestellt worden; darüber steht: geboren tot Rotterdam den 28. October 1467, gestorven tot Basel den 22. Iuli 1536. Auf der linken Seite steht in Holländ. Versen: Hier rees de groote zon, en ging de Basel onder. (Hier ging die große Sonne auf und ging zu Basel unter). De rüks-stad eer en vier dien heilig in zün graf etc. dann das Lob des Mannes, dessen Größe mit keinem Grabe und Bilde würdig genug geehrt worden — „ihn muß das Luftgewölbe überdecken, da kein geringerer Platz zu seinem Tempel zureicht." — Auf der rechten Seite steht sein Lob in lateinischen Versen:

Barbariae talem se debellator Erasmus —
Maxima laus Batavi nominis ore tulit etc.

In seinen pädagogischen Schriften sind unter andern folgende Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts mitgetheilt.

„In seiner Schrift: de pueris etc. lehrt er: man solle die Fähigkeit des Gedächtnisses der früheren Jugend benutzen; man solle auf die körperliche Pflege zur Gesundheit und Stärke des Kindes sehen, dann aber auf die geistige; wobei denn viele specielle Regeln mit einer Menge von Beispielen aus der Geschichte und mit Tadel gegen damalige Fehler angegeben werden auch interessante Erfahrungen über Zeichen der Fähigkeit. Er klagt am Ende, wie in seiner Jugend die Knaben mit der Grammatik, Dialektik und Metaphysik gemartert worden wären. In der Abhandlung de ratione stud. unterscheidet er die Wort- und Sachkenntniß; er setzt zwar die erstere als früher, will jedoch die letztere nicht vernachlässigt wissen. Zuerst soll man die Grammatik lehren, und zwar die griechische sowohl, und eigentlich zuerst, als die lateinische; hierauf die Classiker, (ganz anders als in neuester Zeit Jacotot und Hamilton methodisiren) ꝛc. welche man auch für Erlernung der Wissenschaften benutzen kann. — Die dritte Abhandlung: de ratione institut. sagt, man müsse die Schüler sobald als möglich an die Quellen führen. — In der Redekunst und den Stylübungen wird auf die Regeln der Alten verwiesen. Das Büchlein: de civilit. mor. giebt im elegischen Versmaße Regeln über das Schickliche in Manier und Geberden, im Gange, in der Kleidung, im Betragen ꝛc. Auch in diesem Allen regte Erasmus mehr an, als er ausführte oder etwas Eigenes durchdachte.

Erasmus gehört unter die Männer der älteren Zeit, welche, wie Tunnicius (1514) und Joh. Agricola (1528) Sprichwörter gesammelt und erklärt haben; 1556 erschien sein Adagiorum opus zu Leiden bei Sebastian Gryphius in Fol. Es enthält und behandelt lateinische und griechische Sprichwörter. Die beste Ausgabe seiner Werke ist von le Clerk

Amsterdam 1703, 10 Bde. Fol. sein Leben von Burigny, verbessert deutsch von Henke. Halle, 1782. 2 Bde. 8.

Des E. Compendium vitae suae soll in der Hauptsache einerlei sein mit Merula's vita Erasmi. Leiden, 1608. 8. — Vergl. auch: De Erasmi Roter. ingenio ac doctrina etc. Oratio hab. ab Ern. Guil. Ferd. Lieberkühnio. Jena, 1836 etc.

Erbauen. Erbaulich. Erbauung. Erbauung im bildlichen Sinne könnte mit Recht alle Fortbildung der Seele genannt werden, inwiefern sie ja durchweg ein Werden aus schon Gewordenem, ein Entstehen gewisser Producte aus bereits schon vorhandenen Factoren, also gleichsam eine Erbauung des Folgenden auf schon gegebenem Grunde (den innern Factoren) ist. Der Sprachgebrauch versteht aber unter Erbauung nur diejenige Fortbildung, welche entweder eine Erhebung von niedern zu höhern Gefühlen überhaupt (weitere Bedeutung), oder eine Erhebung zu moralisch-religiösen Gefühlen (engere Bedeutung) ist, eine „Erhebung des Gemüths über das Irdische zum Ewigen, zum Göttlichen," wie die gewöhnliche Definition lautet. Nennt man daher einen fröhlichen Gesang, eine Instrumentalmusik, ein Schauspiel, ein Gemälde, ein Gedicht, ein Ereigniß, einen Lebenswandel ꝛc. ꝛc. erbaulich, so leuchtet ein, daß hier eine Erbauung im weiteren Sinne gemeint ist, wogegen die engere Bedeutung dieses Wortes Platz greift, wenn der Kirchengesang, das Gebet, die Predigt, die Katechese oder sonst ein religiöser Lehrvortrag erbaulich heißt. Von „Erbauungsschriften", „Erbauungsstunden" ꝛc. redet man nur in dieser engern Bedeutung des Worts.

Da die menschliche Seele kein Gefühlsvermögen in der zeither angenommenen Art hat, sondern Gefühle (s. d. Art.) nur die unmittelbaren Ankündigungen des Abstandes sind, welcher zwischen zwei oder mehreren gleichzeitig zum Bewußtsein angeregten Gebilden Statt findet, so ist klar 1) daß die Erbauung in weiterer und engerer Bedeutung für jeden nur so weit reichen kann, als erhebende Gefühle möglich sind, und daß 2) den Einen dies, den Andern jenes erbauen wird und muß, je nachdem die bisherige Ausbildung diese oder jene Gefühlsfactoren in ihm begründet hat, und je nachdem sie so oder so (stark oder schwach, lebendig oder träg, zahlreich oder weniger zahlreich ꝛc.) angeregt werden. Während z. B. mich der Donner erbaut, weil er die in mir vorhandenen Ideen (s. d. Art.) von Gottes Größe und Macht anregt, mich dadurch freudig erhebt, kann er einen Andern erschrecken und dadurch niederdrücken, weil er bloß Vorstellungen von Gefahr, wohl auch von Gottes Zorn und Strafe in ihm reproducirt, und noch erinnere ich mich sehr wohl der Zeit, wo ich als Knabe bei jedem Gewitter mich ängstlich in einen Winkel verkroch und die Augen sorgfältig von den zuckenden Blitzen abwendete. Eben so begreift sich, warum bei einem Theaterstück alle diejenigen, die auf der Gallerie stehn, sich vor Lachen ausschütten möchten, während die gebildeten Zuschauer von den erhabensten Gefühlen der Rührung über die dargestellten Scenen ergriffen sind. Alle Erbauung ist also bedingt durch die Empfängnißthätigkeiten (s. d. Art.), die sich in der Seele vorfinden, so wie durch den Grad der Anregung derselben, und es giebt keinen Gegenstand, der für alle in gleicher Weise erbaulich genannt werden könnte (zum richtigen Verständniß des hier und im Folgenden Gesagten vergleiche man aber ja die Artt. über die Gefühle.).

Hier haben wir es natürlich nur mit der Erbauung im engern Sinne zu thun, und da sind zwei Fälle sorgfältig zu unterscheiden. Es kann nämlich die Erbauung durch Belehrung erstrebt und vermittelt werden, wie beim Predigen, Katechisiren, Erklären der Bibel, Lesen von Schriften ꝛc., oder sie kann ohne eigentliche Belehrung durch alles Das geschehen, was überhaupt schon vorhandene religiöse Stimmungen zu wecken und zu beleben geeignet ist, wie durch symbolische Gebräuche beim Gottesdienste, durch Gebet, Gesang, Glockengeläute, sogenannte Andachtsübungen oder Erbauungsstunden ꝛc. Im ersten Falle werden die erbauenden (zum Höhern erhebenden) Gefühle mit den erlernten Wahrheiten, Vorstellungen ꝛc. entweder zugleich erzeugt, begründet (was indeß nur beschränkt möglich ist — s. Religionsunterricht), oder es werden die schon vorhandenen nur geweckt (reproducirt), verstärkt, belebt und mit dem Erlernten in specielle Verknüpfung gesetzt; im zweiten Falle handelt sichs bloß um solche weitere Ausbildung des bereits Erworbenen, nicht eigentlich um eine Erzeugung neuer erhebender Gefühle, die vielmehr nur zufällig dabei gewonnen werden können.

Hiernach beantwortet sich die Frage sehr leicht: woran es liege, daß die beabsichtigte Erbauung so häufig verfehlt wird. Offenbar theils an den zu Erbauenden selbst, theils an denen, welche erbauen wollen, theils an zufälligen äußern Umständen, welche den sonst auf beiden Seiten hinlänglich begründeten Erfolg hemmen. Was nämlich zuerst die Erbauung durch Belehrung betrifft, so ist klar, daß der Katechet, der Bibelerklärer, der Prediger ꝛc. keine Erbauung bewirken können, wenn ihre Zuhörer schon die bloße Belehrung nicht zu fassen vermögen, weil ihnen entweder die dazu nöthigen Vorbildungen (Empfängnißthätigkeiten) fehlen, oder weil die vorhandenen von andern zu stark erregten Gebilden um die Bewußtwerdung gebracht werden, wie solches bei Furcht, Sorge, nicht zur Sache gehörigen Erinnerungen, Verlegenheit ꝛc. der Fall ist (s. Aufmerksamkeit und Bewußtsein.). Ein tüchtiger Meister wird allerdings auch hier noch Vieles möglich zu machen wissen. Er wird das Unverständliche durch vorbereitende Bemerkungen, Fragen, Beispiele ꝛc. der Auffassung näher rücken; er wird namentlich die ungehörigen zerstreuenden Einfälle durch seine ganze persönliche Haltung, durch die Lebhaftigkeit seines Vortrags ꝛc. zurückdrängen; er wird das Interesse der Zuhörer zu fesseln und damit die gespannteste Aufmerksamkeit seiner Sache zuzuwenden verstehn. So wird er, wie die bloße Belehrung (die richtige Auffassung neuer Vorstellungen — denn nur mit diesen hat es der bloße Unterricht zu thun — s. didaktische Grundsätze), auch die Erbauung wenigstens in einem Grade gelingen sehn, den mancher Andre nicht von fern zu erreichen befähigt wäre. Denn da er die Natur der Gefühle kennt, da er die Gebilde, deren gegenseitiges Sichvermengen den bestimmten Abstand giebt, der das bezweckte Gefühl ausmacht, herauszufinden und zusammen zum Bewußtsein anzuregen weiß, da er noch viel leichter die schon vorhandenen, fertigen Gefühle aufzurufen und den Zwecken der Erbauung dienstbar zu machen versteht — siehe Gefühlsbildung,

wo das Genauere hierüber beigebracht ist — so wird durch seine Geschicklichkeit die ungünstige Verfassung der Zuhörer für den Unterrichtsgegenstand mehr oder weniger ausgeglichen. Wie aber dann, wenn dem Lehrer ꝛc. solche Geschicklichkeit fehlt, selbst da fehlt, wo der Gegenstand zu der Vorbildung der zu Erbauenden in keinem Mißverhältniß steht? Wie besonders, wenn noch äußere Uebelstände (Geräusch, ungewohnte Vorgänge, auffallende Eigenheiten im Benehmen des Lehrers ꝛc.) hinzukommen und die Aufmerksamkeit in Beschlag nehmen? Hier ist höchstens eine Auffassung der Worte, zur Noth allenfalls einige Belehrung, nimmermehr aber eigentliche Erbauung möglich; die Gemüther bleiben im besten Falle unerhoben, unerquickt, wenn sie nicht gar gelangweilt, verstimmt und zum Gemeinen herabgezogen werden. Wie gar manche von den Katechesen, die jährlich in unsern Schulen gehalten werden, gestaltet sich durch Schuld der Lehrer zur faden Wortmacherei, zum unfruchtbaren Geschwätz, das kaum Belehrung, geschweige Erbauung zur Folge hat. Indeß muß man auch nicht Unbilliges fordern. Es können Lehrer und Schüler nichts versäumt haben, was als wesentliche Bedingung der Erbauung vonnöthen ist, und doch können zufällige Hemmungen auf beiden Seiten eintreten. Es ist, als ob manchmal Alles sich verschworen hätte, die Aufgelegtheit der jungen Gemüther für die Erbauung durch einen Gegenstand zu stören, ohne daß man eine spezielle störende Ursache bemerkt. Gleichsam in der Luft liegt es manchmal, sich nicht sammeln zu können, während es zu anderer Zeit über Erwarten leicht wird; und wiederum lähmt das erste unsichere Auftreten des Lehrers nicht selten die ganze Unterhaltung. Nichts ist in dieser Beziehung von größerem Einfluß, als die Stimmung, welche der Lehrer mitbringt, und welche sich unfreiwillig auf die zu Erbauenden überträgt. Der Art. Ansteckung zeigt, wie es damit zugeht, denn es giebt eben so eine geistige, wie eine physische Ansteckung. Wo wäre aber der Lehrer, Prediger ꝛc., der seine Gemüthsstimmung jederzeit beherrschen und nöthigen Falls als ein völlig Verwandelter auftreten könnte, sobald ihn die Stunde ruft? Möchten nur Alle, die erbauen sollen und wollen, mit einer richtigen und hinlänglichen Kenntniß der menschlichen Seele und deren Entwickelungsgesetzen ausgerüstet sein, der Erfolg würde weniger häufig ausbleiben! Doch davon ein Mehres nachher.

Wie von selbst einleuchtet, wird das Gesagte größtentheils auch für die zweite Art der Erbauung gelten, für die Erbauung ohne eigentliche Belehrung. Wie sollen die religiösen Gefühle der Demuth, der Gottergebenheit, der Ehrfurcht, der Liebe, der Hoffnung ꝛc. von den Zuhörern durch die vorgenannten Erbauungsmittel reproducirt und vervollkommnet werden, wenn solche Gefühle gar nicht da sind? Wie könnten sie, falls sie da sind, ins Bewußtsein gerufen werden, wenn die Leiter der Erbauung weder moralisch noch intellectuell geeigenschaftet sind, der Erweckung geschickt und kräftig zu Hilfe zu kommen? Wie kann man sich über desfallsiges Mißlingen wundern, wenn die äußern Umstände und Verhältnisse zum Gemeinen und Niedrigen herabziehen? Man sehe nur hin, wo man die kirchlichen oder Schul-Erbauungsstunden wenig oder mit innerem Widerstreben besucht findet, man wird bald bemerken, daß eines oder das andere der genannten Momente die Ursache davon ist. Denn es ist durchaus unwahr, daß unser Zeitalter, wie ihm so oft zum Vorwurf gemacht wird, den Sinn für Erbauung, für Erhebung zum Höhern und Uebersinnlichen, gänzlich verloren habe. Im Gegentheil besitzt es diesen Sinn oder Trieb vielleicht mehr, wenigstens reiner und ächter, als irgend ein früheres Zeitalter, und wo der öffentliche Gottesdienst ihm gesunde und kräftige Nahrung giebt, finden wir die Kirchen voll von Andächtigen. Es wäre auch eine mehr als wunderbare Erscheinung, wenn ein Zeitalter, das sich in Wissenschaft, Kunst und Industrie weit über seine Vorgänger erhoben hat, mit dieser Entwickelung zum Höhern den Sinn für Erbauung, der ja auch aufs Höhere geht, eingebüßt haben sollte. So lange man uns nicht beweisen kann, daß die Natur in neuern Zeiten eine andere geworden sei, so lange werden wir auch nicht glauben, daß das auf der einen Seite erworbene Höhere auf der andern zum Niedern herabziehe, zum Sinnlichen verführe. Im Gegentheil drängt das Höhere in der Seele überall zum Höhern, so lange die Entwickelung naturgesetzlichen Fortgang hat; der höhere Maßstab, den man mit einer Veredlung erworben hat, kann nicht das Niedere genügend finden, und wo dennoch das Niedere für ein Höheres von denen, die Erbauung befördern wollen, ausgegeben wird, wendet sich die zurückgestoßene Seele davon ab und sucht auf andere Weise ihr Bedürfniß zu stillen. Hieraus erklärt sich die Erscheinung, daß unser Zeitalter häufig, statt Erbauung im engern Sinne, Erbauung in der weitern Bedeutung dieses Wortes sucht, daß es für die Heroen in Wissenschaft, Kunst und Leben sich begeistert, an dem Hohen und Edlen, das von denselben ausgegangen, sich erbaut, was zu dem sogenannten Cultus des Genius geführt hat. Denn die kirchliche Erbauung ist an vielen Orten zu wenig wahrhaft religiös, als daß sie den Gebildeten genügen könnte; die veralteten starren Dogmen einer vernunftärmern Zeit, die man dem vernunftgemäßem reinen Christenthum zum Trotz geflissentlich festhält, ja wohl gar recht vernunftwidrig hie und da aufputzt, müssen Solche, welche die höhere allgemeine Vernunftbildung der Zeit in sich aufgenommen haben, nothwendig anwidern, und da der große Haufe der Halb- und Ungebildeten immer das Beispiel der Höherstehenden nachäfft, so wird von ihm das Kirchliche und damit das Religiöse überhaupt weggeworfen, ohne daß er doch in dem Cultus des Genius, weil er für diesen ja viel zu wenig vorgebildet ist, einigen Ersatz finden könnte. Wäre nun der Cultus des Genius ein wahrer und wesentlicher Ersatz für das eigentlich Religiöse, so möchte die Sache für die Gebildeten als eine unbedenkliche erscheinen und man könnte unserm Zeitalter zu dieser Wendung einigermaßen Glück wünschen. Aber die Genien allesammt sind nicht Gott; sie regieren nicht das Weltall mit allmächtiger und weiser Hand; sie führen unser Schicksal nicht durch Nacht und Dunkel zu einem seligen Ziele; sie reichen uns nicht die Hände im Tode, so daß wir ihnen unsern Geist empfehlen könnten; sie haben kein Ohr für das bange bedrängte Herz, das seine Bekümmernisse betend ihnen vortragen und sich hierdurch Erleichterung gewinnen möchte. Die wahre Erbauung fließt nur aus der Religion, und zwar aus der reinen, unverfälschten Religion, wie sie

Christus gelehrt hat; kein Cultus des Genius kann sie ersetzen. Zu ihr müssen wir, wo sie verschmäht worden, zurückkehren, müssen ihre Wahrheiten dem Bewußtsein der Zeitgenossen anschaulich nahe bringen, müssen, mit Einem Worte, das Erbauliche, das Erhebende, Stärkende und Tröstende, das in ihr liegt, wieder fühlbar und wirksam machen.

An Versuchen hierzu fehlt es bekanntlich in unsern Tagen nicht. Aber, du guter Gott! welcher Art sind mitunter diese Versuche! Es ist wahr, wir haben zum Theil herrliche Erbauungsbücher, herrliche geistliche Lieder, herrliche Predigten und Prediger, herrlich eingerichtete Andachtsstunden ꝛc., die ganz dem Geiste Jesu und seinem unverfälschten Worte entsprechen. Aber wie wüthend fällt eine zelotische Partei über diese Leistungen her, schilt sie gotteslästerliche Ketzereien, verdammt ihre Verehrer als Unchristen zur Hölle und will um jeden Preis das alte Dogmen- und Formelwesen, an dem kein Gebildeter sich erbauen kann, wieder herstellen. Man denke nur an die neuen Gesang- und Gebetbücher, an die Traktätlein, die von dieser Partei so eifrig empfohlen und eingeführt werden, und die die krassesten, abgeschmacktesten und widerchristlichsten Vorstellungen von Gottes Zorn, von der Hölle, von Christi Versöhnungstode, vom Unwerth der menschlichen Tugend, von der Erbsünde ꝛc., wie sie wohl einem rohern Zeitalter zusagten, wieder zur Erbauung darbieten. O ihr feinen Psychologen! Allerdings ist es sehr begreiflich, wie solche Vorstellungen einst erbaulich sein konnten; aber ihr irrt gewaltig, wenn ihr auch heute noch sie dafür haltet. Da man die religiösen Gefühle einmal besaß und sie mit solchen Vorstellungen in Verknüpfung gesetzt hatte; so war es sehr natürlich, daß sie sich reproducirten, so bald man jene Vorstellungen reproducirte, nach dem bekannten Seelengesetze, daß das Verknüpfte einander erweckt, so bald nur das eine Glied der Verknüpfung zum Bewußtsein erhoben wird (s. Associationsgesetze). Wie aber dann, wenn die Verknüpfung eine ganz andere geworden ist, wenn ein ganzes Zeitalter seine religiösen Gefühle mit vernünftigern, reinern Vorstellungen von Gott und göttlichen Dingen associirt hat, oder wenn die Gefühle selbst wohl gar fehlen und durch solche irrige Theorien erst erzeugt werden sollen? Gewiß würden sie dann eben so unlauter ausfallen müssen, als sie es, dem Zeugnisse der Geschichte zufolge, in frühere Zeit (dem Zeitalter des Aberglaubens und der Rohheit) zu einem großen Theil waren. Ein Zeitalter, dessen Humanität auf dem Wege ist, die Todesstrafe selbst für die schlimmsten Verbrecher als zu hart und ungerecht abzuschaffen, das wollet ihr damit erbauen, daß ihr ihm vorredet, Gott habe seinen unschuldigen Sohn die Strafe des Verbrechertodes erleiden lassen müssen, um seinen Zorn gegen die gefallene Menschheit stillen zu können? Ihr wollet das Dogma von der Erbsünde wieder als erbaulich auf die Bahn bringen zu einer Zeit, welche schon jeden Juristen bestraft, der fremde Schuld Solchen richterlich zur Last legt, die von dieser Schuld nicht einmal Etwas wissen? Wahrhaftig, ihr versteht, was Gerechtigkeit und Liebe ist. Wolltet ihr euch rühmen, daß ihr doch bei einem Häuflein unserer Zeitgenossen mit solcher Rückwärtserei Anklang findet; so wundern wir uns darüber eben so wenig, als wir euch um solchen Ruhm beneiden. Der Seelenkenner weiß, daß es, wie leibliche, so auch geistige Verkrüppelungen giebt, und daß der Seele sich eben so, wie dem Leibe, unnatürliche Bedürfnisse anerkünsteln lassen; die dann, wenn sie einmal entstanden sind, eben so Befriedigung suchen, wie die natürlichen. Nur kommt ihr uns, wenn ihr diese unnatürlichen Bedürfnisse für natürliche ausgebt, wie die Branntweintrinker vor, die ihr unnatürliches Bedürfniß auch gern für ein natürliches halten und Nichts erbaulicher finden, als es eben durch Branntwein, ja nicht durch etwas Anderes und Besseres, zu stillen. Auch habt ihr wohl von den Muselmännern gehört, welche durch die rasenden Tänze ihrer Derwische aufs Frömmste erbaut werden, und, euch ähnlich, in die höchste Entrüstung gerathen, wenn Jemand solche Raserei abgeschmackt findet.

Nein, erbaulich ist für den wahrhaft Gebildeten nur das, was naturgemäß und wahr und mit religiösen Gefühlen, die ihrem tiefsten Ursprunge nach auf ganz andere Weise als durch bloße Lehre, Dogmen ꝛc. erzeugt sein wollen (s. Gefühle, Gefühlsbildung, Belehrung erzeugt keine Triebe, Beweggründe, Erziehung [religiöse] und die sonst hierher gehörigen Artikk.), in Verknüpfung gesetzt ist. Soll also der Geschmack an religiöser Erbauung, unserm Zeitalter allgemein wiederkehren, so ist jene Rückwärtserei das Verkehrteste, was wir als Mittel anwenden möchten. Auch hilft kein auf die Sinne berechneter Pomp, durch welchen man den kirchlichen Cultus zu heben vorgeschlagen hat, keine künstlerische und theatralische Symbolisirung des Heiligen, das vielmehr nur in seiner erhabenen Einfachheit das unverkünstelte Gemüth anspricht; und wie die rauschendste, mit Pikantem übersättigte Musik den natürlichen Schönheitssinn gerade am meisten unbefriedigt läßt, so ergeht es dem einfach-frommen Gemüthe mit der jetzt hier und da Mode gewordenen geistlichen Schönrednerei. Der Prediger muß, da er weit mehr erbauen, als eigentlich lehren soll, vor Allem den schon erworbenen Vorstellungskreis seiner Zuhörer sich richtig vergegenwärtigen, muß die damit in Verbindung stehenden Gefühle und Neigungen in ihrer wahren Beschaffenheit zu erkennen suchen, muß die Fähigkeit besitzen, diese Factoren stark und klar ins Bewußtsein zu heben und ihnen durch das, was er sagt und wie er es sagt, denjenigen Anstoß zur Fortentwickelung zu geben, welcher den Entwickelungsgesetzen der Seele völlig gemäß ist, wo nicht, so bleibt die Erhebung zum Höheren, die er beabsichtigte, an seinen Zuhörern unerreicht, und man ergötzt sich im glücklichsten Falle höchstens an seiner wohllautenden Stimme, an seiner einnehmenden Gestikulation ꝛc., kurz an der bloß äußerlichen, sinnlichen Erregung, die er veranlaßt, an dem Augen- und Ohrenkitzel, der weit entfernt ist, in das Innere der Seele einzudringen und dort heilsame Umgestaltungen zu bewirken (s. Empfängnißthätigkeit). Dem Katecheten gelten im Ganzen dieselben Forderungen, wiewohl bei ihm der Zweck des Lehrens überwiegt. Nicht Luthers Katechismus macht es, nicht irgend ein älteres oder neueres Lehrbuch der Religion; die Erbauung entsteht nur aus dem Leben, das in den todten Leitfaden aus der lebendigen Religiosität des Lehrers hineingehaucht wird. Nur muß der Leitfaden nicht gegen die Denkgesetze verstoßen, (nicht mit dem Abstracten

anfangen, nicht die Begriffe und Urtheile, die er giebt (das eigentlich Concrete, die Gefühle und Strebungen, kann er gar nicht geben), unklar und verworren darstellen, noch weniger sogar Falsches behaupten; und wie zu wünschen bleibt, daß schon das öffentliche und häusliche Leben die Jugend erbaulich umfangen und darum die häusliche Andacht mehr in Aufnahme kommen möge (s. Andacht), so ist es auch dringend nothwendig, daß Prediger und Lehrer vor Allem tüchtige Seelenkenner werden, denn ohne Seelenkunde tappt man, wie in allen Bildungsbestrebungen, so namentlich in dem höheren Geschäft der Erbauung im Finstern. Vergl. Katechese, Predigt und Religionslehrbücher. D—r.

Erdbeschreibung (Geographie.) Unter die wichtigsten, zugleich aber auch schwierigsten Unterrichtsgegenstände gehört unstreitig die Geographie oder Erdbeschreibung. Denn nicht nur ist der Stoff, den diese Wissenschaft darbietet, so umfassend und mannigfaltig, daß der Lehrer in der Auswahl dessen, was in und für die Schule gehört und allgemein wissenswürdig ist, große Mißgriffe thun und namentlich die hier so streng zu beobachtende Regel: „ne quid nimis" leicht übertreten kann, sondern es kann dabei auch ein ganz verschiedener Lehrgang verfolgt werden, wie dies schon ein flüchtiger Blick in die vielen, auf diesem Felde bisher erschienenen Werke beweist. Dieser Gang nämlich kann

a) ein analytischer sein. Bei diesem Verfahren betrachtet man zuerst die Erde nach ihrer Gestalt, Größe, Bewegung und Stellung zu anderen Weltkörpern, besonders zu der Sonne (mathematische oder astronomische Geographie). Hierauf geht man zur Darstellung der Erdoberfläche nach ihren natürlichen Verhältnissen über (physische oder physikalische Geogr.) und schließt mit der Beschreibung der Staaten und Völker (politische und statistische Geogr.) Nach diesem Plane wurden ehemals fast alle, und werden heute noch sehr viele Lehrbücher der Geographie abgefaßt, und von ihnen verleitet legt man diese Methode nicht selten auch dem geographischen Unterricht zu Grunde. Daß dieser Lehrgang aber ein ganz unpädagogischer sei, ist offenbar. Denn er geht von dem Schwereren auf das Leichtere, von dem Entfernten und mithin Unbekannten auf das Nahe und Bekannte über und verstößt, indem er dies thut, gegen zwei Hauptprincipe einer rationellen Unterrichtsweise. Um diesen Fehler zu vermeiden, hat man einen anderen und dem analytischen Verfahren geradezu entgegengesetzten Weg, nämlich

b) den synthetischen eingeschlagen. Nach dieser Methode geht man von der, dem Kinde bekannten Umgebung oder Heimath aus, erweitert sodann allmählich diesen Kreis bis zum Vaterlande und fährt mit dieser Erweiterung so lange fort, bis man die ganze Erde umfaßt und beschrieben hat. So ansprechend und zweckmäßig aber auch dieser Lehrgang scheint, so stellt er sich doch, bei näherer Prüfung, ebenfalls als mangelhaft und ungnügend heraus. Denn er zerreißt und vereinzelt das Zusammengehörige, als: Flüsse, Gebirge u. s. w. und giebt somit dem Schüler keine Totalübersicht über das Ganze eines Gegenstandes, um die es doch dem Lehrer zu thun sein muß. Er häuft ferner zu viel Ungleichartiges an, indem er Elemente der physischen, politischen und mathematischen Geographie durcheinander und auf einmal giebt, wodurch nothwendiger Weise die Fassungskraft des Lernenden überladen und das Auffassen des gegebenen Stoffes nicht erleichtert, sondern im höchsten Grade erschwert werden muß. Dazu kommt noch, daß nach dieser Methode die einmal behandelten Gegenstände nicht wieder berührt und besprochen werden, was gerade auf einem so umfangreichen Gebiete, wie das der Geographie, von großer Wichtigkeit ist, und es wird und muß somit geschehen, daß über dem Späteren Vieles von dem früher Dagewesenen wieder vergessen wird.

Aus dem bisher Gesagten ergiebt sich also, daß weder der rein analytische, noch der consequent durchgeführte synthetische Lehrgang bei dem erdbeschreibenden Unterrichte anwendbar sei, wenn der letztere mit Erfolg betrieben werden soll, und es fragt sich demnach, auf welche Weise man dabei zu verfahren habe. Folgender Gang, den der Verfasser dieses Aufsatzes in einer mehrjährigen Erfahrung bewährt gefunden hat, möchte daher wohl, wenigstens in Volksschulen, die wir hier zunächst und hauptsächlich im Auge haben, den Vorzug verdienen.

Wie bei jedem Unterrichtszweige mit den Elementen, also bei dem Lesen mit der Kenntniß der Buchstaben, bei dem Rechnen mit der der Zahlzeichen oder Ziffern begonnen wird, so erfordert auch und ganz vorzüglich der Unterricht in der Geographie einen solchen vorbereitenden oder elementarischen Cursus, wenn er auf einer festen und sicheren Grundlage errichtet werden soll. In diesem ersten oder vorbereitenden Cursus werden nun zuvörderst die Begriffe, wie folgende: Land, Hochland, Tiefland, Berg, Gebirge, Quelle, Bach, Fluß, Strom, Stadt, Hauptstadt, Handelsstadt, Bergstadt u. s. w. mit aller Sorgfalt und Genauigkeit zur Klarheit gebracht. Dabei geht der Lehrer immer von der den Schülern bekannten Umgebung aus und erläutert also z. B. an einem in der Nähe befindlichen Hügel oder Berge die Begriffe: Anhöhe, Hügel, Berg, Gebirge, Vorgebirge u. s. w.; an einem Teiche die Begriffe: See, Meer, Meerbusen, Meeresgebiet u. s. w.; an einem Bache oder Flusse die Begriffe: Fluß, Flußgebiet, Hauptfluß, Nebenfluß, Strom, Stromgebiet u. s. w. Damit aber die Anschauung des Kindes eine deutliche werde, so komme der Lehrer durch eine, den zu erklärenden Begriff versinnlichende Zeichnung auf der Wandtafel zu Hilfe, und um den Unterricht zugleich unterhaltend und angenehm zu machen, lasse er die Kinder durch Aufsuchen dieser Gegenstände in ihrer Heimath und Nähe nicht nur selbstthätig theilnehmen, sondern theile ihnen auch so manches Merkwürdige erzählend mit, wie z. B. bei Erläuterung des Begriffes „Quelle" von dem Geiser auf Island, von dem Sprudel zu Karlsbad u. s. w.; bei dem Begriffe „feuerspeiender Berg" von dem Aetna, Vesuv u. s. w. — Sind auf diese Weise die geographischen Elementarbegriffe gehörig erklärt worden, so giebt er den Kindern noch eine allgemeine Uebersicht über die ganze Erdkugel. Hier belehrt er sie zunächst über die bei dem Unterrichte in der Geographie erforderlichen und von jetzt an zu gebrauchenden Hilfsmittel und deren Benennungen, als: Globus, Planiglob, Landkarten, und erklärt ihnen sodann, was man unter Himmelsgegenden ver-

stehe, und wie man sich vermittelst derselben auf der Erde zurecht finde; zeigt ihnen ferner die Kugelgestalt der Erde und macht sie mit den hauptsächlichsten Beweisen für dieselbe bekannt. Ist dies geschehen, so verständigt er sie vorläufig noch über die wichtigsten Bestimmungspunkte und Linien, nämlich über den Aequator, die Pole, Polar- und Wendekreise; zeigt ihnen, was man unter Länge und Breite der Erde zu verstehen habe; lehrt sie die Eintheilung der Erdoberfläche in fünf große Land- und Wassermassen, Erdtheile und Hauptmeere oder Oceane genannt, kennen und entwirft von ihnen, besonders von den ersteren, ein anschauliches Bild nach ihrer Gestalt, Größe, Begrenzung und Beschaffenheit, jedoch alles dies nur in ganz allgemeinen Umrissen. Hiermit schließt der elementarische oder vorbereitende Cursus, dessen speciellere Behandlung und Ausführung man dargelegt findet in Walther's „Leitfaden und Lehrstoff für den geographischen Unterricht, I. Cursus." Leipzig 1838.

Der zweite Cursus, dessen nächste Aufgabe es ist, die Erdoberfläche nach ihrer natürlichen Beschaffenheit näher kennen zu lehren, führt und füllt nun das zu Ende des ersten Cursus in allgemeinen Grundzügen entworfene Bild weiter aus. Hier nun beginnt der Lehrer mit der Gliederung der fünf Hauptmeere in Meere, Meerbusen und Meerengen, sowie mit der Gestaltung der Festländer, wobei die hauptsächlichsten Halbinseln hervorgehoben werden. Hierauf stellt er das zu jedem Erdtheile gehörige Inselland dar, und ist dies geschehen, so handelt er von der Gestaltung des Erdbodens nach Höhe und Tiefe, von den Seeen und Flüssen, von den klimatischen Erdverhältnissen und der dadurch bedingten Verbreitung der Pflanzen und Thiere. Von selbst versteht es sich, daß hier der Lehrer aus dem reichen Stoffe der Erdkunde immer nur das auswähle, was nöthig ist, um seinen Schülern ein klares und anschauliches Bild von den natürlichen Erdverhältnissen zu geben, Alles aber, was dazu nichts beiträgt, von seinem Unterrichte auszuschließen. Daher glaube er ja nicht, daß er, was so häufig geschieht, jedes Inselchen, jedes Flüßchen, jeden Berg erwähnen und berühren müsse; durch diese falsch angebrachte Gewissenhaftigkeit würde er sich und den Kindern diesen sonst so unterhaltenden Unterricht nur erschweren und die Zeit für wichtigere Gegenstände wegnehmen. — Haben die Schüler die Erdoberfläche von dieser Seite kennen gelernt, so tritt nun der Lehrer, so zu sagen, eine zweite Wanderung mit ihnen über dieselbe an, indem er zur Staatenkunde übergeht; auf dieser Stufe kann davon jedoch nur Deutschland, als Vaterland im weiteren Sinne des Wortes, ausführlich dargestellt werden. Der Gang hierbei ist folgender. Nach einer allgemeinen Bekanntmachung mit den Ländern Europa's und nach einer kurzen Uebersicht über das deutsche Land und Volk ins Besondere beginnt der Lehrer mit der Beschreibung des eigentlichen Heimaths- oder Vaterlandes der Kinder, indem er dabei von ihrem Wohnorte ausgeht, sodann den Kreis, worin derselbe liegt, sie kennen lehrt und so fortfährt, bis er ihren Gesichtskreis über das ganze Vaterland erweitert hat. Nach dieser Vaterlandskunde kommen zunächst die Länder, welche das Vaterland umgeben und begrenzen, in Betracht, und so schreitet der Unterricht immer weiter fort, bis ganz Deutschland durchwandert worden ist. Bei dieser Darstellung des politischen Länderzustandes gebührt, wie dies in der Natur der Sache selbst liegt, dem Heimathslande die ausführlichste Schilderung, je weiter sich der Unterricht davon entfernt, desto mehr geht dieselbe auch in eine allgemeine über. Durchgehends aber richte der Lehrer sein Hauptaugenmerk auf eine sorgfältige und genaue Beschreibung des Volks- und Gewerbslebens, einer Seite, welche nicht nur den Unterricht erst wahrhaft interessant macht, sondern in der Volksschule auch immer die wichtigste und vorherrschende bleiben muß. Nicht ohne Grund bemerken wir dies. Sehr häufig nämlich beschränkt man die politische Erdbeschreibung auf eine dürre Aufzählung der Länder und Städte und giebt sich dabei wohl noch gar die nutzlose Mühe, das Gedächtniß der Kinder mit den so höchst veränderlichen Einwohnerzahlen anzufüllen, ohne zu bedenken, daß alles dies nur dazu dient, bald wieder vergessen zu werden. Das Weitere über den, auf dieser Stufe zu verarbeitenden geographischen Stoff sehe man in Walther's „Leitfaden und Lehrstoff für den geogr. Unterricht, II. Cursus." Leipzig 1838.

Der dritte und letzte Cursus nun stellt sich zunächst die Aufgabe, das Bild von der Erde, nach ihren politischen Verhältnissen, zu vollenden. Hier beginnt nun der Lehrer, nach einem kurzen und übersichtlichen Rückblicke auf Deutschland, mit den außerdeutschen Staaten Europa's, geordnet nach ihrer Lage von Deutschland aus. Hieran schließt er sodann die Beschreibung der vier noch übrigen Erdtheile, von denen er jedoch nur allgemeine Umrisse giebt. Auch hier wird er die Schilderung der Völker nach ihrer Abstammung und geschichtlichen Bedeutung, nach ihren Sitten und Eigenthümlichkeiten zur Hauptsache machen. Haben auf solche Weise die Schüler die Zustände der Erde von dieser Seite kennen gelernt, so veranschaulicht er ihnen die letztere nun noch in ihrer Stellung als Weltkörper, und geht somit zur mathematischen Geographie über. Hier erklärt er ihnen zuvörderst die Art und Weise genau, wie die Erde nach Länge und Breite gemessen wird, wobei nun die Kinder das über die Erdkugel ausgespannte Netz kennen lernen und die, auf einer früheren Unterrichtsstufe nur andeutungsweise erwähnten Ausdrücke: Aequator, Pol, Polar- und Wendekreise ihre vollständige Erläuterung finden. Hierauf belehrt er sie über die doppelte Bewegung der Erde, sowie über alle die Erscheinungen, welche dadurch auf ihr hervorgebracht werden, als: über die Verbreitung des Sonnenlichtes, über die Entstehung und verschiedene Länge von Tag und Nacht, über den Wechsel der Jahreszeiten u. s. w.; erörtert sodann ihr Verhältniß zum Monde und schließt mit einer allgemeinen Uebersicht über das ganze Sonnensystem. Auch hierüber sehe man das Nähere in Walther's „Leitfaden ꝛc. II. Cursus." Leipzig 1838.

Dieses hier dargelegte Verfahren scheint uns der natürlichste Gang zu sein, den man bei dem Unterrichte in der Erdbeschreibung zu befolgen hat. Allerdings ist derselbe, nach den hier gegebenen Grundzügen, zunächst für Lehranstalten von mehreren Classen berechnet; allein auch in solchen Schulen, welche beschränkteren Umfanges sind, oder wo auf die sogenannten Realien weniger Zeit verwendet werden kann, ist er, der Hauptsache nach, anwendbar und der

sachkundige Lehrer wird hier das Unentbehrliche von dem weniger Nothwendigen, das für seine Schüler und ihre künftige Bestimmung Passende von dem ihnen Fernliegenden zu unterscheiden wissen, eine Bemerkung, die zugleich auch von dem geographischen Unterrichte in Töchterschulen gilt. —

Am Schlusse dieser Darstellung über den Lehrgang in der Erdbeschreibung müssen wir noch einige Bemerkungen über die dabei erforderlichen Hilfsmittel machen. Soll nämlich der hier in Rede stehende Unterrichtsgegenstand mit Erfolg betrieben werden und in der Seele des Schülers sich zu einem klaren Bilde gestalten, so bedarf es dabei versinnlichender Hilfsmittel, ohne welche aller geographischer Unterricht fruchtlos sein und bleiben würde. Auf der ersten und vorbereitenden Stufe zwar, wo die Entwickelung und Erklärung der Elementarbegriffe Hauptsache ist, kommt, wie wir schon oben bemerkt haben, der Lehrer auf der Wandtafel der Fassungskraft der Kinder zu Hilfe, und dieses Mittel ist hier völlig ausreichend; aber sobald der Lehrer zur eigentlichen Erdkunde übergeht, bedarf er a) eines Erdglobus, um daran zunächst die Kugelgestalt der Erde und später die Lage der Länder und Orte nach Länge und Breite, die allmählige Abnahme der Parallelkreise u. s. w. zu veranschaulichen; ferner b) der Landkarten, und zwar zunächst großer, illuminirter Landkarten über die fünf Erdtheile, Deutschland und das Heimathsland. Sollen solche Karten ihren Zweck erreichen, so müssen alle darauf verzeichnete Gegenstände, namentlich Gebirge und Flüsse, scharf hervortreten, damit sich ihr Bild tief einpräge, und alle Ueberladungen, besonders nutzlose Verzierungen, vermieden sein. Zu wünschen ist hierbei, daß die Schüler selbst eine Sammlung von Karten, oder einen Atlas in Händen haben, denn vermittelst eines solchen können sie dem Lehrer in seinem Vortrage nicht nur besser folgen, sondern zu Hause auch den empfangenen Unterricht am geeignetsten wiederholen. Endlich bedarf der Lehrer wo möglich noch c) eines Planetariums, um die Erscheinungen, welche auf der Erde durch ihre Stellung im Sonnensysteme bedingt werden, den Kindern veranschaulichen zu können. Sodann vernachlässige man in Schulen, wo Unterricht im Zeichnen ertheilt wird, das Kartenzeichnen nicht, denn gerade dadurch prägen sich die geographischen Räumlichkeiten am besten ein. Hierbei lasse der Lehrer die Schüler zuvörderst ganz einfache Umrisse von den Erdtheilen und einzelnen Ländern entwerfen und dieselben nach und nach bei dem Unterrichte weiter ausfüllen und vervollständigen; diese Uebung fixirt nicht nur die Aufmerksamkeit der Schüler auf den Lehrgegenstand, sondern fördert auch die topische Erdkenntniß ungemein. —

Literatur.

Bei der großen literarischen Thätigkeit unserer Zeit ist besonders auch das Feld der Geographie, theils im Allgemeinen, theils in Rücksicht auf Unterrichtsanstalten, vielfach bearbeitet worden, und wir beschränken uns daher auf eine Auswahl unter den darüber erschienenen Schriften, ohne jedoch damit alle die, welche hier nicht angeführt werden, für unbrauchbar erklären zu wollen.

Ziemann, Chr.: Der geographische Unterricht in Bürgerschulen. Ein methodischer Leitfaden zum Gebrauche für Lehrer bearbeitet. Halle, Anton. 1833. (14 gGr.)

Zeune, Joh. Aug. Dr. (Director der Blindenanstalt zu Berlin): Gea, oder Versuch einer wissenschaftlichen Erdbeschreibung. Berlin, 1808. 3. Aufl. 1830.

Diese gehaltreiche Schrift begründete zuerst die wissenschaftliche Form der Geographie, welche in dem folgenden Werke, dem großartigsten, was bisher auf diesem Gebiete erschienen ist, weiter ausgeführt wurde:

Ritter, K. Dr. (Professor in Berlin): Die Erdkunde im Verhältnisse zur Natur und zur Geschichte des Menschen, oder allgemeine vergleichende Geographie, als sichere Grundlage des Studiums und Unterrichts in physikalischen und historischen Wissenschaften. Berlin, Reimer. Bis jetzt (1841) 9. Thl. 3. Buch. Zweite, stark vermehrte Auflage.

Berghaus, Heinr. Dr. (Professor in Berlin und Director der geographischen Kunstschule zu Potsdam): Die ersten Elemente der Erdbeschreibung für den Gebrauch des Schülers in den untern Lehrklassen auf Gymnasien, polytechnischen und Kriegsschulen, so wie als Leitfaden für den Volksschullehrer und Privatunterricht. Berlin, 1830. (14 Gr.)

Der Recensent dieses Buches in der Jenaer Literatur-Zeitung, April 1833, unterschreibt Ritters Urtheil: unter allen geographischen Lehrbüchern sei dies das lehrreichste — aber, setzt der Erstere hinzu, in seiner Bestimmung für Schüler gänzlich verfehlt. Das neueste Werk von Berghaus ist

Oeffen allgemeine Länder- und Völkerkunde, nebst einem Abrisse der physikalischen Erdbeschreibung. Ein Lehr- und Handbuch für alle Stände. Stuttgart, 1837.

Raumer, Karl v. (Professor in Erlangen): Lehrbuch der allgemeinen Geographie. 2. Aufl. Leipzig, 1835.

Man sehe über dieses mit großem Fleiße gearbeitete Werk die allgemeine Literaturzeitg. Aug. 1833. und Gersdorfs Repertor. VI. 3.

Oeffen Beschreibung der Erdoberfläche, eine Vorschule der Erdkunde. 3. Aufl. Leipzig, 1838.

Roon, Albrecht v.: Anfangsgründe der Erd-, Völker- und Staatenkunde. Ein Leitfaden für Schüler von Gymnasien, Militär- und höheren Bürgerschulen. Drei Abtheilungen. 2te Aufl. Berlin, 1837. 38. (4 Thlr. für 2 Abtheil.)

Der Verf. dieses Buches handelt den geograph. Stoff unter einem dreifachen Gesichtspunkte — dem topischen, physikalischen und ethnographisch-statistischen — ab und obwohl er seine Schrift zunächst für Schüler bestimmt hat, so ist sie doch auch Lehrern zu empfehlen.

Güts-Muths, Joh. Chr. Friedr.: Handbuch der Geographie. 2 Bde. 4. Aufl. Leipzig, 1826. Für den Lehrer ist besonders wichtig:

Oeffen Versuch einer Methodik des geographischen Unterrichts. Weimar, 1835. (1 Thlr.)

Vergl. darüber Allgemeine Schulzeitung 1836. Nr. 15.

Cannabich, Joh. G. Friedr. (Pfarrer zu Wendeleben im Fürstenthume Schwarzburg-Sondershausen): Lehrbuch der Geographie nach den neuesten Friedensbestimmungen. 15. Aufl. Weimar, 1841. (1 Thlr. 16 Gr.)

Oeffen kleine Schulgeographie, oder erster Unterricht in der Erdbeschreibung für die unteren und mittleren Schulklassen. 13. Aufl. Weimar und Ilmenau. 14. ber. Aufl. 1841. (12½ Ngr.)

Oeffen Hülfsbuch beim Unterrichte in der Geographie für Lehrer. 3 Bde. Eisleben, 1841. 2. verbesserte Aufl.

Ist ein höchst anziehendes und empfehlenswerthes Werk, ganz geeignet, den geographischen Unterricht interessant zu machen.

Stein, Christ. Gottfr. Dan. Dr.: Handbuch der Geographie und Statistik. Nach den neueren Ansichten bearbeitet von Dr. Friedr. Hörschelmann. 3 Bde. 6. Aufl. Leipzig, 1837 (6 Thlr.)

Oeffen kleine Geographie für Gymnasien und Schulen. Nach den neueren Ansichten umgearbeitet von Dr. Hörschelmann. Durchgesehen von Dr. Vogel und Dr. Kurth. 20. Aufl. Leipzig, 1836. (16 Gr.)

Volger, Wilh. Friedr. Dr. (Rector am Johanneum zu Lüneburg): Handbuch der Geographie. 2 Theile. 4. Aufl. Hannover, 1836. (3 Thlr. 6 Gr.)

Volger: Lehrbuch der Geographie in drei Cursus für die verschiedenen Schulklassen. Erster Cursus, 9. Aufl. Hannover, 1839. Zweiter Cursus, 4. Aufl. Dritter Cursus, oder vergleichende Darstellung der alten, mittleren und neueren Geographie. 2. Aufl. 1832.

Dessen Anleitung zur Länder- und Völkerkunde. Für Bürger- und Landschulen, sowie zum Selbstunterrichte. Erster Theil: Europa. Zweiter Theil: Die übrigen Welttheile. 3. Aufl. 1839. (1 Thlr. 8 Gr.)

Die größeren Werke von Cannabich, Stein u. Volger sind für die politische Geographie von großer Wichtigkeit und ihre weite Verbreitung zeugt von ihrer Brauchbarkeit.

Hoffmann, Wilh.: Beschreibung der Erde. Ein Hand- und Lesebuch für alle Stände. Stuttgart, 1832.

Dieses umfassende und sehr instructive Werk, das von Dr. Pfaff fortgesetzt wird, erscheint Heftweise und ist bis zum dritten Bande heraus, leider aber sein Ende noch immer noch nicht abzusehen.

Hoffmann, Vollrath: Die Erde und ihre Bewohner. Ein Hand- und Lesebuch für alle Stände. 5. Aufl. Stuttgart, 1838 u. 39. (2 Thlr. 15 Gr.)

Enthält zwar manches Fremdartige, wie z. B. einen Abriß der Naturgeschichte und die Bundesacte, aber auch recht anziehende Schilderungen und besonders eine sehr sorgfältige Darstellung der Gebirge und Gewässer.

Blanc, Ludw. Gottfr. Dr. (Prediger und Professor in Halle): Handbuch des Wissenswürdigsten aus der Natur und Geschichte der Erde und ihrer Bewohner. Zum Gebrauche beim Unterrichte in Schulen und Familien, vorzüglich für Hauslehrer auf dem Lande, so wie zum Selbstunterrichte. 3 Theile. 4. Aufl. 1840. (3 Thlr. 20 Gr. Atlas: 25 Karten 2 Thlr.)

Selten, Friedr. Christ. (Landpfarrer in der Provinz Sachsen): Handbuch der Geographie, zum Schulgebrauche bearbeitet. Erstes Bändchen. Für Schüler. 12. Aufl. Halle, 1840. Zweites Bändchen. Für Lehrer. 4. Aufl., 1840. (1 Thlr. 4 Gr.)

Beide Schriften sind von anerkanntem Werthe und kein Lehrer wird namentlich das zweite Bändchen unbenutzt lassen, welches über die Methodik des geographischen Unterrichts treffende Bemerkungen enthält.

Gröger, Gottholb: Nähe und Ferne. Ein Lehrbuch für den Schul- und Selbstunterricht in der Heimaths-, Vaterlands- und Erdkunde. 2 Abtheilungen. Leipzig, 1837. Siehe darüber Gersdorf's Repert. IX. 2.

Bauriegel, Joh. Christoph (Schulmeister zu Pulgar): Handbuch des Wissenswürdigsten aus der Geographie. Neustadt an der Orla, 1837.

Nößelt, Friedr. (Professor zu Breslau): Handbuch der Geographie für Töchterschulen und die Gebildeten des weiblichen Geschlechts. 3 Theile. Dritte Aufl. Königsberg, 1841. (4 Thlr. 20 Gr.) Ein Auszug daraus ist:

Dessen kleine Geographie für Töchterschulen und die Gebildeten des weiblichen Geschlechtes. 4. Aufl. Königsberg, 1840. (18 Gr.)

Walther, Louis (Oberlehrer an der Bürgerschule zu Werdau): Leitfaden und Lehrstoff für den geographischen Unterricht. Ein Hilfsbuch zunächst für Lehrer an Bürgerschulen. Drei Cursus. Leipzig, 1838 und 39.

Vergl. darüber preuß. Volksschulzeitung, 1838. Nr. 4. Deutsche Jugendzeitung, VIII. Jahrg., 11. Lieferung. Gersdorf's Repert. XXII. 4.

Für die mathematische Geographie insbesondere:

Diesterweg, F. A. W.: Lehrbuch der mathemat. Geographie und populären Himmelskunde. Zum Schulgebrauch und Selbstunterricht. Mit 41 lith. Figuren. Berlin, b. Enslin, 1840. (21 Gr.)

Sobolewsky, Ludw.: Die Erde in Bezug auf den Himmel, oder mathem. Geographie für Volksschullehrer. Befindet sich in der pädagogischen Hand- und Taschenbibliothek von Handel und Scholz, II. Abtheilung, 9 u. 10. Bändchen.

Außerdem wird hier der Lehrer zu benutzen nicht unterlassen:

Schulze, Gottlob Leberecht Dr., (geheimer Kirchen- und Schulrath zu Dresden): Das veranschaulichte Weltsystem oder die Grundlehren der Astronomie. Ein Leitfaden für den Schul- und Privatunterricht, wie für das Selbststudium der Anfangsgründe der Astronomie. Leipzig, 1838 und:

Littrow, J. J. v. (als Director der Sternwarte zu Wien gest 1841): Die Wunder des Himmels, oder gemeinfaßliche Darstellung des Weltsystems. 3. Aufl. Stuttgart, 1841.

Noch vergleiche man die Abhandlung Bormanns über den geographischen Unterricht in Diesterwegs „Wegweiser" S. 1. Bd. V. (der 2. Ausg.) und Dr. Hergangs „Zehn Jahre," 1. Th., S. 118 ff. und 3. Th. S. 84 ff.

Was die versinnlichenden Hilfsmittel anlangt, so nennen wir hier die Atlanten von

Stieler: Schulatlas über alle Theile der Erde. 20. Aufl. Hamburg, 1840.

Berghaus, H. Dr.: Supplement zu Stielers Schulatlas. Fünf illum. Karten zur physikal. Erdkunde.

Vogel, Dr.: Schulatlas der neuern Erdkunde für Gymnasien und Bürgerschulen. Erste und zweite Liefer. Leipzig, 1837 und 41. und

Desselben: Elementar-Schulatlas in 6 Blätt. 1841. quer Fol. (12 Gr.)

Glaser: Atlas über alle Theile der Erde, sowohl zum Privatgebrauche als auch für Schulen. Darmstadt, 1836.

Die großen Wandkarten von Krümmer über alle Erdtheile und Preußen, von Scholz über Europa und Deutschland, von v. Schlieben und Caspari über Sachsen. —

Der durch mehrere schätzbare Arbeiten rühmlichst bekannte Geograph A. Ravenstein zu Frkf. a. M. beabsichtigt die Herstellung eines neuen geographischen Lehrmittels, eines in angemessener Größe auszuführenden Reliefs von Deutschland. S. den deshalb entworfenen Prospectus nebst dessen Beilagen im Schulblatt für die Provinz Brandenb. 6. Bds. 2s Heft. 1841. S. 212.

Noch darf hier nicht unerwähnt bleiben ein anziehendes Bildungsmittel im geographischen Unterrichte, das im J. 1807 der berühmte Geograph C. Ritter erscheinen ließ. Es sind „Sechs Karten von Europa," mit erklärendem Texte, Schnepfenthal in der Buchhandlung der Erziehungsanstalt, in Querfolio (2 Thlr. 12 Gr.) Er liefert zuerst eine Karte der Gebirge, dann eine K., welche die Gebirgshöhen von Europa ohne Verhältniß auf ihre Grundlinie verglichen mit den Höhen in der Vegetation auf den Cordilleren enthält. Die dritte K. enthält die klimatische Beschreibung der wildwachsenden Bäume und Sträucher nach den Graden, innerhalb welchen sie wachsen. Die vierte K. enthält die Culturgewächse. Die fünfte K. giebt eine Uebersicht der wilden und zahmen Säugethiere. Die sechste K. giebt eine Uebersicht der Volksmenge und Bevölkerung von Europa.

Die weitere Literatur über diesen ganzen Gegenstand siehe in Dr. Hergangs „Handbuch der pädag. Literatur" S. 225 ff.

W — r.

Erfahrung (Empirie) bezeichnet theils die Thätigkeit des Erfahrens, theils das aus dieser Thätigkeit hervorgehende Product: das Erfahrne. Im letztern Sinne nennen wir Erfahrung den Inbegriff (die Gesammtheit) der Wahrnehmungen oder Auffassungen, nicht bloß der äußern oder sinnlichen, sondern auch der innern oder geistigen, d. h. der Wahrnehmungen durch das Selbstbewußtsein. Es giebt daher theils eine äußere oder sinnliche, theils eine innere oder geistige (psychische) Erfahrung, d. h. die Seele erfährt das Dasein und die Beschaffenheit der äußern Dinge durch die sinnlichen Auffassungsvermögen, die sie besitzt, wie sie das Dasein und die Beschaffenheit ihrer innern Vorgänge durch ihr Selbstbewußtsein gewahrt (vergl. innerer Sinn und Erkennen.) Man kann daher auch sagen: Erfahrung ist nichts Anderes, als Erkenntniß aus äußerer und innerer Wahrnehmung. Eine einzelne solche Erkenntniß heißt eine Erfahrung, die ganze Summe derselben aber schlechtweg die Erfahrung. Natürlich muß man, wenn die so gewonnenen Erkenntnisse vollkommen heißen und sein sollen, nicht bloß bei der ungesuchten Wahrnehmung, auch nicht bei der gemeinen Erfahrung, die Jedermann täglich und stündlich machen kann, stehen bleiben, sondern man muß die Beobachtung (die von uns gesuchte und

mit Aufmerksamkeit verfolgte Wahrnehmung) und den Versuch (die Veranstaltung gewisser Verhältnisse in der Absicht, die dabei hervortretenden Erscheinungen zu beobachten) zu Hilfe nehmen, über die dadurch gewonnenen Ergebnisse weiter nachdenken, sie wiederholt prüfen, sie miteinander vergleichen und verknüpfen. Eben darum muß auch mit der eigenen Erfahrung die fremde verbunden, muß die Gesammterfahrung des Menschengeschlechts zu Rathe gezogen werden, wenn ein Ganzes von Erkenntnissen entstehn soll, das den Namen festbegründeter Wissenschaft verdient.

Sowohl aus den äußern, als aus den innern Wahrnehmungen entwickeln sich in der Seele (theils von selbst, theils in Folge gefließentlicher Anregung, z. B. durch Unterricht) abgeleitete Vorstellungen, wie Begriffe, Anschauungen der Einbildungskraft, Ideen, Schlüsse ꝛc., und so ergeben sich drei Hauptclassen von Wissenschaften: 1) Wissenschaften der äußern (sinnlichen) Erfahrung, 2) Wissenschaften der innern Erfahrung (des Selbstbewußtseins), 3) Wissenschaften aus abgeleiteten (reproducirten oder weiter verarbeiteten) Vorstellungen. Die letztern könnte man (mit einer kleinen Erweiterung des Ausdrucks) abstracte Wissenschaften nennen (s. Erkennen).

Diese abstracten Wissenschaften sind es, die man gewöhnlich als Vernunftwissenschaften oder als Wissenschaften a priori (= von vorn her, vor oder ohne Erfahrung) aufführt und sie als solche betrachtet, die den Erfahrungswissenschaften oder den Wissenschaften a posteriori (= von hinten her, aus der Erfahrung, weil die Vernunft vor der Erfahrung vorhanden gedacht wurde) entgegenstünden. Allein aus der Vernunft können sie deswegen nicht stammen, weil die Vernunft erst mit ihnen entsteht; denn was wir Vernunft nennen, ist der Inbegriff der höchsten, mittelst Abstraction aus dem Concreten gewonnenen psychischen Gebilde — s. Vernunft — und angeboren ist dem Menschen nur Vernunftfähigkeit, nicht eine Summe von Kenntnissen, die nur zum Bewußtsein entwickelt zu werden brauchten, um zusammen die Vernunft auszumachen, noch weniger eine besondre Vernunftkraft, wie etwa die Sehkraft u. s. w. ist (s. Angeboren und Allgemein). Das Abstracte hat nur das Eigenthümliche, daß es über das aus der Erfahrung stammende Concrete hinausreicht, auf die einzelnen Erscheinungen desselben jederzeit paßt, weil es ja nur das Allgemeinste aus denselben ist, und es ist daher eine merkwürdige Selbsttäuschung, wenn man z. B. den Begriff Stern hat, und nun behauptet: weil derselbe auch auf die noch nicht wahrgenommenen Sterne passe, so daß man z. B. im Voraus wisse, jeder neu erscheinende Stern werde am Himmel stehn, werde leuchten, werde rund aussehn ꝛc., — so müsse dieser Begriff aus etwas Besonderem, aus der sogenannten Vernunft stammen, denn er sage Etwas aus, was vor der Erfahrung schon in uns liege. Wie will denn dies anders sein? Das Abstracte paßt ja auch auf das längst Vergangene, das wir eben so wenig wahrgenommen haben, wie z. B. der Begriff Mensch auf alle vor uns dagewesenen Menschen, und zwar aus demselben Grunde, weil er nur das Allgemeinste von diesen repräsentirt. Läge in uns eine Quelle allgemeiner Wahrheiten, die in keiner Abhängigkeit von dem aufgefaßten Concreten stände, so müßte z. B. der Begriff Komet so in uns gegeben sein, daß er auf die einzelnen Kometen, so viele deren auch noch kommen möchten, ohne Ausnahme paßte, trotz dem, daß Niemand ahnen kann, wie die künftigen Kometen beschaffen sein werden. Die Astronomen sind aber der Meinung, man werde den Begriff Komet wohl noch bedeutend umgestalten müssen, wenn man erst reicher an Wahrnehmungen und Beobachtungen einzelner Kometen sein werde, und man braucht eben kein Salomo zu sein, um die Wahrheit dieser Meinung vollkommen zu begreifen.

Wendet man hiegegen ein: die Sätze, daß jede Begebenheit Wirkung einer Ursache sei; daß in jedem Dreiecke dem größeren Winkel die größere Seite entgegenstehe; daß da, wo Zeit und Raum aufhöre, neue Zeit und neuer Raum beginnen müsse ꝛc., könnten nicht aus bloßer Erfahrung erkannt werden — wer dürfte sich einer hierzu gehörigen endlosen Erfahrung rühmen? — und doch lasse unser Geist hier keine Ausnahmen zu, er halte jene Sätze mit der strengsten Allgemeinheit und Nothwendigkeit für wahr, — wendet man dies ein, so beweist dies bloß, wie wenig man noch das Reich der innern Erfahrung und die in demselben waltenden Gesetze des abstracten Denkens kennt. Freilich kann ich keine Begebenheit ohne Ursache denken, so lange ich nicht den Causalbegriff in mir gustilgen kann, (woher mir derselbe unausbleiblich entsteht, s. in den Artt. Causalgesetz und Durch-Etwas): denn da wir nur durch Begriffe zu denken vermögen (s. Denken), da, genau geredet, der Begriff selber es jederzeit ist, welcher denkt und die Vorstellung Ich sich demselben nur begleitend anschließt (s. Ich), so läßt sich wohl alles unter einem Begriff enthaltene Besondre verneinen, nie aber der in uns denkende Begriff selbst, gerade so, wie man nicht sagen kann: Ich bin nicht Ich. Alle besondere Farben können wir daher aus der Welt wegdenken, aber nie die Farbe, alle einzelne Formen, aber nie die Form, alle einzelne Zeitabschnitte, aber nie die Zeit, alle einzelne Räume, aber nie den Raum, alle einzelne Ursachen, aber nie die Ursache überhaupt; und wenn man die menschliche Freiheit noch häufig für eine absolute ausgiebt, auch wohl noch einen Zufall glaubt, so gehört eine bedeutende Verworrenheit der Begriffe dazu, hier das Causalgesetz völlig mangelnd zu wähnen. Den klaren Denker bestrickt solcher Wahn nicht; seine innere Erfahrung stellt ihm das Wahre in allen diesen Beziehungen so laut und vernehmlich dar, daß er weder etwas Räthselhaftes in der Entstehung der sogenannten Vernunfterkenntnisse, noch einen Gegensatz zwischen ihnen und der Erfahrung erblicken kann. Ohne innere Erfahrung, ohne die Aussprüche des Selbstbewußtseins wüßte er doch Nichts davon, und wenn man ihn fragt: „Wie kann der menschliche Geist Etwas mit strenger Allgemeinheit und Nothwendigkeit theoretisch behaupten oder practisch gebieten, wenn alle seine Vorstellungen und Erkenntnisse aus bloßer Erfahrung entspringen?“ so wundert er sich über diese Frage gar nicht, da man nur die äußere Erfahrung damit im Sinne hat, die innere dagegen, weil man ihr zeither fast gar keine Aufmerksamkeit schenkte, für ein gar nicht vorhandenes Land der Einbildung ansieht. Ihm sind alle Wissenschaften, mögen sie es nun mit äußern oder innern Wahrnehmungen oder

mit solchen Vorstellungen zu thun haben, die aus beiden innerlich durch die Entwickelungsprocesse der Seele hervorgegangen sind Erfahrungswissenschaften. Mit den Gegenständen der äußern Erfahrung fängt die Entwickelung der Seele bloß an.

Aus den Artikeln **Beweisen** und **Grund** ist ersichtlich, daß und warum die letzte und höchste Gewähr für die Gewißheit unsrer Kenntnisse in der (äußern oder innern) Erfahrung liege, denn es ist unmöglich, über das Gebiet der Erfahrung mit unsrem Forschen hinauszugehn. Die Sätze: ich will, ich besinne mich, ich verstehe, mir ist warm, der Mond geht auf, dieser Satz enthält ein Urtheil oder mehrere, dieser Vorwurf kränkt mich ꝛc. können wohl durch weiteres Nachdenken, durch Zergliederung u. s. f. stärker und klarer in uns bewußt gemacht, durch Nichts aber zu höherer Gewißheit erhoben werden, als ihnen die unmittelbare Auffassung, die unmittelbare Wahrnehmung von der Existenz ihres Inhaltes gewährt. Das Verstärken der Klarheit und Verständlichkeit ist noch lange kein Verstärken der Gewißheit, und die Gewißheit können so unsichere, hinfällige Wesen, wie wir Menschen sind, nimmermehr machen, sondern lediglich aus dem **Urgewissen** schöpfen, das uns die Erfahrung bietet. Haben wir daher die in der Erfahrung vorliegenden geistigen und materiellen Dinge richtig aufgefaßt, haben wir die Gesetze ihres Werdens und Wirkens vollständig, so **weit unsre Kraft dazu hinreicht**, erkannt, so müssen wir uns mit unsrem Denken dabei beruhigen. Und das können wir auch mit Recht. Denn die Dinge und ihre Gesetze haben nicht wir, sondern hat Gott gemacht. Daß er sie nicht in der Gedankenlosigkeit, sondern mit klarem Bewußtsein, mithin so, wie er sie dachte, geschaffen habe, wird kaum der Thor in Abrede stellen; Jedermann muß zugeben: mit der richtigen Auffassung der Natur der Dinge fassen wir die Gedanken Gottes auf; das Reich der Erfahrung ist ein Spiegel, ein Widerschein, ein Abdruck der Gedanken, die Gott bei der Erschaffung, Einrichtung, Erhaltung und Entwickelung der Dinge hatte und hat und die nicht falsch sein können; und somit ist klar, daß Gott, indem er die Dinge schuf, zugleich für uns Menschen der Schöpfer der Wahrheit wurde. Die Menschen bilden sich zwar gern ein, sie selbst könnten die Wahrheit machen, weil sie ihre Gedanken beliebig so oder so zusammenzustellen, so oder so auf einander zu beziehen, so oder so von einander abzuleiten, so oder so in Worte zu fassen vermögen ꝛc. Aber je mehr sie sich dabei von der Natur der Dinge entfernen, desto mehr gerathen sie auch in die Labyrinthe des Irrthums, und die Geschichte der Menschheit ist voll von dem Kampfe, der um die Herrschaft der grundlosesten Hirngespinste oft mit der schrecklichsten Erbitterung geführt worden ist. Der Weise überzeugt sich leicht, daß der Mensch die von Gott geschaffene und in die Natur der Dinge gelegte Wahrheit nur **auffinden** könne, und er ist demuthsvoll zufrieden, wenn ihm nur dieses gelingt; er freut sich, ein lernbegieriger Schüler der Gottheit sein zu dürfen. Wie er gern und dankbar benutzt, was die Weisen und Edlen der Vorzeit ihm als Wahrheit darbieten, so prüft er doch Alles an den Aussprüchen des untrüglichen Codex, den ihm das große Buch der Natur vorhält, und nur was er mit der Schrift in diesem übereinstimmig findet, sieht er als Wahrheit an, die von Gott kommt. Man s. Näheres hierüber in den Artikk: **Analytisches Urtheil, Beweisen, Denken, Erkennen, Grund, Gewißheit** ꝛc. und vergleiche den höchst geistvollen Aufsatz: **Aphorismen über das Princip der Wissenschaftlichkeit in der christlichen Theologie.** Von Dr. **Bretschneider**, in No: 104—106 der Allgem. Kirchenzeitung, Jahrgang 1834, sowie desselben Verfassers: **Erstes und zweites Sendschreiben an einen Staatsmann über die Frage: ob evangelische Regierungen gegen den Nationalismus einzuschreiten haben?** Leipzig 1830 bei Friedr. Chr. Wilh. Vogel.

Aus dem Gesagten erhellet unwidersprechlich, daß es keine Erkenntnisse a priori aller Erfahrung geben könne, sondern was man als aprioristische allenfalls ansehen dürfte, ist nur die Gattung derer, welche **Einbildungsvorstellungen** und **Begriffe** (die zunächst abgeleiteten, aus wirklichen Wahrnehmungen abstammenden Vorstellungen) zur Grundlage haben. Sind diese beiderlei Seelengebilde da und weiter zu Urtheilen, Schlüssen ꝛc. verarbeitet, so ist es, der gegebenen Auseinandersetzung zufolge, ganz in der Ordnung, wenn die hieraus entstehenden Sätze im Voraus Dasjenige bezeichnen, was sich mit deren Subjectvorstellungen Einstimmiges in den späteren Erfahrungen findet, die wir etwa machen. Aber eben so überzeugend ergiebt sich: 1) daß weder diese Urtheile noch ihre Subjectvorstellungen irgend wie dem menschlichen Geiste angeboren sein können; 2) daß jedes Urtheil der Art nur dann mit Sicherheit als ein **allgemeines und durchaus giltiges** betrachtet werden darf, wenn die Sphäre des Subjectbegriffes aus einer hinlänglich umfassenden Vergleichung des Besonderen, was unter ihm enthalten ist, festgestellt worden (das voreilige Generalisiren dessen, was an einem oder etlichen Dingen gleichmäßig vorkommt, kann überall, auch in der Mathematik, zu Irrthümern verleiten); 3) daß wir aus solchen Urtheilen für sich allein keine Bürgschaft erhalten für die **Existenz** dessen, was sie aussagen. Sie sind bloß **abstracte Formeln** oder **Gleichungen**, und nur die wirkliche Erfahrung kann uns belehren, ob sie in diesem oder jenem Falle Anwendung erleiden, oder nicht. Faßt man den Begriff des a priori in dieser Einschränkung, so ist die Behauptung ganz richtig, daß alle **mathematischen** Erkenntnisse a priori der Erfahrung sind, d. h. also, bloß a priori der Erfahrung des besondern Verhältnisses, womit sie es zu thun haben: des Meßbaren und des Zählbaren an den Dingen; ohne Erfahrung kommt Niemand auf diese allgemeinen Qualitäten, am allerwenigsten auf die Grenze, bis zu welcher sie sich nur erstrecken (s. **Mathematische Bildung**). Aehnliches gilt von den **abstracten philosophischen** Erkenntnissen, nur mit dem Unterschiede, daß diese ihre Bestätigung durch das Wirkliche aus der innern, jene aus der äußern Erfahrung erhalten müssen.

Zu welcher Klasse der Erfahrungswissenschaften gehört nun die Pädagogik? Offenbar zur zweiten, denn sie hat es hauptsächlich mit der Behandlung innerer Erscheinungen zu thun, von welchen das Aeußere nur eine Widerschein (Reflex) ist. In Bezug auf geistige

Erziehung und auf Unterricht springt dies in die Augen; aber auch die körperliche Ausbildung des Kindes hängt in soweit von der innern Erfahrung ab, als die niedern psychischen Systeme die sich ihnen eng anschließenden körperlichen hemmen und fördern können (s. Apathie). Sonst ist das Leibliche Gegenstand der äußern Erfahrung und daher nach den Gesetzen dieser zu behandeln. Wie steht es aber mit dem Abstracten, das sich frühzeitig in der Seele aus dem aufgefaßten Concreten hervorbildet und von der Erziehung namentlich in Pflege und Zucht zu nehmen ist, — wird hierdurch die Pädagogik nicht zu einer wenigstens zum Theil abstracten Wissenschaft? Keineswegs; sie hat Alles, was in der Seele wirklich ist und wird, als etwas Wirkliches aufzufassen, mag es nun an sich ins Gebiet des Concreten oder Abstracten gehören; sie hat ihre Regeln und Vorschriften den Entwickelungsgesetzen, wie sie der Entstehung des Concreten und dem aus diesem werdenden Abstracten in Wirklichkeit zum Grunde liegen, genau anzupassen und sich keine willkürliche Voraussetzung, keine Erdichtung innerer Vorgänge zu erlauben (s. Concret). Demnach muß sie sich ihrem innersten Wesen nach gänzlich von der zeitherigen Pädagogik unterscheiden. Diese war in der That eine recht abstracte Wissenschaft, denn sie legte ihren Vorschriften die abstracten Vermögen zum Grunde, die in der Seele gar nicht existiren, (s. Allgemein), prägte folglich ihre Vorschriften auch so abstract und ins Allgemeine zerfließend aus, wie die falschen Voraussetzungen es bedingten, während doch jeder einzelne Vorgang ganz einzeln zu berücksichtigen, ganz einzeln, mag er im Gebiete des Concreten oder des Abstracten Statt finden, seiner Eigenthümlichkeit nach zu behandeln ist. Die frühere Pädagogik hat sich allerdings dieser wahren Aufgabe hie und da genähert, aber immer noch ist sie im Vorhofe des innern Heiligthumes stehen geblieben. Und das kann unmöglich befremden. Bietet schon die äußere Erfahrung nichts vollkommen Einfaches dar (s. Abstract und analyt. Urtheil), so noch viel weniger die innere Erfahrung, die Welt des Psychischen. Hier ist Alles unendlich zusammengesetzt (s. Einfach und Ausgleichungsproceß), nicht bloß das Einzelne mit Einzelnem, sondern auch das Einzelne abermals in sich, indem das Quantitative sich immer mit dem Qualitativen, dem Formellen, in den besondersten Arten und Graden zusammen findet. Welcher scharfsinnigen Zergliederung bedurfte es, ehe hier die Erscheinungen klar gesondert für das Auge des Beobachters hingestellt werden konnten! Gleichwohl ist das Innere noch viel bestimmter und wahrer zu erkennen, als das Aeußere, so bald nur die ersten Schwierigkeiten überwunden sind; denn das Psychische fassen wir unmittelbar durch sich selbst, gleichsam aus der ersten Hand auf, während das Aeußere nur mittelbar, nämlich durch die äußern Sinne hindurch, also aus der zweiten, dritten ꝛc., und von uns wahrgenommen werden kann (s. Erkennen). Wenigstens darf Schreiber Dieses der Wahrheit gemäß versichern, daß er sich binnen sechs Jahren an der Hand Beneke's leichter und sicherer in der Innenwelt zurecht finden gelernt hat, als binnen dreißig Jahren in der Welt des Aeußern. Ihm ist die innere Erfahrung eine unerschöpfliche Fundgrube, ein mächtiger Schacht edler Metalle geworden, in dessen Tiefen er nie hinabsteigt, ohne reicher an der belohnendsten und förderlichsten Ausbeute zurückzukehren, während ihm ehemals Nacht und Dunkel diese Schätze verbarg. Möchte er Etwas dazu beitragen können, daß auch Andern über die Wunder der Innenwelt die Sonne klarer Erkenntniß aufgehe!

Die Erfahrung ist daher nicht etwa nur eine Hauptquelle für die Pädagogik, wie Niemeyer und Andre wollen, sondern die einzige Quelle derselben, und welche Sicherheit, Klarheit und Fruchtbarkeit Erziehung und Unterricht aus diesem Born schöpfen, bezeugt die Erziehungs- und Unterrichtslehre von Dr. Beneke (s. dies. Art.), welche ganz auf innere Erfahrung gebaut ist. Man sehe Näheres hierüber in den Artt. Psychologie und Psychologische Beobachtung und vergleiche die höchst lehrreiche Schrift: Die Philosophie in ihrem Verhältnisse zur Erfahrung, zur Speculation und zum Leben, dargestellt von Dr. Fr. Eduard Beneke, Professor an der Universität zu Berlin. Berlin, Posen und Bromberg, bei Ernst Siegfr. Mittler. 1833.

D — r.

Erfindungen (Entdeckungen). Diese beiden Wörter haben nicht einerlei Bedeutung, und doch werden sie oft verwechselt. Es ist daher nöthig, sie auch in der Real.-E. nach ihrer Bedeutung anzugeben, zumal da die Geschichte der Erfindungen und Entdeckungen auch eine Angelegenheit der Schulen ist, der niedern und der höhern. Man entdeckt, was schon vorhanden, aber noch nicht bekannt ist, z. B. ein neues Land oder einen neuen Planeten oder eine neue Thier-, Pflanzen-, Mineralart. Man erfindet aber, was so noch gar nicht existirt, z. B. eine neue Maschine, einen neuen Lehrsatz, ein neues wissenschaftliches System. Beides kann absichtlich oder zufällig geschehen. Zum Erfinden gehört mehr selbstthätige Geisteskraft; denn wenn auch der Zufall darauf führt, so gibt er meist nur den ersten Anlaß, den der Erfinder dann weiter verfolgt, wie Newton durch den Fall eines Apfels auf die Erfindung seines Gravitationssystems geführt worden sein soll. Doch kann auch ein großer Beobachtungs- und Unternehmungsgeist dazu gehören, eine Entdeckung zu machen, wie die eines neuen Planeten oder eines neuen Erdtheils. Wenn die Erfindung eines Systems sich auf die Gesetze bezieht, nach welchen die Naturkräfte wirken, so wird, wenn das System wahr ist, auch gesagt werden können, daß es entdeckt worden, weil dann die Naturgesetze als schon vorhanden gedacht werden. So kann man sagen, Copernicus habe das wahre Sonnensystem entdeckt. Eine Entdeckungs- oder Erfindungskunst, die man Jemanden lehrend mittheilen könnte, gibt es nicht, weil das Entdecken und Erfinden Sache des Genies oder des Zufalls ist.

Es ist übrigens Pflicht des Menschen gegen die gesammte Menschheit, wenn er etwas Heilsames entdeckt oder erfunden hat, z. B. ein neues Heilmittel gegen gewisse Krankheiten, kein Geheimniß daraus zu machen, sondern es auf der Stelle mitzutheilen, ohne erst eine Belohnung dafür zu erwarten. Daß man entdeckte oder erfand, ist oft wenig verdienstlich, weil es ein glücklicher Zufall, eine unerwartete Anregung von Außen herbeiführte. Daß man aber mittheilte, ist verdienstlich; und der Dienst, den man dadurch der Menschheit leistete, ist eigentlich der schönste Lohn.

Zögerung damit kann oft viel Nachtheil bringen. Daß etwas von mehrern Personen zugleich oder nach einander entdeckt oder erfunden werden könne, leidet keinen Zweifel. Gewöhnlich entsteht dann Streit darüber, wer der erste Entdecker oder Erfinder und wer der zweite, der Nachentdecker oder Nacherfinder gewesen —, ein Streit, der nicht immer zu entscheiden ist. Hat aber Jemand etwas von einer fremden Entdeckung oder Erfindung vernommen und macht er sie nachher gleichfalls; so kann er doch nicht als ursprünglich-erster, als Urentdecker oder Erfinder angesehen werden, weil er die Anregung dazu von Andern erhielt. Er ist dann mehr oder weniger Nachmacher oder Nachahmer, je nachdem er mehr oder weniger vernommen und weniger oder mehr Geisteskraft in der weitern Entwickelung und Ausbildung des Vernommenen gezeigt hat.

Hätten alle frühern Entdecker und Erfinder sich erst mit großen Summen ihre Entdeckungen oder Erfindungen abkaufen lassen wollen, auf welcher Stufe der Bildung würde die Menschheit stehen! Und vielleicht würdest du dann auch nichts entdeckt oder erfunden haben. Das Spätere ist ja immer durch das Frühere bedingt, und wer auf den Schultern des Andern steht, sieht weiter, als dieser. Doch soll man auch dankbar gegen den Entdecker oder Erfinder sein und ihm freiwillig den wohlverdienten Lohn reichen, besonders wenn es Anstrengung und Aufwand kostete, um eben dies der Menschheit mittheilen zu können. Zu solcher Dankbarkeit werde schon die Jugend gewöhnt und darum schon durch die Schule auf das Feld der Erfindungen und Entdeckungen geführt; ja in niedern und höheren Schulanstalten ist die Geschichte derselben länger oder kürzer aufzuführen oder zu einem Gegenstande der Belehrung zu machen. Schon früher war die Geschichte der Erfindungen in den Lehrplan der niedern Schulen aufgenommen, neuere Schulanstalten, namentlich die höhern Bürger-, Industrie-, Gewerbschulen und dergleichen *) können derselben nicht entbehren.

Es sind daher in früherer und späterer Zeit für den die Geschichte der Erfindung vortragenden Lehrer manche Hilfsmittel erschienen, zu denen folgende gehören:

Ritter, die Erfindungen, ein Lesebuch für Bürger- und Industrieschulen. (10 Gr.)

Beckmann, J. Beiträge zur Geschichte der Erfindungen. Lpz., b. Kummer 1786. 5 Bde.

Busch, Handbuch der Erfindungen. Eisen. 12 Thle. 1802—24.

Leng's Handbuch der neuesten Erfindungen in Jahrgängen (v. 1822—34). Ilmenau.

Poppe, Ritter, Prof. ꝛc. Dr. Joh. Heinr. Mor. Geschichte der Erfindungen in den Künsten und Wissenschaften, seit der ältesten bis auf die neueste Zeit. Dresden, 1829. (1 Thlr. 12 Gr.)

Diese Schrift in 4 Bändchen herausgegeben, gehört zu der allgemeinen „Taschenbibliothek" der menschlichen Culturgeschichte, welche in Dresden b. Hilscher erschien.

Vogel, C. Ferd. Dr. Geschichte der denkwürdigsten Erfindungen von der ältesten bis auf die neueste Zeit. Ein Volksbuch zum Selbstunterrichte für alle Stände. Lpz., b. Theile. 1841.

Diese Schrift erscheint jetzt in einzelnen Lieferungen (à 3 Gr. Subscriptionspreis), und wird deren 12 liefern. Der Verf. ist Privatdocent an der Univers. z. Leipzig.

7.

*) S. Preusker's Andeutungen über Sonntags-, Real- und Gewerbschulen ꝛc. 2. Aufl. 1835. und daselbst S. 41 und 166 des 1sten Theils. Diese hier aufgeführte Schrift sollte kein Freund der wahren Volksbildung unbeachtet lassen!

Erhaben s. Aesthetische Gefühle und Sittlichkeit.

Erinnern, Erinnerung, Erinnerungsvermögen. Die Erinnerung ist nichts Anderes, als eine fortgesetzte Reproduction. Die Reproduction ist nämlich, als solche, nur die Bewußtwerdung Einer in uns liegenden Vorstellung, nicht mehrerer zugleich oder hinter einander. Kommen aber mit einer Vorstellung noch alle die andern zum Bewußtsein, die früher mit ihr zugleich in uns bewußt waren, so daß also jene die Hauptvorstellung, diese die Nebenvorstellungen sind (z. B. ich vergegenwärtige mir mit dem, was ich vorgestern that (Hauptvorstellung), auch den Ort, wo, die Stunde, wann ich es that, die Personen, die zugegen waren, ihre Aeußerungen darüber ꝛc.), und solchergestalt die Hauptvorstellung in den Zusammenhang mit unserem früheren Leben gebracht wird, dann heißt dieser Vorgang Erinnerung. Die Erinnerung wird daher sehr verschiedener Grade der Ausdehnung, Vollständigkeit und Klarheit fähig sein; auch ist einleuchtend, daß auf der andern Seite eine vollständige Erinnerung bei unvollständiger Reproduction vorkommen kann, wie wenn ich mich genau erinnere, daß vorgestern unter den Anwesenden auch mein Freund N. war, daß er so und so gekleidet ging, daß er sehr heiter war, daß er Etwas mit mir sprach, und doch fällt mir durchaus nicht bei, was er sprach.

Man sieht: Erinnerung und Reproduction sind durchaus keine gleichgeltende Begriffe. Bei der Reproduction kommt es nicht, wie bei der Erinnerung, auf die Mitreproduction dessen an, was bei der frühern bewußten Bildung der reproducirten Seelenthätigkeit Statt fand, und die meisten unsrer Vorstellungen kehren so ins Bewußtsein zurück, daß wir uns ihrer frühern Entstehung und der dabei Statt gefundenen Umstände um keinen Preis zu erinnern wissen. Auch erstreckt sich der Begriff der Reproduction nicht blos auf die Vorstellungen, sondern umfaßt auch die Erweckung von Urtheilen, witzigen und dichterischen Combinationen, ursächlichen und Eigenschaftsverknüpfungen, Zwecken und Mitteln ꝛc., ja selbst die Bildung oder Entstehung derselben schließt er gewissermaßen mit ein (s. das Nähere hierüber in dem Art. Reproduction).

Wie die Reproduction überhaupt, so findet auch die Erinnerung ihre vollständige Erklärung a) in dem Beharren der Vorstellungen (s. Gedächtniß), b) in der Einheit der verschiedenen Systeme unsres Seins (s. Einheit) und c) in der allgemeinen Ausgleichung (s. Ausgleichungsproceß); und es ist daher nicht zulässig, neben diesen Ursachen noch ein besonderes angebornes Erinnerungsvermögen anzunehmen. Der Erinnerungsvermögen entstehn vielmehr im Laufe der Seelenentwickelung für jede Vorstellung so viele, als diese Vorstellung, bei einem und demselben Menschen, mit andern Vorstellungen in Zusammenerregung gekommen ist (s. Associationsgesetze); ja schon ursprünglich gibt es für eine und dieselbe Vorstellung so viel Möglichkeiten der Erinnerung, als andere Vorstellungen auf sie einen reproducirenden Einfluß gewinnen können, und dies kann in der Regel von sehr vielen geschehn; wobei noch zu beachten ist, daß sowohl in jenem als in diesem Falle die wirkliche Erinnerung verschieden ausfallen kann und wird, je nachdem die

Vorstellungen durch eine günstige oder ungünstige allgemeine Stimmung, an der sie Antheil nehmen, concentrirt oder gegen einander isolirt werden ꝛc. Den Hauptausschlag gibt indeß für die Erinnerung der den Urvermögen angeborne Grad der Lebendigkeit, wie für das Gedächtniß der Grad der Kräftigkeit entscheidend ist. Wo die Lebendigkeit sehr fehlt und die Reproduction deshalb sehr träg ausfällt, entsteht die eigenthümliche Unvollkommenheit, die man Dummheit (s. d. Art.) nennt.

Uebrigens bestätiget sich auch hier, was in dem Art. Ausdruck behauptet ist, daß nämlich die Sprache für geistige Dinge durchaus keine ganz passende Worte hat. Erinnern, sollte man meinen, bezeichne sehr gut, woran zu denken sei, und vielleicht ist dieses Wort unter den aus der alten Psychologie überlieferten Ausdrücken noch der treffendste. Gleichwohl ist auch er nicht bestimmt genug, weil er zweierlei umfaßt: die eigentliche Erinnerung und die bloße Reproduction, denn die letztere ist doch auch eine bloße innere Thätigkeit. In so fern dabei die äußern Sinne nicht concurriren, erscheint der Ausdruck: sich entsinnen — recht angemessen. Auch könnte man die reproducirten Vorstellungen wohl nicht mit Unrecht Rückvorstellungen nennen, da sie ja aus dem Unbewußtsein zum Bewußtsein zurückgekehrte Seelengebilde sind (s. Einbildungsvorstellungen), und es würden dann Erinnerungen und Rückvorstellungen („Rückgebilde" als Uebersetzung von „Reproduction") so verwandt und doch so unterschieden neben einander treten, daß jedes dieser Wörter seinen abgegrenzten Begriff bezeichnete.

Was sonst noch über die Erinnerungen, namentlich in pädagogischer Beziehung, zu sagen ist, s. man in dem Art. Reproduction und Gedächtniß.

D—r.

Erkennen, Erkenntniß. Das Erkennen (= Wissen) ist vom Denken nur dadurch unterschieden, daß sich der Erkennact jedesmal auf etwas Wirkliches bezieht, der Denkact als solcher dagegen nur auf etwas Vorgestelltes, abgesehn davon, ob diesem etwas Wirkliches entspricht oder nicht. Sonst sind beide Acte (Seelenthätigkeiten) darin einander gleich, daß sie Urtheilsacte (Urtheile) sind, und da jedes Urtheil seinem Wesen nach die Subjectvorstellung nur aufklärt (s. analytisches Urtheil), so gilt dies auch vom Erkennen, das eben so wenig, als das Denken, das Erkenntnißmaterial und somit die Wahrheit schaffen, es vielmehr blos zergliedern oder analysiren und hierdurch die Wahrheit nur auffinden kann (s. Erfahrung und Wahrheit).

Hieraus ergibt sich, wie sowohl das Denken als das Erkennen zu definiren sein wird. Weiß man nämlich, daß vorstellen heißt: Etwas bewußt sich vergegenwärtigen (bewußt auffassen oder wahrnehmen), so muß denken heißen: Etwas in der Urtheilsform ideell richtig vorstellen, oder: über Etwas richtig so urtheilen, daß dessen Wirklichkeit dabei nicht in Frage kommt, wogegen erkennen heißen wird: Etwas in der Urtheilsform reell richtig vorstellen, oder über Etwas richtig so urtheilen, daß dessen Wirklichkeit mit eingeschlossen ist. Somit ist klar, daß das Denken, wenn es ächt heißen soll, entweder auf dem Gebiete der Dichtung stehen bleiben oder zum Erkennen werden muß. Das Erstere ist z. B. der Fall in Wieland's Oberon, wo, wie in jedem guten Gedichte, eine Menge Urtheile (Denkacte) vorkommen, die den fingirten Personen und deren Thaten ꝛc. so vollkommen entsprechen, daß gegen ihre logische Wahrheit nicht das Geringste einzuwenden ist. Man rechnet dieses bloße Denken gewöhnlich zur Phantasiethätigkeit (s. Phantasie). Soll dagegen der ideell ganz richtige Denkact: Jupiter ist der Oberste der Götter — sich in einen Erkennact verwandeln, d. h. auf etwas Reelles (Wirkliches) bezogen werden, so fühlt augenblicklich ein Jeder, daß uns nur Zweierlei dabei offen steht: entweder in einen entschiedenen Irrthum zu gerathen, oder diesen Denkact gänzlich wegzuwerfen und mit einem solchen zu vertauschen, dem etwas Wirkliches unbezweifelt entspricht. Nimmt man es daher mit den Worten genau, so kann es ein falsches Denken eben so wenig geben, als ein falsches Erkennen, so oft auch der übliche Sprachgebrauch beides behaupten mag. Beides ist vielmehr ein Irren, folglich gar kein Denken und Erkennen; denn auch das bloße Denken, wie es der Dichter anwendet, muß ein richtiges analytisches Urtheilen sein, und auch er muß die Subjectvorstellungen seiner Denkacte von richtigen Erkenntnißacten geborgt, diesen wenigstens nachgebildet haben, es wäre denn, daß er ins Unnatürliche, Ungereimte und Verschrobene überspringen wollte. Wie man demnach solche Männer, die, dem in der Erfahrung Vorliegenden zum Trotz, auch das Verschrobenste behauptet haben, schlimmer als je ein Dichter sich Solches verstatten mochte, für große Denker ausgeben konnte, sobald sie nur consequent irrten, das ist in der That mehr, als sich begreifen läßt (s. Denken).

Fragen wir: welches sind die Hauptgattungen der Kenntnisse? so lautet die Antwort: nur zwei, entweder sinnliche, d. h. von Außen her durch die Sinne uns zukommende, oder geistige, d. h. von Innen her durch die Entwickelungsprocesse der Seele erzeugte. Jene haben also ihre Wurzel in der äußern, diese in der innern Erfahrung, und aus beiden Gattungen sprossen, wie aus Stämmen, wieder abgeleitete Erkenntnisse hervor, indem das von Außen und von Innen her Entstandene abermals Neues aus sich hervortreiben kann und treibt, so daß die äußere und innere Erfahrung die zwei untergeordneten Erkenntnißstämme sind, über welchen, gleichsam als gemeinschaftliche Krone, sich diejenige Erfahrung übergeordnet erhebt, die es eben mit dem aus beiden Abgeleiteten oder Abstrahirten zu thun hat (s. Erfahrung). Alle Kenntnisse sind also erworben, keine angeboren, und so entsteht die wichtige Frage: welches sind die Gesetze, nach welchen sie entstehn müssen, wenn sie wahre, richtige Erkenntnisse sein sollen?

Offenbar müssen diese Gesetze, da wir keine Wahrheiten, d. h. wahre Erkenntnisse machen, sondern dieselben nur auffinden können, theils Wahrnehmungs-, theils Denkgesetze sein; denn „erkennen" heißt eben, die Gegenstände (äußere und innere) erst richtig auffassen, dann richtig darüber denken. Eine innere Abspiegelung der Dinge, die bei ungestörter Wirksamkeit dieser Gesetze entstanden ist, muß mithin eine unverfälschte Abspiegelung, eine wahre Erkenntniß sein, ein höheres Kennzeichen der Wahrheit giebt es nicht. Dabei wird freilich vorausgesetzt, daß jene Gesetze für alle Menschen dieselben, mithin allgemein-menschlich-gleiche Gesetze seien, sonst könnte die Wahrheit

nicht von Allen erworben werden und es würde sich ein unauflöslicher Zwiespalt unter den auffassenden Individuen immer von Neuem ergeben. Erfolgt denn aber das Wahrnehmen und Denken, wenn wir die Geisteskranken abrechnen, in den verschiedenen Menschen nach verschiedenen Gesetzen? Die Erfahrung antwortet: Nein! sondern nach völlig gleichen. Denn was zuerst die äußern Wahrnehmungen betrifft, bei welchen die menschlichen Sinne die Hauptrolle spielen, so hat man noch nie gefunden, daß der Africaner das, was dem Auge des Europäer's als weiß, eckig, hohl ꝛc. erscheint, als schwarz, rund, voll ꝛc. auffaßte, oder daß, was als Froschgequäk an unser Ohr schlägt, jener als Glockenton hörte, oder, was uns bitter schmeckt, jenem süß, u. s. f. Eben so wechseln auch die Außendinge selbst ihre gesetzliche Wirksamkeit nicht. Oder wenden sich die Lichtreize, die dort von jenem Baume ausgehn, bei mir ans Auge, bei meinem Nachbar ans Ohr, bei einem Dritten an die Zunge ꝛc.? Ueberall dieselben Gesetze für die sinnlichen Wahrnehmungen; nirgends eine wesentliche Abweichung! Vielmehr erklären sich die Ungleichheiten in denselben Auffassungen bei verschiedenen Menschen vollständig aus den zufälligen Hindernissen, die sich ihrer Auffassung entgegenstellen, sie verdunkeln und entstellen, und die sich bei genugsamer innerer Entwickelung und fortgesetzter Wiederholung und Prüfung des Erfahrenen völlig beseitigen lassen (s. Erfahrung).

Wenden wir uns zu den inneren Wahrnehmungen, so finden wir dieselbe Gleichheit der Entwickelungs- und der Erkenntniß-Gesetze. Wie dort die Sinne, d. h. die Sinnenvermögen (nicht die Sinnesorgane) die Auffassung besorgten, so hier das Selbstbewußtsein. In allen Menschen kündigen sich die innern Vorgänge, mögen sie nun Vorstellungen, Begehrungen, Gefühle, Begriffe, Urtheile ꝛc. sein, durch sich selbst an, so bald sie bewußt werden *); ihr unbewußtes Sein braucht sich nur in Bewußtsein (s. dies. Art.) zu verwandeln, braucht nur mit der immer bewußten Vorstellungsgruppe, wodurch unser Selbst (Ich, s. d. Art.) vorgestellt wird, zusammen zu kommen, und die Auffassung ist fertig. So im Großen und Ganzen. Im Einzelnen kann jedes Gebilde das andere, jede Gruppe die andere wahrnehmen, so bald sich beide bewußt neben einander ankündigen (— ein Vorgang, der auch Fühlen heißt — s. Gefühl); namentlich geschieht das innere Auffassen durch diejenigen Begriffe, die eben auf das Innere, das Psychische sich beziehen und so gleichsam als innere Sinne sich erweisen (s. innerer Sinn), während sie gleichzeitig von der Ichvorstellung wahrgenommen werden. Dies Alles in so geordnetem Wechsel, wie es die psychischen Entwickelungsgesetze mit sich bringen, und nur bei Seelenkrankheiten können diese Erfolge gestört sein.

Natürlich schließen sich diesen äußern und innern Wahrnehmungsacten fortwährend Denkacte an, da das Denken durch den stets waltenden Combinationsproceß (s. d. Art.), d. h. durch das Zusammenfließen des Gleichartigen bedingt ist; es kreuzen sich beiderlei Acte fortwährend und häufig kommt durch den Denkact erst der Wahrnehmungsact zu Stande, was namentlich bei den Begehrungen und Gefühlen der Fall ist, die eben durch die gleichartigen Begriffe (die innern Sinne) aufgefaßt werden (das Vorstellungsgepräge annehmen). Aber in keinem Menschen weichen die überall gleichen Gesetze, die hiebei walten, ab; was wir innerlich auffassen, fassen Alle durch das Selbstbewußtsein auf, das in dem Einem wie in dem Andern entsteht und wirkt, und so kommt es für die Richtigkeit des innerlich Erfahrenen nur darauf an, daß das Selbstbewußtsein vor zufälligen Störungen bewahrt bleibe und durch Uebung in dem Geschäft des Erkennens gefördert werde. Denn freilich will es bis jetzt den meisten Menschen vorkommen, als sei die innere Erfahrung, die Selbstbeobachtung und Selbsterkenntniß etwas mehr Wünschenswerthes, als Mögliches, — eine Meinung, die lediglich in dem bisherigen Mangel an desfallsiger Uebung ihren Grund hat. Wie der Unmusikalische wähnt, die Töne ließen sich nicht scharf unterscheiden, weil es ihm aus Mangel an musikalischer Uebung nicht gelingt, während der musikalisch Gebildete nicht blos halbe, sondern sogar Viertel- und Achtel-Töne mit Genauigkeit auseinander hält, so geht es auch auf dem Gebiete der Selbsterkenntniß, der innern Erfahrung. Uebung macht überall den Meister. Nur die zufälligen Störungen des Selbstbewußtseins sind abzuwehren, wenn die Erkenntniß des Innern eine unverfälschte sein soll; denn in der Trunkenheit, in der Zornwuth, im halben Schlafe, in übermäßiger Freude, in großer Zerstreutheit u. s. w. sind allerdings keine richtigen Wahrnehmungen unsres Innern möglich; aber so gestört ist das Selbstbewußtsein doch nur selten und es läßt sich dem abhelfen. Kurz: jede Erkenntniß, welche dem zu ihr gehörigen Auffassungs- und Denkacte nach (einer dieser Acte allein giebt noch kein Erkennen) in ungestörter, folglich unverfälschter Entwickelung nach den allgemein-menschlichen Erkenntnißgesetzen gebildet ist, muß eine wahre Erkenntniß sein; eine zuverlässigere Quelle der Wahrheit kann es für uns Sterbliche nicht geben.

Die Artikel: Wahrheit, Gewißheit, Glauben, Meinen, Grundverhältnisse des Denkens und Irrthum belehren nun weiter darüber, daß und warum die Erkenntnisse theils eine volle, theils eine weniger volle Gewißheit in sich tragen, daß hierdurch verschiedene Arten der Wahrheit entstehen und wie sich dieselben zum Irrthume verhalten. Hier wollen wir nur noch auf die zwei Arten der Kenntnisse aufmerksam machen, welche Beneke durch die Benennungen: An-sich-Erkenntnisse und Wirkungs-Erkenntnisse unterscheidet. Vorher überlege man sich Folgendes.

*) Es ist einerlei, ob man den Inhalt der Seele als einzelne Vorgänge (= Thätigkeiten) oder als einzelne Dinge, Existenzen, Gebilde (Vorstellungen, Begehrungen, Gefühle ꝛc.) ansieht. Genau genommen entsteht Alles, was in der Seele wird, aus Thätigkeiten. Diese Thätigkeiten dauern nämlich auch dann noch, wenn sie andern Thätigkeiten weichen müssen, gleichsam als pausirende Thätigkeiten fort und heißen dann Spuren, welche nach ihrer Gleichartigkeit zusammenfließen und so zu Gebilden führen, die nach Maaßgabe ihrer besondern Beschaffenheit (Form) die Namen: Vorstellungen, Begehrungen, Gefühle, Begriffe, Urtheile ꝛc. bekommen. Zum Grunde liegen diesen Thätigkeiten die angebornen (und sich später anbildenden) Urvermögen (s. Entwickelungsgesetze), welche durch die verschiedenen Reizungsverhältnisse (s. Antrieb und Reizungsverhältnisse) eben jene verschiedenen Thätigkeitsformen annehmen. Ihr Pausiren geht in erneuertes Regsamwerden über, wenn sie im Ausgleichungsprocesse verstärkende bewegliche Elemente (s. d. Art.) empfangen, und wie sie als pausirende Thätigkeiten unbewußte waren, so sind sie als erregte bewußte. Vergl. Bewußtsein.

Die Zahl Vierundzwanzig besteht aus 24 Elementen, Einer genannt. Ich kann die Vierundzwanzig in diese Elemente zerlegen, wie umgekehrt aus ihnen zusammensetzen. Ich finde, daß hiebei kein Element seine Natur verändert, mag es nun in die Zusammensetzung eingehn oder aus dieser sich ausscheiden; es bleibt die kahle Eins und wird nie etwas Anderes, obschon durch sein Hinzugethan- oder Davongethan-werden jedesmal das Product sich ändert (vermehrt und vermindert). Ich versuche es mit einer Zusammensetzung der Vierundzwanzig aus lauter Zweien, Dreien, Vieren, oder Achten, indem ich die Einsen erst zu diesen kleinern Größen verbinde, und siehe da! der Erfolg bleibt derselbe; ich bekomme die Vierundzwanzig eben so richtig aus diesen Collectivzahlen, als aus den einfachen Einern, und ich kann daher mit Sicherheit in Voraus bestimmen, welche Ergebnisse die verschiedenste Synthesis des Einfachen und die verschiedenste Analysis des Zusammengesetzten in dieser Zahlenwelt nach sich haben werde. Hierin liegt der Grund, warum unsre Zahlenerkenntnisse eine so volle Gewißheit haben; die Unveränderlichkeit der Elemente bürgt für das richtige Eintreten der in Voraus erwarteten Resultate. Man denke sich die Natur dieser Elemente veränderlich; man nehme an, daß durch ihre gegenseitige Zusammensetzung oder Lostrennung ihr eigenes Sein sich vermehrte oder verminderte oder sonst eine Umgestaltung erführe, und dahin wäre im Nu die Zuverlässigkeit unserer Vorstellung von ihnen; mit der Ungewißheit über ihr bald so, bald so uns erscheinendes Wesen wäre eine unausbleibliche Gefahr des Irrens für uns verbunden, wo es auf sichere Erwartungen hinsichtlich ihrer Leistungen ankäme. Dabei wäre es wohl möglich, daß wir durch tausendfache Erfahrungen über einzelne Erscheinungen, die sie hervorbrächten, wenn sie so oder so auf einander einwirken, eine historische Gewißheit erhielten, die uns für die Zwecke unsers Lebens genügen könnte; so lange wir aber ihr innerstes Wesen wegen ihrer Veränderlichkeit nicht zu begreifen vermöchten, wäre all unser Wissen in Bezug auf ihr Wirken kein volles und ganzes, nur ein Wissen aus der zweiten Hand, nämlich aus den Erscheinungen, die sie offenbarten, während ihr wahres, eigentliches Sein dahinter verborgen bliebe.

Die Anwendung hiervon ist leicht. Von den uns umgebenden Außendingen haben wir nur Erkenntnisse aus der zweiten Hand. Sie wirken auf unsre Sinne ein, indem sie Reize auf die Vermögen derselben ergehen und von ihnen aneignen lassen; sie äußern hierdurch brockenweise ihr Dasein und ihr Thun für uns, und diese ihre Erscheinungen leben in uns fort, indem jene Eindrücke sich in uns erhalten, gleichsam als Abdrücke, als Abbilder in uns aufbewahrt werden. Auf diese Weise gelangen wir z. B. zur Kenntniß des Schnees, und Tausende halten ihre Schnee-Kenntniß für eine solche, die Nichts zu wünschen übrig lasse. Aber derselbe Schnee, der heute noch blendend weiß vor mir liegt, ist morgen Wasser und nicht mehr weiß, übermorgen Eis oder wieder anders gefärbt; anfangs also mittlüssig und mehr trocken, dann flüssig und feucht, zuletzt fest und bis zur Sprödigkeit hart. Was ist nun eigentlich der Schnee? Warum wird er nur dann zu Wasser, wenn Wärmestoff sich mit ihm verbindet? Warum wird das Wasser zu Eis und nicht wieder zu Schnee, wenn es seinem Wesen nach entwärmter Schnee ist? — Oder wir mischen zwei farblose Flüssigkeiten, und es entsteht ein hochrothes oder ein dunkelblaues Product; wir mengen zwei bittere Stoffe zusammen, und diese Mischung giebt eine auffallende Süßigkeit ꝛc. ꝛc. Das Product zeigt also ganz andre Eigenschaften, als vorher die Factoren, und wir wollten uns einbilden, daß unsre Kenntniß der Außendinge eine vollständige, eine Kenntniß ihres inneren Seins sei, wie sie es an und für sich und abgesehn von unserer Auffassung besitzen? Nein, wir kennen sie nur so weit, als sie auf uns wirken, das heißt nicht: falsch, sondern nur unvollständig, unvollkommen; es kann diese Kenntniß noch lange nicht eine An-sich-Erkenntniß, sondern lediglich eine Wirkungs-Erkenntniß heißen, d. i. eine solche, welche durch die sehr eingeschränkte Wirkung der Dinge auf unsre nach Außen hin gerichteten (sinnlichen) Vermögen entsteht.

Aber giebt es denn Erkenntnisse, mit denen wir besser daran wären? Natürlich könnten es nur die sein, in welchen Sein und Vorstellen zusammenfiele, das Vorstellende (Erkennende) zugleich das Vorgestellte (Erkannte), also ein Theil von uns, den Erkennenden, wäre, denn nur hierdurch könnten wir gewiß werden, daß wir das Vorgestellte ganz hätten, wie es ist, ohne Entstellung seiner wahren Natur, indem wir für das Wesen der Dinge nun einmal keinen andern und höhern Maaßstab haben, als unsre reine Menschennatur. Nun sieht es freilich auf den ersten Anblick wunderlich aus, daß Einerlei Zweierlei sein, das Erkannte (Passive) zugleich als das Erkennende (Active) wirken solle. Aber ist es denn nicht so, wenn Jemand sagt: ich prüfe mich, ich beherrsche mich, ich beruhige mich ꝛc.? Ist das Subject, welches hier thätig ist, nicht dieselbe Seele, welche die Thätigkeit erleidet? Ist Sein und Vorstellen hier nicht Eins? Oder worin sollte denn die Zweiheit bestehen? Wir wissen recht wohl, was man gewöhnlich auf diese Fragen antwortet, wie man sich mit den erdichteten angebornen Seelenvermögen zu helfen sucht. Statt aller Widerlegungen dieser Hirngespinnste (s. Angeboren, Allgemein und andre Artt.) wollen wir lieber gleich sagen, wie sich die Sache in Wirklichkeit verhält. Jeder Erkenntnißact ist ein Urtheilsact, besteht folglich aus zwei einzelnen Gebilden, aus einer Subjectvorstellung und einem Prädicatbegriff, die natürlich beide zugleich bewußt sein müssen. In der Seele? Halt! Das klingt, als ob die Seele das Gefäß wäre, innerhalb dessen sich die einzelnen Gebilde befänden, verschieden noch von der Seele. Hinweg mit diesem Irrthum! Die Gebilde zusammen sind die Seele, seien sie bewußte, seien sie unbewußte; die noch unausgebildeten Vermögen, die allerdings auch mit die Seele ausmachen, können hier nicht in Frage kommen, da sie noch keine Gebilde sind und nichts weiter thun können, als die Seelenentwickelung fördern dadurch, daß sie den einzelnen Spuren der Gebilde sich entweder blos verstärkend anschließen, oder selbst zu gleichartigen Spuren entwickelt die Anzahl jener vermehren (s. Dunkelheit), oder ganz neue Gebilde in Folge empfangener eigenthümlich neuer Eindrücke begründen. (S. Bewußtsein und Bewegliche Elemente). Nun besteht jeder Begriff, der in einem Urtheile auf das Subject bezogen wird, aus denselben Elementen, woraus derjenige Theil des Subjectes besteht, über welchen eben geurtheilt wird (s. Abstractionsproceß); der Be-

griff des Prüfens selber z. B. ist es, welcher prüft, wenn der Mund sagt: ich prüfe mich; selber ist das Ich, welches hier handelt, indem einzelne innere Gebilde von ihm beleuchtet werden; er selber sagt Ich, wenn er laut wird, wie alle Urtheilsbegriffe sich dieses Wortes bedienen, wenn sie durch den Mund sich aussprechen. Das abstracte Ich, welches erst aus jenem concreten Ich hervorgegangen, sieht freilich auch bewußt dabei zu, aber es hat eben nur das Zusehn, es nimmt nur wahr, daß der gerade Statt findende Vorgang unter ihm stehe und somit einer und derselben Seele angehöre, deren allgemeinstes Product eben dieses Ich ist (s. das Nähere in dem Art. Ich). Man betrachte nun z. B. das Urtheil: Ich nehme dieses Verlangen (in mir) wahr. Der hier wahrnehmende Begriff des Verlangens ist zusammengeflossen aus allen einzelnen Acten des Verlangens, deren gemeinsame Elemente er repräsentirt; er fließt jetzt wieder mit einem derartigen einzelnen Acte zusammen, verstärkt ihn zur Klarheit des Vorstellens durch seine Gleichelementigkeit, und so geschieht in Einem Acte Zweierlei von denselben Elementen: Ein Wahrnehmen und ein Wahrgenommenwerden, gleichsam sein Zusammentreffen des Gleichen von zwei Seiten her. Um das vorige Bild zu gebrauchen: Die abstracte Acht (der Begriff des Verlangens) faßt die concrete Eins (das besondere Verlangen) auf; die Vierundzwanzig (das aus allen einzelnen Ich abstrahirte allgemeine Ich) sieht dabei als das abstracteste Gebilde zu und findet den Vorgang zu sich gehörig, und von verschiedenen Elementen ist keine Rede hierbei. Fällt also hier nicht Sein und Vorstellen zusammen? Ist das Vorstellende nicht dasselbe Sein, welches vorgestellt wird? Offenbar! Nur quantitativ sind hier die gleichen Gebilde verschieden, indem der Prädicatbegriff der gleichen Elemente mehr enthält, als die Subjectvorstellung (s. Analytisches Urtheil). Und das gäbe keine Auffassung des Vorgestellten, wie es an sich ist — keine An-sich-Erkenntniß? Die Wahrheit dieses Erkennens wäre nicht eine weit vollere und vollkommnere, als bei den bloßen Wirkungs-Erkenntnissen? Dem Seelenkenner ist dies ausgemacht, was auch die Unpsychologischen dagegen einwenden möchten. Der Unmusikalische versteht ja auch das Wesen der Musik nicht. Das einzige Sein, welches wir wahrhaft, unverdeckt, unvermittelt kennen, ist unser Seelensein — die innere Erfahrung bietet volle Einstimmigkeit zwischen Sein und Vorstellen — das sind die Sätze, an welchen der Seelenkundige festhält, und er sieht sich durch seine Kenntnisse in den Stand gesetzt, die Producte in der Seele aus ihren Elementen vollkommen zu begreifen, weil diese Producte die Elemente eben so unverändert enthalten, als die Zahlenproducte die Zahleneinheiten; es wird ihm hierdurch möglich, im Voraus das Product mit Sicherheit zu bestimmen, das aus der Zusammenbildung und Zusammenwirkung der ihm bekannten Elemente, wie dasjenige Resultat, das aus der Aneinanderbildung des bereits Zusammengesetzten hervorgehn wird und muß, was in der äußern Erfahrung darum nie in gleichem Grade gelingen kann, weil wir hier die Natur der Elemente niemals in ihrem An-sich-sein wahrnehmen und wir uns folglich mit einem bloß historischen Verständniß ihrer Wirkungen begnügen müssen.

Dieses Ergebniß ist ein überaus wichtiges. Haben wir nur dann ein wahrhaftes Erkennen, wenn wir das Erkannte zugleich sind oder es zu werden vermögen, so erhalten wir mit dieser Wahrheit einen bestimmten und klaren Maaßstab für diejenigen Erkenntnisse, welche die untermenschlichen und die übermenschlichen Dinge (Wesen) betreffen. Von allen fremden Dingen können wir demnach eines wahren Vorstellens oder Erkennens nur so weit mächtig werden, als wir ihres Seins mächtig werden, d. h. so weit wir dieses Sein beim Vorstellen, und durch das Vorstellen in uns nachentstehn lassen können, und es giebt keinen Menschen von gesundem, unverkünsteltem Verstande, der dies verneinen möchte. Man frage einen unverbildeten Landmann, ob er wohl einen Schmetterling, oder eine Kartoffelpflanze, oder ein Stück Metall mit eben der Wahrheit vorzustellen vermöge, mit welcher er die Gedanken und Gefühle seines innigsten Freundes vorstellt, gewiß wird er mit Nein! antworten. Er legt also dem letztern Vorstellen eine höhere Wahrheit bei, folglich dem erstern keine volle. Oder will man das, worauf es bei der vollen Wahrheit ankommt, mit einem bekanntern Ausdrucke bezeichnen, so wähle man den Ausdruck: zu Muthe sein — der sehr gut die volle Uebereinstimmung des Vorstellens mit dem Sein bezeichnet. Stelle ich, sagt jener Landmann, die Gefühle meines Freundes vollkommen wahr vor, so wird mir bei uns in diesem Vorstellen so zu Muthe, wie meinem Freunde bei uns in seinem Fühlen (d. h. doch: bei uns in dem vorgestellten Sein) zu Muthe ist. Nun frage man ihn: kannst du die drei vorgenannten Dinge so vorstellen, daß dir dabei zu Muthe ist, wie ihnen zu Muthe ist: dem Schmetterlinge, indem ihn der haschende Knabe mit der Hand bedeckt, der Kartoffelpflanze, wenn sie nach langer Dürre die Blätter hangen läßt, dem Metall bei der Auflösung durch eine Säure? Auch hier wird er nicht mit Ja! antworten. Der Mensch kann, eben weil er Mensch ist, kein anderes Sein, als menschliches, in voller Wahrheit auffassen und vorstellen (erkennen). Die volle Wahrheit erfordert ja volle Einstimmigkeit zwischen dem Vorstellen und dem Sein, und so kann die volle Wahrheit unsers Erkennens nur so weit reichen, als unser Sein reicht. Wollten wir demnach eine Ameise, einen Baum ꝛc. vollkommen richtig vorstellen, so müßten wir eine Ameise, ein Baum werden können, und — auf der andern Seite — wollten wir einen Engel oder Gott so vorstellen und erkennen, wie er in voller Wahrheit ist, so müßten wir zum Engel und zum Gott werden können, was eben so wenig in des Menschen Macht steht. Ob Gott die Dinge nicht immer noch anders vorstelle, als wir, wo wir gleichwohl volle Wahrheit von ihnen haben, ist eine Frage, deren Beantwortung wir Solchen überlassen müssen, die etwas Richtigeres zu geben wissen, als in dem Art. Erfahrung aufgestellt ist.

Wie verhält sichs nun mit der weitverbreiteten Meinung, als sei das materielle Sein dasjenige, welches wir am klarsten und wahrsten, ja im Grunde allein klar und wahr zu erkennen im Stande seien? Was ist von dem hieraus entsprungenen und eben so weit (namentlich in unsern Tagen) verbreiteten Streben zu halten, alles andre Sein auf das materielle zurückzuführen, in der Absicht, für jenes hierdurch eine genü-

gende Erklärung zu gewinnen? Kann solcher Materialismus mit seinen sich überall einschmuggelnden Systemen Heil bringen? — Man vergleiche das höchst scharfsinnige und lehrreiche „System der Metaphysik und Religionsphilosophie, aus den natürlichen Grundverhältnissen des menschlichen Geistes abgeleitet.“ Von Dr. Fried. Eduard Beneke, Professor an der Universität zu Berlin. Berlin, bei Dümmler. 1840. Namentlich gehört hierher der ganze erste Haupttheil, S. 1—136, insonderheit der sechste Abschnitt von S. 119—127. D—r.

Erkenntnißgesetze s. Erkennen.

Erkenntnißvermögen giebt es nicht Eines in der menschlichen Seele, sondern so viele, als es Factoren zu Erkenntnißacten (s. Erkennen und Bildungsvermögen, auch Entwickelung) in ihr giebt. Das zeither angenommene angeborne Erkenntnißvermögen, das von Andern auch Vorstellungsvermögen genannt wurde, ist daher gänzlich ins Reich der Erdichtungen zurück zu weisen; denn die der Seele angeborne Fähigkeit, im Laufe der Entwickelung Erkenntnisse in sich zu erzeugen, steht von den wirklichen Erkenntnissen noch viel zu weit ab, als daß sie als deren unmittelbare Ursache (und eine solche meinte man doch mit jenem Erkenntnißvermögen) gelten könnte. Das Sinnliche und das Geistige erkennt die Seele nicht eher, als bis sie aus dem natürlichen Unbewußtsein zum klaren Bewußtsein sich emporgearbeitet hat, und welches zahllose Heer von vorgängigen Entwickelungen, die alle in Spuren zurückbleiben müssen, ist dazu erforderlich (s. Bewußtsein)! Warum thut, fragen wir, das sogenannte angeborne Erkenntnißvermögen nicht sogleich nach der Geburt seine Schuldigkeit, wenn es wirklich da ist, wie etwa die Seh- und Hörvermögen, die ja sofort das Ihrige leisten? Antwort: Weil ein solches Vermögen eben nicht da ist, so wenig als ein besonderes angebornes Denkvermögen, indem beide vielmehr bei der Geburt Nichts weiter, als die Kräftigkeit der Urvermögen sind. S. Denkvermögen und vergl. Allgemein. D—r.

Erklären, Erklärung. Werden solche Urtheile, die bei gleichen Subjecten verschiedene Prädicate haben, zu Einem Urtheile zusammengezogen, indem man die verschiedenen Prädicate zu einem Gesammtprädicate aneinanderreiht und dem Subjecte (die gleichen Subjecte sind ja Ein Subject) beilegt, so entsteht ein conjunctives Urtheil oder das, was wir Erklärung (declaratio) nennen (s. Eintheilen.) Man nehme z. B. die Urtheile: Die Luft ist ein Körper; die Luft ist fein; die Luft ist durchsichtig; die Luft ist elastisch-flüssig; die Luft ist schwer; die Luft umgiebt allenthalben unsre Erde. Wir bilden daraus das Gesammturtheil: die Luft ist ein feiner, durchsichtiger, elastisch-flüssiger, schwerer und unsre Erde allenthalben umgebender Körper. Wie bei den Eintheilungen, so darf auch bei den Erklärungen diese Zusammenziehung nicht bloß eine grammatische sein (z. B.: die Deutschen, Franzosen Engländer und Spanier sind Europäer), sondern sie muß einen höheren Denkact, als es die einzelnen Urtheile für sich sind, ausmachen, was nur dann der Fall ist, wenn die so aneinandergereihten Prädicate den Inhalt des Subjectes ganz darstellen oder erschöpfen. Dabei versteht es sich von selbst, daß das Gesammturtheil immer nur Ein Urtheil, Ein Denkact bleibt, wenn auch der grammatische Ausdruck aus zwei oder mehreren Sätzen (Haupt- und Nebensätzen) besteht. Man kann daher jenes Urtheil auch so ausdrücken: die Luft ist ein feiner, durchsichtiger, elastisch-flüssiger und schwerer Körper, welcher unsre Erde allenthalben umgiebt — oder noch breiter: die Luft ist ein feiner, durchsichtiger und elastisch-flüssiger Körper, welcher zugleich Schwere hat und welcher unsre Erde allenthalben umgiebt.

Warum heißen nun solche zusammengezogene Urtheile Erklärungen? Weil der Begriff immer ein klareres Denken ist in Vergleich mit dem mehr besonderen Vorstellen, das zu demselben Stamme gehört (s. Begriff.) Jedes Urtheil also, indem es durch den Prädicatbegriff einen Theil von dem Inhalte des Subjectes bezeichnet, klärt das Subject auf in Bezug auf diesen Theil (s. Urtheil u. analyt. Urtheil), und ist demnach eine Erklärung im weitern Sinne dieses Wortes. Wird nun durch Aneinanderreihung mehrerer Prädikate das Subject in allen seinen Theilen, oder seinem ganzen Inhalte nach, klar gemacht, so nennt man ein solches Urtheil eine Erklärung im engern Sinne dieses Wortes (definitio).

Die Erklärungen geschehen demnach stets durch höhere Begriffe, gehen in dem Begriffsystem von unten nach oben (s. Gliederung des Begriffssystemes und Eintheilen). Hieraus folgt zugleich, daß alles Dasjenige nicht logisch erklärt werden kann, wofür es keinen höheren Begriff giebt, z. B. der Begriff Sein (= Ding = Etwas), Causalität (s. Durch-etwas), der Begriff jeder einfachen Qualität ꝛc. Auch leuchtet hieraus ein, daß und warum nur einem Individuum keine Erklärung, sondern nur eine Beschreibung möglich ist, d. h. eine Angabe bloß solcher Merkmale, die dem Individuum eigenthümlich und für dasselbe charakteristisch sind, obschon sie in Bezug auf den Begriff, unter welchem das Einzelding steht, sehr außerwesentlich sein konnen. Sage ich z. B.: Napoleon war Kaiser der Franzosen, so ist dies eine Beschreibung und keine Erklärung, denn es ist unmöglich, die Vorstellung Napoleon ihrem ganzen Inhalte nach in einem einzigen Gesammturtheile zu erschöpfen, da man die Tausende von Urtheilen, in denen Napoleons Sein und Wirken (und das gilt mehr oder weniger von jedem lebenden, wie leblosen oder unbeseelten Individuum) sich abspiegelt, nimmermehr zu Einem Urtheile zusammenziehen kann, und mehr als Ein Urtheil darf keine Erklärung sein.

Vorbildungen für die Erklärungen sind dann nöthig, wenn das zu Erklärende nicht sogleich in allen seinen Theilen hinlänglich erkannt werden kann. Die unvollkommensten Vorbildungen sind Urtheile mit negativen Prädicaten; dann folgen die Vergleichungen mit Hervorhebung des Gemeinsamen; dann die Erläuterung und die Erörterung, d. h. die Angabe des Ortes im Systeme unsrer Begriffe ꝛc. S. Gliederung des Begriffssystemes.

Aus dem Bisherigen ergiebt sich, welche Anforderung als die hauptsächlichste an die Richtigkeit der Erklärungen zu machen sei. Sie lautet so: Alles, was in dem zu Erklärenden enthalten ist, muß auch in den Begriffen zusammen enthalten sein, deren wir uns zur Erklärung desselben bedienen, und umge-

kehrt, muß alles in diesen Begriffen Enthaltene auch in dem zu Erklärenden liegen. Kurz: die Erklärung muß adäquat (angemessen, gleichgehaltig) sein, d. h. zu Erklärendes und Erklärung müssen einander decken in Hinsicht ihrer Vorstellungselemente. — Enthält das zu Erklärende mehr Vorstellungselemente, so kann die Erklärung als Urtheil vollkommen richtig sein, nur als Erklärung ist sie ungenügend; enthält dagegen die Erklärung mehr, so ist sie auch als Urtheil falsch; denn es ist dann im Prädicate Etwas ausgesagt, was im Subjecte nicht liegt (s. analyt. Urtheil). Beide Fehler können übrigens in verschiedenen Beziehungen auch zugleich Statt finden. Dahin gehört z. B. die Erklärung: „Körper ist alles das, was man sehen kann". Den Schatten kann man sehen, und er ist kein Körper; die Luft kann man nicht sehen, und doch ist sie ein Körper.

Nur mit der Angabe des Inhaltes der Begriffe haben es die Erklärungen eigentlich zu thun. Aber man kann die so eben geforderte Richtigkeit auch an den Sphären der Begriffe messen oder abschätzen. Die Forderung des Adäquatseins lautet in dieser Beziehung so: Die beiden Sphären des Subjectbegriffes und des Gesammtprädicates der Erklärung müssen einander decken (die größeren Sphären jedes einzelnen Prädicates erfahren, wohl zu merken, eine Beschränkung, sobald man sie zu einem Gesammtprädicate verbindet). Wird diese Deckung vermißt, so giebt dies entweder eine zu weite, oder eine zu enge Erklärung — zwei Benennungen, welche insofern als unpassend erscheinen, als es ja bei den Erklärungen, streng genommen, nicht auf den Umfang (die Sphäre), sondern auf den Inhalt ankommt, folglich die Benennungen für die Hauptsache gerade umgekehrt zu wählen sein würden. Die in Hinsicht der Sphäre oder des Umfanges zu weite Erklärung ist nämlich in Hinsicht des Inhaltes zu eng, die in Hinsicht des Umfanges zu enge in Hinsicht des Inhaltes zu weit.

Auf das Verhältniß der Sphären beziehn sich auch die sogenannten Proben der Erklärung. Man soll nämlich, wird angerathen, die zu weite umkehren, indem man Subject und Prädicat vertauscht, die zu enge auch umkehren und zugleich negativ beschränken. Man nehme z. B. für den ersten Fall die Erklärung: Das Wasser ist eine durchsichtige und schwere Flüssigkeit ohne Farbe, Geruch und Geschmack — umgekehrt: Das, was durchsichtig, schwer, flüssig, sowie ohne Farbe, Geruch und Geschmack ist, ist Wasser, für den zweiten: Säugethiere sind vierfüßige Thiere, die auf dem Lande leben — umgekehrt: Nur, was (Nichts, als was) vierfüßig ist und auf dem Lande lebt, ist ein Säugethier. Wird aber hierdurch das mangelhafte Denken oder Urtheilen, das diesen falschen Erklärungen zum Grunde liegt, verbessert? Durchaus nicht. Wo uns das Richtige schon bekannt ist, können diese Umkehrungen der Erinnerung daran zu Hilfe kommen, denn sie heben das Falsche stärker hervor; aber das richtige Denken wird nur durch vollkommnere Ausbildung der höhern Begriffe gewonnen, und dazu ist ein Zurückgehen auf das Concrete, das ihnen zum Grunde liegt, erforderlich: eine richtige Einleitung des Abstractionsprocesses für das gerade hier obwaltende Concrete. Denn die erste der genannten Umkehrungen sagt mir Nichts davon, daß das Wasser eine tropfbare Flüssigkeit sei, und ich werde daher immer übersehen können, daß meine Erklärung zu weit war, weil sie auch auf die Luft paßt, die ebenfalls eine Flüssigkeit, aber eine nicht tropfbare ist. Die zweite sagt Nichts darüber aus, daß auch manche Fische Säugethiere sind, und so läßt sie mir ungerügt, daß meine Erklärung zu eng war. Man sieht aber, daß durch die erste dieser Proben die falsche Erklärung, welche kein falsches Urtheil war, in ein solches verwandelt wird. Denn offenbar ist es richtig, daß das Wasser eine durchsichtige, schwere Flüssigkeit ohne Farbe, Geschmack und Geruch ist; aber das Umgekehrte: daß das, was durchsichtig, schwer, flüssig und ohne Farbe, Geschmack und Geruch ist, Wasser sei, wird Niemand glauben, der die Luft kennt und an sie durch dieses Urtheil erinnert wird.

Uebrigens ist von dieser logischen Umkehrung die bloß grammatische wohl zu unterscheiden, weil bei der letztern keine Umkehr des Denkens Statt findet (s. Umkehrung).

Auf die Frage: wie sich die Erklärung (das erklärende Prädicat) zu dem zu Erklärenden verhalte, ist zu antworten: wie das Prädicat zum Subjecte überhaupt, nämlich als Analysis (s. analyt. Urtheil); die Erklärung selbst ist dagegen in sich jederzeit synthetisch (s. Eintheilen). Man hat analytische und synthetische Erklärungen unterscheiden und es als einen Vorzug der Mathematik geltend machen wollen, daß sie allein synthetische Erklärungen geben könne, während die Philosophie sich auf analytische beschränken müsse. Die Verschiedenheit aber, welche man hierbei im Auge gehabt, bezieht sich auf die Bildung, nicht der Erklärungen, sondern der Begriffe. Sind diese synthetisch oder, wie man es nennt, durch Determination gebildet worden, so ist dann die Erklärung nur eine Wiederholung dieser Bildung; mit dem Begriffe zugleich ist ohne Weiteres die Erklärung gebildet. Gewinne ich z. B. durch die Synthesis der Begriffe: Mensch, schwarze Farbe, krauses Haar, aufgeworfene Lippen, plattgedrückte Nase und platten Hirnschädel den Begriff Neger, so giebt mir die Wiederholung dieser Bildung zugleich die Erklärung vom Neger, indem ich sage: der Neger ist ein Mensch von schwarzer Farbe, krausem Haar, aufgeworfenen Lippen, plattgedrückter Nase und plattem Hirnschädel (s. Begriff). — Welche von den beiden Arten, die Begriffe zu bilden, wir erwählen, hängt vorzüglich davon ab, ob wir uns die höhern Begriffe schon in angemessener Klarheit und Vollständigkeit angeeignet haben. So weit dies in den philosophischen Wissenschaften der Fall ist, werden wie hier eben so wohl, wie in den mathematischen, die Begriffe synthetisch bilden können, und es sind daher diese beiden Wissenschaften in Bezug auf Begriffbildung keineswegs grundwesentlich verschieden, sondern ihr bisheriger Unterschied hat nur darin seinen Grund, daß zufällig die philosophischen Wissenschaften hinter den mathematischen in der Ausbildung zurückgeblieben sind. Beneke z. B. hat alle in seiner „Logik als Kunstlehre des Denkens" vorkommenden Begriffe (also auch alle dortige Erklärungen) synthetisch gebildet.

Haben wir die Vorstellungselemente eines zu erklärenden Begriffs vollständig inne, so kann die Synthesis des Gesammtprädicates vorbereitet werden, und

zwar dadurch, daß wir verschiedene untergeordnete Verbindungen bilden. Die Logik fordert in dieser Hinsicht nur: 1) daß kein Vorstellungselement zweimal aufgeführt werde, daß folglich alle in der Erklärung mit einander verbundenen Prädicate einander ausschließen; 2) daß auch nicht solche Merkmale aufgeführt werden, welche aus andern abgeleitet werden können. Beides zusammen macht die Gedrängtheit oder Präcision aus. Am sichersten werden diese Anforderungen erreicht, wenn man der Erklärung den zunächst höhern Gattungsbegriff (genus, nota generalis) zum Grunde legt und diesen durch die Artverschiedenheit (differentia specifica, nota specialis) des zu Erklärenden begrenzt; z. B. der Mensch ist ein sinnliches Wesen (Gattungsbegriff); der Mensch ist ein vernünftiges Wesen (Artverschiedenheit) — zusammengezogen: der Mensch ist ein sinnlich-vernünftiges Wesen. Hiervon haben die Erklärungen den Namen Definitionen (= Begriffsbegrenzungen) bekommen. Doch ist diese Form der Erklärungen keineswegs nothwendig, noch einmal immer möglich.

Sind von einem und demselben Begriffe verschiedene Erklärungen möglich? Ja; aber nur in den Fällen, wo bei der Synthesis des Gesammtprädicates die genannten untergeordneten Verbindungen oder Combinationen gemacht werden können. Man denke an die verschiedenen Erklärungen des Begriffes Religion, die bald aus dem theoretischen, bald aus dem practischen Gesichtspuncte, bald aus beiden zugleich definirt wird, z. B.: Religion ist die Lehre von Gott und seinem Verhältniß zu den Menschen; Religion ist die Stimmung des Gemüths, die uns zur Gottähnlichkeit bildet; Religion ist die Art und Weise Gott zu erkennen und zu verehren ꝛc. In allen andern Fällen, wo man sonst die Möglichkeit verschiedener Erklärungen behauptet hat, sind nicht die Erklärungen, sondern das Erklärte verschieden. Dahin gehört die Unterscheidung von Worterklärungen (Verbaldefinitionen), die man auch grammatische oder lexikalische nennen könnte, weil sie vornehmlich in sprachlichen Wörterbüchern vorkommen; Namenerklärungen (Nominaldefinitionen), welche die Verknüpfung des Wortes mit der Sache betreffen, und Sacherklärungen (Realdefinitionen), welche den Gegenstand selbst angehen. Dahin gehören ferner die Erklärungen der (scheinbar) gleichen Begriffe für verschiedene Wissenschaften (der Begriff Größe z. B. ist seinem Inhalte nach ein anderer in der Arithmetik, ein anderer in der Physik, ein anderer in der Psychologie ꝛc. und nur das Wort ist dasselbe), dahin die Erklärungen der verschiedenen Grundanschauungen in einer und derselben Wissenschaft, bei welchen auch nur das Wort und allenfalls der Umfang der Begriffe gleich, der Inhalt aber, folglich die Begriffe selbst, ganz verschieden ist. Wer z. B. das, was wir Wille, Verstand, Gedächtniß ꝛc. nennen, nach der neuern Psychologie anschaut oder auffaßt, gewinnt ganz andere Begriffe und Begriffserklärungen davon, als wer diese Dinge nach der alten vorstellt ꝛc.

Noch müssen wir einige wichtige Betrachtungen hinzufügen über das Verhältniß, in welchem die Erklärungen zum Ganzen des menschlichen Erkennens stehn. Die Erklärungen sollen das zu Erklärende vollständig klar machen, das ist ihre Bestimmung. Indem sie dies anstreben, müssen sie das zu Erklärende durch andre Begriffe bezeichnen, für welche nicht selten wieder eine Erklärung nöthig sein wird. Denn diese anderen Begriffe können denen, für welche die Erklärung gemacht ist, noch unklarer sein, und die Bedürfnisse sind in dieser Hinsicht höchst verschieden bei verschiedenen Individuen. Es liegt aber in der Natur der Sache, daß wir, so lange wir bei der reinlogischen Form der Erklärungen bleiben, zu immer höhern Begriffen und zuletzt zu den höchsten geführt werden, denn die Erklärungen gehen im Begriffssysteme aufwärts. Nun sind zwar die höchsten Begriffe, ihrer natürlichen Grundform nach, die klarsten von allen, bei den meisten Menschen aber dennoch gerade die unklarsten, weil sie dieselben nur in Worten besitzen, gar nicht durch selbsteigene Abstraction aus den niedern gewonnen haben (s. Begriff.) Was ist nun zu thun? Die rein-logische Form der Erklärungen wird man mit einer andern vertauschen müssen, wenn man wirklich ein klares Denken in solchen Fällen hervorbringen will. Hierzu ist, da es sich um vollkommnere Bildung unvollkommner Begriffe handelt, erforderlich, daß man zu den besondern Vorstellungen zurückgehe, diese angemessen combinire und concentrire, um so die richtige Abstraction aus ihnen einzuleiten (s. Begriff). In nicht wenigen Fällen aber wird auch dies nicht genügen; denn auch diese besonderen Vorstellungen sind bei Vielen nicht umfassend und klar genug gebildet, und auch sie also müssen erst in größerer Anzahl und mit größerer Klarheit erzeugt werden. Man denke z. B. an die Grundanschauungen von den sittlichen und unsittlichen Gesinnungen, die bei den meisten Menschen höchst mangelhaft gebildet sind und zum Theil ganz fehlen, oder an die Vorstellungen von der Stellung und Bewegung der Planeten in unsrem Sonnensysteme, von der Natur und Entwickelung unsrer Seele ꝛc., in Bezug worauf es in den meisten Köpfen höchst verworren aussieht.

Zum Behuf der vollen Aufklärung der Begriffe werden wir demnach oft aus dem Gebiete des Denkens hinaus und zu der Grundlage des Denkens und deren synthetischen Grundverhältnissen zurückgehen müssen (s. diese beiden Artikel), weil die Einsicht in die Entstehungsweise (Genesis) der Begriffe hier allein der Unklarheit derselben abhelfen kann (s. Dunkelheit). Dies ist es, was man durch den Ausdruck „genetische Erklärung" (= Entstehungs- oder Ursprungserklärung) zu bezeichnen pflegt. Es lassen sich drei Arten derselben unterscheiden: 1) Psychologisch-genetische Erklärungen, d. h. solche, welche die Entstehungsweise dessen, was wir von den zu erklärenden Grundanschauungen vorstellen, nach den Entwickelungsgesetzen unsrer Seele darlegen. Von dieser Art sind alle genetische Erklärungen philosophischer Begriffe (z. B. ein einfaches bejahendes Urtheil entsteht, wenn zwei Vorstellungen im Bewußtsein zusammenkommen, von welchen die eine [das Prädicat] ein Begriff und in der andern [dem Subjecte] enthalten ist). 2) Physisch-genetische Erklärungen, d. h. solche, welche die Entstehungsweise dessen, was wir von den zu erklärenden Grundanschauungen vorstellen, nach den Entwickelungsgesetzen der äußern Natur darlegen. Von dieser Art sind nicht nur die genetischen

Erklärungen in der Naturwissenschaft (z. B. der Schall entsteht, wenn die Erschütterung der Luft, die von einem in Bewegung gesetzten elastischen Körper ausgeht, an unser Ohr schlägt), sondern auch die von Kunstproducten, Maschinen ꝛc. 3) Die mathematischen Erklärungen. Diese stehn in der Mitte zwischen den beiden vorigen, denn die Entstehung geschieht hier, ihrem Wesen nach, ebenfalls rein innerlich (psychisch), wie bei den philosophischen, aber mit Beziehung auf gewisse Eigenschaften und Verhältnisse des Aeußern, als eines Ausgedehnten oder Vielfachen, wie bei den naturwissenschaftlichen. Z. B. der Kreis entsteht, wenn ein beweglicher Punct um einen festen in immer gleicher Entfernung bis zur Rückkehr in die erste Lage herumgeführt wird. — Es leuchtet indeß ohne Erinnern ein, daß für die Anschauung der Genesis keineswegs die gleiche Vollkommenheit wird erreicht werden können in diesen drei Klassen, da wir ja nur unser Seelensein, nicht aber die Außenwelt, in ihrer innern Entwickelung aufzufassen im Stande sind (s. hierüber den Art. Erkennen).

Uebrigens ist es keineswegs nothwendig, daß jede Erklärung die Genesis des zu Erklärenden bis zu den einfachsten Elementen zurückverfolge, die wir für unsre Erkenntniß zu erreichen im Stande sind. Die klare Erkenntniß wird schon gewonnen, wenn nur der Anfangspunct klar ist, gleichviel von welchem Puncte wir die Erklärung anfangen. Sollen die Erklärungen zu einem wissenschaftlichen Ganzen zusammengeordnet werden, so ist freilich noch erforderlich, daß für dieselben Ein Anfangspunct, nicht mehrere, gewählt werde, und daß man nicht beim Erklären im Cirkel zu demjenigen zurückführe, was, als der Erklärung bedürftig, der Ausgangspunct war (Kreis- oder Cirkelerklärung, orbis in definiendo, Diallele.) Es entsteht dieser Fehler gewöhnlich dadurch, daß man mit andern Worten auch andere Begriffe angegeben zu haben glaubt, während in den verschiedenen Worten oft dieselben Begriffe liegen, z. B.: Tugend ist ein sittlich gutes Gesinntsein und Handeln; Freiheit ist Unabhängigkeit vom Zwange. Höchstens als Wort- und Namenerklärungen könnten dergleichen Definitionen gelten; die Sache selbst lassen sie völlig unerklärt.

Man sieht aus diesem Allem, daß das Talent zu rein-logischen Erklärungen von der Vollkommenheit abhängig sein wird, in welcher wir die höhern Begriffe in uns ausgebildet haben, und daß es sich daher am meisten bei den auf das abstracte Denken gerichteten Köpfen finden werde.

Dagegen beruht das Talent zu genetischen Erklärungen auf der Ausdehnung, Genauigkeit und Bestimmtheit, mit welchen wir die Entwickelungen der innern und äußern Natur erkannt haben. Aehnliches gilt auch von den Eintheilungen (s. d. Art.), zu welchen das Talent ebenfalls durch die Genauigkeit und Vollständigkeit bedingt ist, mit welcher die Kenntniß der einzutheilenden Sphäre erworben worden, daher sich dasselbe vorzüglich bei den mehr auf das Besondere gerichteten Köpfen findet. Doch sind diese Bemerkungen nur innerhalb gewisser Grenzen wahr, indem die Bildung der Erklärungen und die der Eintheilungen im genauesten wissenschaftlichen Zusammenhange mit einander stehn und daher beständig eine die andre unterstützen müssen. Die Eintheilungen müssen also unterstützt werden durch die Erklärungen, sowohl durch die reinlogischen, als durch die über die logische Form hinausgehenden genetischen, und zwar hinsichtlich des Theilungsgrundes, welcher ja stets entweder ein höherer Begriff, mithin in dem einzutheilenden enthalten, (s. Umfang der Begriffe) oder ein solcher ist, der durch Analysis nach den synthetischen Grundverhältnissen (s. Grundverhältnisse des Denkens) aufgefunden werden kann und muß. Nicht minder bedürfen aber auch die Erklärungen der Eintheilungen, und zwar sowohl a) der untergeordneten — denn das Besondre muß stets wenigstens der Möglichkeit nach im Allgemeinen enthalten sein, giebt also einen Fingerzeig auf dieses — als b) der übergeordneten — weil wir für die klare Auffassung eines Begriffes erst dann eine volle Sicherheit erhalten werden, wenn wir ihn mit den in derselben Eintheilung parallelen vergleichen. — Hiernach ergeben sich die practischen Vorschriften für die Erwerbung und Vervollkommnung der vorgenannten Talente sehr leicht.

Daß man endlich unter Erklärung auch zuweilen die Auslegung einer Rede oder Schrift verstehe (wobei vorzüglich Verbal- und Nominalerklärungen gebraucht werden), ist eben so bekannt, als daß man solche Reden oder Schriften, wodurch Jemand seine Meinungen, Absichten und Entschlüsse Andern kund thut, ebenfalls Erklärungen, und in der letzten Hinsicht insonderheit Willens-Erklärungen nennt.

D — r.

Erleichterungsmethode. Was über diesen Punct gesagt werden kann und soll, gehört zwar eigentlich in das Bereich der Methode oder Methodik; allein es dürfte wohl nicht unzweckmäßig erscheinen, hier Einiges darüber im Voraus zu vernehmen. Es gab eine Zeit, wo man nur auf Erleichterung des Lernens bedacht war oder Alles, was in der Schule erlernt oder geübt werden sollte, für den Zögling so leicht als möglich zu machen suchte; ja es war Grundsatz geworden, „man müsse der Jugend das Lernen so leicht als möglich machen.“ Man denke an Basedow und dessen Erleichterungsmethoden, auch an seinen Vorgänger Ratich. Besonders hatte der arme Hauslehrer von Seiten seiner sogenannten Principalität die Verpflichtung zu übernehmen, den schwer oder leicht lernenden Zöglingen alles Lernen so viel als möglich zu erleichtern und daher auf Mittel und Wege zu denken, wodurch so manche Schwierigkeit überwunden, die Kraftanstrengung des Zöglings vermieden, und seine Lust am Lernen nicht geschwächt werde. Das forderte die so gepriesene Erleichterungsmethode jener Zeit. Allerdings hat der Lehrer geflissentlich darauf zu denken, daß alles Uebermaß in der Kraftanstrengung des Schülers sorgfältig vermieden werde, damit nicht Geist und Körper vor der Zeit erschlaffe und der Körper wohl gar unter den Anstrengungen des Geistes in Kraftlosigkeit versinke und ihm ein frühes Verwelken vorbereitet werde. (Lorinser.) Auch die schönste Blüthe des Baumes verwelkt, wenn sie durch künstliche Mittel zu sehr getrieben oder durch zu viel Sturm bewegt wird. Es wird daher beim Unterrichte ein gewisses Erleichtern recht an der Stelle sein, und dies wird eben so wenig der Sicherheit als

der Gründlichkeit des Wissens Eintrag thun. Aber worin besteht dieses Erleichtern?

Es besteht nicht im Ersparen aller Anstrengung und in Wegräumung aller Schwierigkeiten, sondern darin, daß man 1) nichts von dem Zöglinge fordert, was über seine Kräfte hinausgeht, was ihn unverhältnißmäßig anstrengt und um Lust und Muth zum Lernen bringen kann, daß man 2) seinem Fleiße zu Hilfe kommt und ihn auf den unbekannten Weg bringt, daher 3) je ungeübter er ist, desto mehr seine Beschäftigungen leitet, ihn denken und arbeiten lehrt, so lange er es noch bedarf; ihm die Hilfsmittel an die Hand giebt, statt sie ihm selbst suchen zu lassen, da er denn oft durch Zufall gerade die untauglichsten wählt; daß man 4) auf Mittel sinnt, wie besonders das, was ihm bei fehlerhaften oder schwachen Naturanlagen schwer wird, etwas leichter werden kann, z. B. alles Merken und Auswendiglernen; daher auch 5) vorzüglich diejenigen Kräfte übt, ohne deren Vollkommenheit alles weitere Lehren unendlich schwer werden muß; und daß man endlich 6) auch durch Aufmunterung den langsameren Köpfen Muth macht und ihnen dadurch das Schwerste erleichtert.

Die von einigen Methodikern angepriesene Erleichterung durch tabellarische Methode kann bei dem ersten Unterrichte nur mit vieler Einschränkung gebilligt werden, dagegen in reiferen Jahren allerdings ihren Nutzen haben. Recht gebraucht sind Tabellen vortreffliche Hilfsmittel des Lernens. Sie bringen, was so wichtig ist, Ordnung in den Kopf; sie geben eine allgemeine Uebersicht, und lassen mit einem Blick das zurückgelegte Feld überschauen. Bei Jünglingen wird man sich ihrer daher mit Nutzen bedienen, z. B. bei der Geographie, bei der Naturgeschichte, der Weltgeschichte. Dergleichen Tabellen sind auch bereits in großer Anzahl und in sehr zweckmäßiger Form gedruckt vorhanden. Weit wichtiger ist aber als Erleichterungsmittel die Anordnung und Folge der Materie, wobei besonders bei Anfängern der weitschichtige und schwerfällige Gang des Lehrbuchs (z. B. der Grammatik) oft verlassen und ein naturgemäßerer gewählt werden sollte. Jacotots Erleichterungsmethode wird bekanntlich als naturgemäß gepriesen, nicht weniger auch Hamiltons Interlinearmethode. Indem man zu sehr den Weg der Erleichterung sucht, kommt man leicht auf Irrwege. Jacotot und Hamilton dürften als lebendige Beispiele anzusehen sein.

Alles dem Lehrlinge erleichtern, d. h. es ihn nicht durch seine eigne Anstrengung sich leicht machen lassen, sondern schon leicht gemacht ihm vorlegen — das bildet nicht die Kraft, das erschlafft sie. Man soll vielmehr seiner Thätigkeit gerade so viel zutrauen, als sie leisten kann, und soll nur an Dem anfangen, was ihr jetzt schon leicht ist, sie aber in so frischem Zuge fortziehen, daß sie sogar von selbst das Schwere aufsucht. Besorgt man also ein träges Zurücksinken, so muthet man ihr ein stärkeres Anstrengen zu. Dieses ist besonders bei talentvollen Schülern der Fall, welche daher leicht in dem Schulschlendriane verderben. Der brave Schulrector, dem der junge Lessing übergeben wurde, schrieb zurück, „er sähe wohl, daß er diesem Knaben doppeltes Futter geben müsse." Eben darum muß auch das Anfangen mit dem Leichten subjectiv verstanden werden. Wenn nun z. B. einem Knaben das, was Andern schwer ist, schon leicht wäre? Hier muß ihm der Lehrer sogar das an sich Leichte erschweren, denn es gilt die Bildung seiner Kraft. — Auch hier giebt es ein Zeichen der Fähigkeit. Wem Alles leicht ist, der ist talentvoll, wem Alles schwer fällt, der ist kraftlos, und wer gut anfängt, aber schlecht fortschreitet, der ist ebenfalls schwach, wenn er gleich die Fähigkeit hat, etwas leicht zu fassen.

7.

Erörterung s. Erklären und Gliederung des Begriffssystems.

Erotematisch s. Fragen und Prüfen.

Erregungsverhältnisse s. Regungsverhältnisse.

Erschleichung s. Beweisen.

Erzählungen. Daß der Lehrer (Katechet) insonderheit darauf zu denken habe, wie er seinen Zöglingen die ihnen mitzutheilenden Begriffe veranschauliche, ist eine von jedem erfahrenen Pädagogen und vorzüglich von dem mit guten Grundsätzen der Katechetik vertrauten Lehrer anerkannte Wahrheit. Daher ist auch in der Katechetik eine Hauptrubrik — die Veranschaulichung der Begriffe. Sie finden wir bei Gräfe, Carstensen, Thierbach, Baumgarten, Hoffmann und andern, von den Grundsätzen der Katechisirkunst handelnden Schriftstellern mehr oder weniger ausführlich, doch nicht überall gut behandelt. Dr. Hirscher in seiner rühmlich bekannten „Katechetik" (3te verbess. Auflage 1834) hat S. 255 kurz und gut sich darüber ausgesprochen.

Eines der trefflichsten Mittel, wie Begriffe veranschaulicht werden können, ist, daß man sie den Zöglingen in Thatsachen der Geschichte und Erfahrung (in Erzählungen, in Beispielen, s. Beispiele) vor Augen stellt. Man legt ihnen darin, was der Begriff im Allgemeinen und abstract aussagt, im Einzelnen und verwirklicht vor. So wird man, was z. B. die göttliche Allmacht sei, in der Schöpfungsgeschichte veranschaulichen können. Oder man wird, wer der Nächste sei, anschaulich machen in der Geschichte (die Parabel ist auch Geschichte) des barmherzigen Samariters; was Bekehrung sei, an dem verlornen Sohne; was Gewissensunruhe sei, an Kain, David, Judas ꝛc.

In Betreff der Wichtigkeit, diese Art von Veranschaulichung der Begriffe beim katechetischen Unterrichte häufig anzuwenden, bemerke man besonders den Unterschied der Erkenntniß, welche durch dieses Verfahren gewonnen wird im Gegensatze derjenigen, welche man durch Definitionen erlangt. So weiß z. B. der Zögling, wenn ihm auch der Lehrer, was Gottvertrauen sei, gesagt und erklärt hat, doch im Ernste von diesem Vertrauen oder Glauben nichts als — Worte. Wie ganz anders ist es, wenn er das Eine und das Andere in weltbesiegender Kraft an großen Männern der Geschichte vor sich sieht! Diese Anschauungen erst gewähren wahre Erkenntniß.

Wenn man dann vollends bedenkt, daß man nicht lehre, um die Köpfe mit Wort-Bestimmungen der religiösen und sittlichen Dinge anzufüllen, sondern die Herzen in eine innige Vertrautheit mit denselben zu bringen, so erhellt noch deutlicher, wie sehr der katechetische Lehrzweck durch geschichtliche Veranschaulichung der Begriffe gefördert werde, wie wenig ihm dagegen im Allgemeinen die Erläuterung derselben durch Worte

und abermals Worte zusage. Was ist Liebe; Liebe Gottes; Liebe Christi? Jesus giebt davon keine Definition, wie sie die Schule giebt; dagegen er spricht: das ist die Liebe Gottes, daß er seines Eingebornen nicht geschont, sondern ꝛc. Und das ist meine Liebe, daß ich mein Leben lasse für die Schafe. Ja, die ganze Erzählung vom guten Hirten ist ein sinnliches Bild seiner Liebe. Wie so anschaulich wird hiermit eine Erkenntniß der Liebe gegeben, die ihrem Ursprunge und Gehalte nach völlig für das Herz ist!

Ueberhaupt ist es an der Offenbarung characteristisch, daß sie am meisten durch Thatsachen, Geschichten, Erzählungen lehrt. Diese Form zu unterrichten und zu belehren hat der Lehrer durchaus im Auge zu halten!

Aber darf der Katechet zur Veranschaulichung der Begriffe auch Geschichten, Erzählungen erfinden? Er darf es, allein je genauer er mit dem reichen Vorrathe von Thatsachen und Erzählungen der Bibel bekannt ist, desto seltener wird er zu den selbsterfundenen seine Zuflucht nehmen. Besonders wird er sich vor dem Mißgriffe hüten, biblische Begriffe, welche selbst in geschichtlicher Form geoffenbaret sind, statt sie in den betreffenden Thatsachen der Offenbarung darzustellen, durch selbstgemachte Erzählungen oder Beispiele veranschaulichen zu wollen. So bringt z. B. der Begriff des „Erlösers" in den Thatsachen der Sünde und der Noth des Menschen, und der Befreiung desselben von der einen und der andern vor Augen. In diesen Thatsachen ist derselbe folglich zur Anschauung zu bringen, nicht etwa in selbsterfonnenen Geschichten, z. B. von dem oder jenem bösen Zustande, woraus Jemand von einem Dritten befreit worden sei. Am unpassendsten aber dürfte es sein, Geschichten zu erfinden, um die biblisch-gegebenen selbst erst zu veranschaulichen und deutlich zu machen. — Erzähle man nur den Zustand unsers Geschlechts vor und ohne Christus, und den, worein dieses durch Christus versetzt wurde, so hat man den Begriff des Erlösers in sinnlicher Anschauung. —

Ob man eine wirkliche Geschichte zur Versinnlichung eines Begriffs wähle, oder eine solche erfinde, immer muß dieselbe zum Zwecke passen, noch mehr: sie muß die erforderlichen Züge in stark markirter Form — für Jeden augenfällig, enthalten; sie muß einfach sein, um nicht durch das Viele und Fremdartige in ihr zu verwirren; sie darf nichts Gemeines, nichts für den Religionsunterricht überhaupt, oder für die Erhabenheit eines bestimmten Gegenstandes Unwürdiges enthalten, endlich soll sie, wo Fehler und Gebrechen versinnlicht werden müssen, nicht von Personen hergenommen sein, die auf keine Weise in der Hochachtung der Jugend herabgesetzt werden dürfen.

Häufig geschieht es, daß für jedes einzelne Merkmal eines aufzuhellenden Begriffes eine eigne kleine Geschichte oder ein Fall — ein Beispiel, zur Veranschaulichung beigebracht wird. Solches ist im Allgemeinen unzweckmäßig, weil der Zögling in der Vielheit der Geschichtchen die Sache verliert und verwirrt wird. Weit besser ist's, den ganzen Begriff in allen seinen Merkmalen an einer einzigen Erzählung oder Geschichte durchführen und veranschaulichen.

Wer mehr über das eben Besprochene lesen will, der s. Hirschers „Katechetik" am angeführten Orte; C. Carstensens „Handbuch der Katechetik" 1. Bd. S. 217. „Von den Erzählungen, als einem Versinnlichungsmittel." 2. Bd. S. 223 ff.

Erzeugung neuer Urvermögen s. Urvermögenerzeugung.

Erzieher und Erzieherinnen*). Die natürlichsten Erzieher des Kindes sind die Aeltern, denen es sein Leben verdankt, die es in seiner Hilflosigkeit an ihr Herz nehmen und deren Bild sich von den ersten Augenblicken in seine zarte Seele drückt. Ein Theil ihres Lebens — bleibt es für lange durch tausend zarte Fäden an ihr Leben gebunden, und durch immer neue Erweisungen ihrer Liebe beglückt, vermag es sich kaum ohne sie zu denken. Daß nun in der frühesten Zeit die Mutter dem Kinde am nächsten steht und dieses an sie weit mehr als an den Vater sich anschließt, liegt ganz in der Natur der Verhältnisse begründet. Während die Mutter unablässig um ihren Liebling beschäftiget ist, auf jeden Laut des Schmerzes achtet, jegliches Bedürfniß schnell und völlig stillt, jedes Lächeln erwiedert und so die kindliche Seele Tag für Tag veranlaßt, in ihre Empfindungen das Bild der Mutter mit aufzunehmen, wird der Vater, in oder außer dem Hause von den Arbeiten des Berufes festgehalten und seine Liebe zu dem Kinde oft nur mittelbar zu bethätigen im Stande, diesem erst allmählig eine klare und liebe Gestalt. Daher fallen auch die ersten Erziehergeschäfte der Mutter zu und da auf die Pflege und Leitung der ersten Jahre Alles ankommt, so ist klar, welch' eine wichtige Aufgabe die Mutter hat. Von ihrer Sorgfalt in der Behandlung des körperlichen Lebens, in der Anregung und Beschäftigung der kindlichen Seele, in der Uebung und Regelung der aufstrebenden Kräfte, von ihrer Geduld und Sanftmuth, von ihrer Besonnenheit und Mäßigung hängt das Gedeihen, das Glück, die ganze Zukunft ihres Kindes ab. Es ist also auch ein verderblicher Irrthum vieler sonst treu besorgten Mütter, zu glauben, daß es zunächst nur auf körperliche Pflege, auf angemessene Nahrung, auf ängstliches Abwehren von Krankheiten ankomme; auch die geistige Erziehung fängt im Grunde schon bei dem ersten Athemzuge des Kindes an (Jean Paul), und wenn gleich im Anfange das Kind fast ganz in dem thierisch-vegetativen Leben befangen ist und eigentliche Seelenthätigkeit noch gar nicht zeigt, so muß doch, weil bestimmtere Wahrnehmungen erst nach Ansammlung vielfacher Spuren, welche von Empfindungen zurückgeblieben sind, möglich, also sehr zusammengesetzte Producte sind, gleich von vorn herein die Sorge der Mutter darauf gerichtet sein, das Kind Alles möglichst klar und treu auffassen zu lassen, und in Bezug auf Characterbildung

*) Dieser Aufsatz, so wie alle folgenden und vorhergegangenen, welche die Unterschrift K....l haben, sind von einem Manne verfaßt, der, als unbefangener Freund und Anhänger Beneke's und Dreßler's, mit echt psychologischem Geiste und wissenschaftlicher Haltung arbeitet. Daher freuen wir uns, die Reihe der gediegenen Abhandlungen über Erziehen ꝛc. ꝛc. ꝛc. wie eine schöne Gallerie aus dem Reichthum der Psychologie der Päd. Real-Enc. übergeben zu können und erlauben es uns, den ehrenwerthen Verfasser hier zu nennen: Der Gymnasiallehrer H. J. Kämmel in Zittau. D. Red.

sagt Beneke (I. 209) mit vollem Rechte: „es können gewisse Eigenthümlichkeiten des Empfindens, Begehrens und Wollens, des Widerstrebens und Aufbrausens ꝛc. schon während der ersten Jahre, Monate, ja Wochen in dem Kinde begründet und mit großer Stärke und Entschiedenheit begründet werden.“ — Mit dem Gesagten wollen wir nun keineswegs den Vater von jeder Erzieherpflicht in dieser ersten Zeit dispensiren. Nicht nur rathend und sorgend, sondern auch wirklich erziehend soll er thätig sein. Wie das eheliche Leben eine fortgesetzte Ausgleichung und Ergänzung ist, so auch in dem heiligen Werke der Erziehung.

Nur wo das Strenge mit dem Zarten,
Wo Starkes sich und Mildes paarten
Da giebt es einen guten Klang.

Die natürliche Weichheit der Mutter und die damit verbundene Nachgiebigkeit findet in dem Ernste und der Festigkeit des Vaters eine Beschränkung, die Maaßregeln der Ersteren gewinnen durch den Willen des Letzteren Halt und Nachdruck, und wo der Eigensinn des Kindes der Liebe der Mutter einmal nichts zu Liebe thut, fügt es sich aus Ehrfurcht vor dem Vater. — Je mehr dann später das Kind leiblich und geistig wächst, desto mehr tritt der Vater in den Vordergrund, und nicht blos bei dem Knaben hat er nachdrücklich einzugreifen, auch das aufblühende Mädchen, unter ausschließlicher Leitung der Mutter leicht zu dieser oder jener Einseitigkeit sich neigend, kann seine Wirksamkeit nicht entbehren. Was das Auge des Weibes da, wo es auf ausgedehntere Bestimmungen in der Erziehung ankommt, nicht wahrnimmt, das findet der scharfe Blick des Mannes, wenn auch umgekehrt wieder in engeren Verhältnissen der weibliche Scharfsinn entdeckt, was der in die Weite schauende Mann übersieht; wo ferner die Mutter dem aufbrausenden Knaben oder dem schnippischen Mädchen geduldig etwas hingehen läßt, da erhebt sich die abmahnende Stimme und das verweisende Wort des Vaters, obgleich auf der andern Seite der manchmal rauhe Ernst des Letzteren durch die begütigende Rede der Erstern gemildert wird. — Daß bei dieser von den Aeltern übernommenen Erziehung Einheit im Plane und Uebereinstimmung der Maaßregeln nothwendig sei und daß namentlich vor den Augen und Ohren der Kinder nie ein Zwiespalt sich erheben dürfe, versteht sich so von selbst, daß eine weitere Ausführung dieses Punktes überflüssig ist.

Wie aber? Die Aeltern erziehen niemals allein. Selbst in dem (wohl nur seltenen) Falle, wo sie die ausschließliche Leitung ihrer Lieblinge zu übernehmen Neigung, Zeit und Einsicht haben, kommen mancherlei Einflüsse hinzu, die sich weder fern halten, noch immer benutzen lassen. Aeltere Geschwister, Spielgenossen, Dienstboten, Hausfreunde, die mannigfaltigen Umgebungen, treten oft genug störend und niederreißend dazwischen und es ist also die höchste Vorsicht nöthig. (S. die Artt. Dienstboten und Erziehung des Hauses ꝛc.) Aber die wenigsten Aeltern können das Erziehungsgeschäft längere Zeit fortsetzen; sie müssen ihre Kinder entweder der Schule anvertrauen, oder, wenn ihre äußere Lage das erlaubt, und der Wunsch sie beseelt, wenigstens eine ausgedehntere Oberaufsicht zu behalten, Hauslehrer und Gouvernante zu Hülfe nehmen. In beiden Fällen wird es wieder erstes Erforderniß sein, Einheit und Zusammenhang aufrecht zu erhalten. Und was insbesondere Hauslehrer und Gouvernanten anlangt, so werden Aeltern, was freilich wohl nur selten geschieht, besonders Folgendes zu beherzigen haben: 1) es ist bei der Wahl solcher Erziehungsgehülfen weniger auf die Mannigfaltigkeit der Kenntnisse und Fertigkeiten, als vielmehr auf die Gründlichkeit ihres Wissens und ihre Lehrfähigkeit zu sehen; 2) es kommt bei solchen nicht sowohl auf ein geschniegeltes und gebügeltes Aeußere, als vielmehr auf Gediegenheit des Characters an. — Denjenigen Aeltern niederer Stände, welche durch das angestrengte Arbeiten um das Nothwendigste fast ganz von ihren Kindern abgezogen werden und dieselben schon in den ersten Jahren sich selbst und dem Zufalle überlassen müssen, nehmen gegenwärtig in sehr vielen Städten Kinderbewahranstalten die Erzieherpflicht ab und zweifelsohne ist durch diese bereits Großes geleistet worden. Indeß ist bei Würdigung dieser Pflege- und Erziehungsstätten auch nicht zu übersehen, was Dr. Zerrenner (in s. Mittheilungen über Erziehung und Unterricht Bd 1, Hft. 1.) neulich als ernste Mahnung ausgesprochen hat. Er klagt sie geradezu an, daß sie die meist den untersten Ständen angehörigen Pflegbefohlnen verzärteln, verweicheln, verwöhnen, daß sie eine zu große Aufregung in den Kindern bewirken, die ihrer körperlichen und spätern geistigen und moralischen Entwickelung hinderlich wird, daß durch die ganz ungewohnte, möglichst sorgfältige Behandlung der Kinder sie dem Herzen, an das sie gehören, und dem Vaterhause entfremdet werden, und so der Sinn für Häuslichkeit und Familienglück, worauf das Wohl des Einzelnen wie des Ganzen sich gründet, schon im Keime ertödtet wird. Je weniger man diese Ausstellungen abzuläugnen vermag, desto sorgfältiger wird man die von Z. daran geknüpften Vorschläge beherzigen.

Im Allgemeinen aber wird jeder Erzieher in jedem Verhältnisse anzuerkennen haben, daß ein viel höherer Erzieher, als Menschen sind, die Einzelnen wie die Gesammtheiten nach seiner Weisheit lenkt und die mannigfaltigen (absichtlichen und unabsichtlichen) pädagogischen Einwirkungen zu einem Ganzen zu verbinden und gegenseitig auszugleichen weiß, weshalb denn auch jeder Erzieher sich als Gottes Diener und Werkzeug anzusehen hat. Dies wird ihn eben so sehr vor starren Consequenzen als vor Kleinmuth bei etwaigem Mißlingen bewahren. In dieser stillen Unterordnung unter Gott liegt des Erziehers höchste Kraft und Würde.

Kl.

Erzieher und Zögling. Alle Wirksamkeit des Erziehers ist abhängig von der Vorstellung, welche das Kind von demselben hat. An und für sich nun wird das Kind immer geneigt sein, in dem Erzieher eine Macht anzuerkennen, der es auf keine Weise sich entziehen kann, und eine Einsicht, welcher es sich mit vollem Vertrauen überlassen darf. Von sorgsam liebender Hand überall und immer wieder mit dem Nothwendigen versorgt, auf das Zweckmäßige und Rechte hingewiesen, von dem Thörigten und Schädlichen abgehalten, webt es in alle seine Gedanken und Strebungen die Vorstellung des Erziehers mit hinein und verleiht dieser dadurch einen Umfang und eine

Stärke, die den Erfolg der ganzen Erziehung verbürgen kann. Sie wird ein Zaubermittel, das mit stiller Gewalt das kindliche Gemüth bestimmt und selbst in späteren Jahren noch, wo die äußere Verbindung längst sich aufgelöst hat, vor vielen Verirrungen bewahrt; sie wird, ohne daß viel Worte nöthig wären, willigen Gehorsam, hingebendes Vertrauen und, bei wachsender Einsicht, innige Liebe und Dankbarkeit erzeugen; sie wird allen Belehrungen und Zurechtweisungen Eingang verschaffen und die ganze Erziehung gleichsam von selbst vorwärts gehen lassen. Aber freilich, damit dies Alles geschehen könne, muß der Erzieher gar Manches in sich vereinigen. Zuerst darf die Person des Erziehers nicht öfter wechseln, was doch, wo Hauslehrer das Geschäft des Erziehers übernehmen, so häufig, und in zusammengesetzteren Schulanstalten immer geschieht; denn dann bleibt die Vorstellung, welche der Zögling von dem Erzieher hat, nothwendig eine matte, zerstückelte und äußerliche und die Wirkungen können eben auch nur vereinzelte und vorübergehende sein. Nächstdem trete der Erzieher seinem Zöglinge für gewöhnlich gemessen und ernst entgegen: er darf sich keine Blöße geben, er darf das Kind, auch wenn er mit ihm spielt, niemals zu nahe an sich herankommen lassen, er muß in seinen Forderungen und Erinnerungen kurz, entschieden und gleichmäßig sein, und nie das selber übertreten, was er verboten hat, nie das sich erlassen, was er von seinem Zöglinge verlangt. Dabei aber verläugne er die Milde nicht: er sei sparsam im Tadeln und Strafen, er rühre das Abgethane nicht wieder auf, er spreche seine Rügen nie zu allgemein, in einem wegwerfenden und bittern Tone aus, er schone den Schwachen und helfe dem Verirrten wieder zurecht mit sanftmüthigem Geiste. Sodann muß der Erzieher eine lebendige Theilnahme an der Förderung des Zöglings kund geben; bei Aeltern versteht sich diese eigentlich von selbst, obwohl sie häufig genug gar nicht vorhanden ist, bei Nebenerziehern bildet sie sich, wenn Liebe zur Sache da ist, sehr schnell, da die Liebe immer das Concrete sucht. Und unmöglich kann ein Kind, das den Erzieher Tag für Tag mit sich beschäftiget, durch seine tüchtigen Leistungen erfreut, durch seine Verkehrtheiten betrübt sieht, gleichgiltig bleiben: die Liebe des Erziehers erzeugt Liebe in dem Herzen des Zöglings. Tritt endlich in dem Erzieher ein frischer religiöser Sinn hervor, der sein Wesen erst so recht licht und stark und freudig macht, der Allem, was er spricht und thut, ein eigenthümliches Gepräge verleiht und es aus dem Bereiche des Gewöhnlichen heraushebt; so wird der Erzieher eine Gestalt, zu welcher der Zögling mit Ehrfurcht und Vertrauen emporblickt und deren Züge sich tief in seine Seele drücken.

Daß das hier behandelte Verhältniß ein besonders inniges ist, wenn die Erzieher die Aeltern sind, darf kaum bemerkt werden. Wenn man aber zur Erklärung dieser Innigkeit auf die angeborne Liebe der Kinder zu den Aeltern hinweist, so beruht dies auf einem psychologischen Irrthum. Die Liebe entsteht erst durch bestimmte persönliche Verhältnisse; wo diese nicht eintreten oder nur äußerlich sind und in dieser äußerlichen Weise sich wieder auflösen, fehlt auch die Liebe. Aber weil das Kind vom ersten Athemzuge an die Sorge und Treue der Aeltern erfährt und jeden Tag und jede Stunde neue Beweise davon erhält, weil das fortwährende Zusammenleben alle seine Neigungen, Interessen und Bestrebungen, alle seine Erfahrungen, Freuden und Schmerzen mit denen der Aeltern zusammendenken läßt; darum bildet es die Vorstellung von den Aeltern nothwendig mit solcher Stärke, daß sie sein ganzes Verhältniß zu ihnen beherrscht.

Wie weit aber darf der Erzieher seines Uebergewichtes über den Zögling sich bedienen? Die Antwort kann kurz folgende sein: so weit es der Zweck der Erziehung verlangt. Dagegen wäre es nicht bloß zwecklos, sondern verderblich, wenn er in jedem Falle, auch in gleichgiltigen Dingen, den Willen fesseln wollte: er würde es damit entweder trotzig oder haltungslos und unselbstständig machen. Er suche also das kindliche Gemüth für das von ihm gewollte Gute zu gewinnen, damit es sich aus freien Stücken zum Streben nach demselben bestimme, aber er gebe mit seiner Auctorität dem Streben Nachdruck, wo das Kind aus klarer Einsicht noch nicht handeln kann; er schone die Eigenthümlichkeit und verlange nicht mit kleinlicher Pedanterei, daß das Gute gerade nach dem von ihm gegebenen Zuschnitte geleistet werde, aber er lasse die Laune nie sich eigenwillige, einseitige Wege suchen; er freue sich der frisch aufstrebenden Kraft und halte ihr einzelne regellose Sprünge zu Gute, aber er leite sie in einer festgezeichneten Bahn aufwärts; er sei in Hauptsachen ernst, unerbittlich, streng, aber hüte sich vor allzuvielem Docciren und Demonstriren, vor allzuvielem Gebieten und Verbieten; er führe mit immer gleicher Sorgfalt den Zögling seinem Ziele zu, aber er lasse ihn auf dem langen Wege allmählig sich einen eigenen Willen bilden und mündig werden. Vergl. den Art. Ansehen. Außerdem Beneke 1. 374 ff. Kl.

Erziehung im Allgemeinen. Der Begriff der Erziehung bestimmt sich nach dem, was wir uns als Aufgabe und Bestimmung des Menschen denken. Ist uns nun diese die wahre Glückseligkeit in diesem und jenem Leben, so ist Erziehung zu definiren als das Bestreben, die Kräfte der uns Anvertrauten so zu entwickeln und ihr ganzes Leben so zu leiten, daß sie jener Glückseligkeit werth und theilhaftig werden. Verstehen wir unter der Bestimmung des Menschen in christlicher Redeweise die Gottähnlichkeit, so ist Erziehung das Geschäft, das in jedem Einzelnen liegende Ebenbild Gottes in voller Kraft und Schönheit hervorzubilden (Hergenröther). Betrachten wir als höchste Aufgabe des Menschen die Vernünftigkeit, so haben wir die Erziehung zu bestimmen als das Bemühen der gebildeten Vernunft, die noch ungebildete zu sich heraufzuziehn (Beneke). Man erkennt leicht, daß die Verschiedenheiten dieser Bestimmungen im Grunde nur in den Worten liegen. Die Hauptsache bleibt immer dies: die Erziehung ist absichtliche und bewußtvolle Erhebung des geistig Schwachen durch den geistig Stärkeren zur Höhe des geistigen Lebens.

An und für sich kann diese Erhebung durch unser ganzes irdisches Dasein sich fortsetzen; auf jeder Stufe der Entwickelung werden wir an einen höher Stehenden uns anlehnen und von diesem weiter emporgehoben werden können. Gewöhnlich aber denkt man sich die Erziehung auf eine kurze Reihe von Jahren, auf Kindheit und Jugend, beschränkt. Man redet da von einem Abschlusse der Erziehung und sieht die nun folgende Lebensthätigkeit als Anwendung, Erprobung und Erweiterung des in den Jahren der Erziehung Erworbe-

nen an. Und allerdings nicht ganz mit Unrecht. Der Trieb nach freier und frischer Bewegung wirft die lange getragenen Gängelbande ab, der erstarkte Geist taucht hoffnungsvoll und entschlossen in die Wellen des Lebens, er will ringen, wirken, gestalten. In anderer Weise geht freilich die Erziehung fort. Nur soll sie vorzugsweise Selbsterziehung sein, umfassender noch und stetiger als jene erstere; es fällt in die Augen, daß diese erst mit dem Leben selbst aufhören kann. Vergl. Dr. J. C. A. Heinroth. Ueber Erziehung und Selbstbildung. In Vorträgen. Leipzig, Cnobloch 1837. 8.

Freilich wirkt neben diesen planmäßigen Bestrebungen Unzähliges in scheinbarer Verwirrung, oft stoßweise und abgerissen, auf den Menschen ein. — Man hat den Einwirkungen, welche von der Natur ausgehen, oft allzuviel zugetraut und Ungemeines davon abgeleitet. Und allerdings ist die Erziehung durch die äußere Natur die allgemeinste, ihre Einflüsse dauern in größter Mannigfaltigkeit ununterbrochen fort und wo die eigentliche Erziehung mangelhaft und bruchstückartig ist, tritt sie nicht selten entschädigend ein. Aber da das von ihr Gegebene sich immer in gleicher Weise wiederholt, so wird die innere Empfänglichkeit der Menschen für dasselbe schwächer und schwächer, und am Ende wird der so Abgestumpfte durch das trivialste Ereigniß, wenn es für ihn den Reiz der Neuheit hat, ungleich mehr erregt, als durch alle Wunder der Natur, die ihn umgeben. Ja es fragt sich, ob die Seele überhaupt ohne geflissentliche Anregung die Natur nachhaltiger auf sich einwirken lassen würde. — Eben so regellos ist die Erziehung, welche das Leben mit seinen Schicksalen herbeiführt, wenn auch sonst der Erziehung durch die Natur fast durchaus entgegengesetzt. „Sie wirkt oft rasch, meistentheils energisch, und läßt nicht selten, gleichsam aus dem Nichts eine neue Schöpfung hervortreten. Aber durch das Schicksal werden nur wenig Auserwählte zu bedeutender Höhe erhoben, die Meisten auf der Meeresfläche hin- und hergeschaukelt oder auch wohl stoßweise erhoben und wieder niedergedrückt. Ueberhaupt ist diesem Erzieher nicht recht zu trauen: er erzieht und verdirbt eben so oft, als er wohlthätig und förderlich einwirkt." Beneke. Außerdem kommen hier noch manche untergeordnete Verhältnisse in Betracht. Nicht bloß durch die Schicksale, welche den Einzelnen unmittelbar und gewaltsam berühren, erzieht das Leben; die in bunter Mischung sich drängenden Ereignisse im alltäglichen Verkehre, die Masse der Erscheinungen, welche die Zeit in einem immer wieder aufregenden Wechsel vorüberführt, das tausendgestaltige Neue, welches oft aus sehr weiter Ferne in unsern Gesichtskreis hereingewirbelt wird, dies Alles übt unverkennbar einen erziehenden Einfluß, ja man kann sagen, daß namentlich in den niedern Ständen Unzählige auf diese Weise weit mehr als durch Haus und Schule erzogen werden. Welche Menge von Anschauungen! Welche Aufforderungen zum Vergleichen und Nachbilden! Welche Aufregung der Sympathie und Antipathie! wie viele Gelegenheiten zur Thätigkeit! Sehr nahe damit in Verbindung steht die unabsichtliche Erziehung durch andere Menschen. Ihre Gespräche, Erzählungen und Urtheile, ihr ganzer Wandel, ihre Manieren und Einrichtungen regen schon die Seele der Kinder oft mehr an, als man glaubt und geben ihr eine Richtung, die der eigentliche Erzieher weder wünscht noch erwartet.

Wie nun soll dieser zu so mannigfaltigen Einwirkungen sich verhalten? Auf der einen Seite wird er fortwährend bemüht sein, das Nachtheilige fern zu halten oder demselben wenigstens ein Gegengewicht zu geben, weil sonst das von ihm Angelegte und Begründete immer wieder eingerissen werden würde; auf der andern Seite aber wird er eben so eifrig das Gute, welches die Natur und das Leben heranführen, benutzen und mit dem Seinigen verbinden. Ohnehin ist es ja von vorn herein seine Aufgabe, den Zögling in die Mannigfaltigkeit der Natur und des Lebens einzuführen und ihm die Ueberzeugung einzuflößen, daß Alles nach ewigen Gesetzen kommt und geht. Aber freilich ist dieses Bestreben oft eitel: jene Erzieher sind mächtiger als er. Oft schon dem Ziele nahe, sieht er von ihnen die Früchte seiner Bemühungen sich entrissen, seine Hoffnungen vereitelt, sein Werk zerstört. Ja, die regellose und die absichtliche Erziehung sind in einem fortwährenden Kampfe. Nur die Hand eines Höheren kann in jedem Falle beide verbinden.

Immer jedoch ist die planmäßige Erziehung von der höchsten Wichtigkeit. Da sie stetig und nach wohl erwogenen Grundsätzen ihr Ziel verfolgt, führt sie den Zögling auch unter Störungen vorwärts. Dasjenige, was in Jahrhunderten mühsam errungen worden ist, was die edelsten Völker als ihr bestes Eigenthum ansehen, was die höchsten Bedürfnisse des menschlichen Geistes befriediget, führt die Erziehung in zweckmäßiger Folge vor und vermittelt so eine Bildung, die eben so sehr die Bürgschaft wie die Forderung eines noch Größeren in sich trägt. Eben so liegt es in der Art der planmäßigen Erziehung, das Zuviel und das Zuwenig gleich sehr zu vermeiden, Halbheiten, Auswüchse, Mißbildungen fern zu halten, überall das rechte Ebenmaß im Auge zu haben. Und wenn nun auch das Höchste nur selten, und selbst das Genügende nicht immer erreicht wird, — ein völliges Zurückbleiben in der Unkultur ist nicht möglich, in den Zauberkreis humaner Bildung wird jeder so Erzogene eingeführt und das Licht derselben fällt leuchtend und wärmend in jegliches Herz, dem jene Erziehung einmal ihre Sorgfalt gewidmet hat.

Fassen wir nun aber die Eigenthümlichkeit der planmäßigen Erziehung schärfer in's Auge. Was ist ihr Zweck? Es ist dies eine oft und sehr verschiedenartig beantwortete Frage. Ohne genaue Kenntniß und Beachtung dessen, was in der zu erziehenden Seele ursprünglich sich vorfindet, zum Theil völlig aus Luft in Luft demonstrirend, zum Theil wieder auf der Oberfläche der Wirklichkeit sich haltend, jetzt von einem dogmatischen Standpunkte ausgehend, dann mit kaltem Verstande nach einem Schema urtheilend und ordnend, konnte man nicht so leicht über das zu erstrebende Ziel sich verständigen. Indeß vereinigen sich doch wohl Alle dahin, von der Erziehung zu verlangen, sie solle umfassend und fehlerlos sein, zur Selbstthätigkeit erwecken, zum Höchsten leiten, die Individualität berücksichtigen und das etwa schon Verbildete wieder umbilden. Was das Erste anlangt, so heißt dies bei Allen am Ende nichts anders, als: die Erziehung solle nicht bloß auf einzelne Vollkommenheiten und Fertigkeiten, nicht bloß auf Eine Seite der mensch-

lichen Natur gerichtet sein, sondern vielmehr alles der Entwickelung Fähige auch wirklich entwickeln, und eine Verschiedenheit der Ansichten kann doch nur über das Maaß und den Grad entstehen. Fehlerlosigkeit machen unstreitig in noch größerer Harmonie Alle der Erziehung zur Aufgabe; jeder wünscht z. B. daß auch in den untersten Kreisen Irrthümer, Vorurtheile, Aberglaube, sittliche Rohheit ꝛc. durch Erziehung und Unterricht mehr und mehr verschwinden möchten. Man streitet sich hier eigentlich doch nur über die Ausdehnung und die zu wählenden Mittel. Ueber Selbstthätigkeit kann kaum ein Zweifel aufgeworfen werden. Vergl. den Art. Abrichten. Abweichender sind vielleicht die Meinungen in Bezug auf das Vierte; denn während die Einen alle Gerechtigkeit erfüllt zu haben glauben, wenn sie den Zögling tüchtig für die Welt gemacht, verlegen Andere dieses Höchste in ein zukünftiges, jenseitiges Leben, noch Andere schauen wohl auch mit Rousseau auf ein in der Vergangenheit liegendes Ideal (Naturzustand) zurück. Bei genauerer Betrachtung indeß nähern sich auch diese Ansichten. Die Erstern nämlich scheinen davon auszugehen, daß die Erziehung der Unmündigen, auf wenige Jahre beschränkt und über geringe Mittel gebietend, namentlich aber der selbstthätigen Theilnahme des Zöglings gar nicht sicher, ihr Ziel sich näher rücken und ihre Aufgabe, ohne Vernachlässigung des Ewigen, für welches ja das spätere Leben erziehen werde, auf die Befähigung zu würdiger und erfolgreicher Führung des irdischen Lebens beschränken müsse. Die Zweiten, mit vollem Rechte die lichte Welt des Himmels ins Auge fassend, wollen darüber dieses Erdendasein nicht versäumen, wohl wissend, daß dessen Beschaffenheit über den Eintritt in jene Welt entscheidet. Eben so leicht ist die Versöhnung der dritten Ansicht mit der ersten und zweiten. Jede hat die andere zur Voraussetzung oder Folge, und eine schroffe Durchführung macht jedenfalls die Wirklichkeit unmöglich. Daß die Individualität in der Erziehung berücksichtigt werden müsse, wird freilich nicht von Allen gleich willig anerkannt und während Manche derselben das Möglichste nachsehen zu müssen glauben, huldigen Andere noch der alten Erziehungsweise, welche unerbittlich den Willen brach und die Natur zusammenschnürte; aber die Mehrzahl der Erzieher begegnet sich jetzt in der Mitte. Vergl. Dr. K. Hoffmeister über die Berücksichtigung der Individualität bei Unterricht und Erziehung. Kreuznach 1840. 4. Die Umbildung der Verbildeten endlich müssen Alle für eine Aufgabe der Erziehung erklären; eine Differenz kann nur bei der Frage entstehen, ob das Verkehrte als etwas Ursprüngliches und Angeborenes, oder als etwas erst Entstandenes angesehen werden müsse.

Eins nun wird die Erziehung ganz besonders im Auge haben: den regen Trieb zur Vollkommenheit, welcher in demselben Maße wächst, in welchem die Erziehung fortschreitet. „Ihn anzufachen, ihn zu unterhalten, ihn zu leiten, ist ihre heiligste Aufgabe. Warum wäre der Instinct, der so sicher zum Ziele führt und der den unter uns stehenden Geschöpfen gegeben ist, uns versagt worden, wenn uns Gott nicht, um uns für unsere beständigen Verirrungen schadlos zu halten, mit einem unwiderstehlichen Triebe zur Vollkommenheit begabt hätte! Das Bedürfniß und die Ahnung des Bessern sind hier auf Erden der Instinct des Menschen. Er untersucht, ändert, verbessert unablässig, sowohl seine Werke, als auch die Werkzeuge seiner Arbeit und die Methoden seiner Bildung. Eine Hoffnung, die sich niemals verwirklicht, ist dennoch nicht ganz und gar vernichtet. Er gelangt zur Verbesserung, wenn ihm auch die Vollkommenheit entgeht. Es ist sein Loos, mehr zu hoffen und zu wünschen, als er ertragen kann." Madame Necker de Saussure. Es kommt unendlich viel darauf an, daß er vorhanden und immer rege sei. Es liegt weniger an den schon gemachten Fortschritten, als an der Fähigkeit zu weiterem Fortschreiten und man hat weniger zu fragen nach der Stufe der Entwickelung, welche der Zögling erstiegen hat, als nach dem Eifer, mit welchem er seinen Lauf fortzusetzen geneigt scheint.

Aber die Schwierigkeiten einer planmäßigen Erziehung sind sehr bedeutend. Zuerst nämlich dürfen wir uns nicht verhehlen, daß die Hindernisse, welche die menschliche Schwachheit der Vollbringung alles Guten entgegenstellt, hier von zwei Seiten zusammentreffen: dem Erzieher fehlt sehr oft der gute Wille, oder doch die nöthige Einsicht und Umsicht, oder wenigstens Ausdauer und Consequenz; und der Zögling — ist nicht Alles an ihm Schwachheit? Dennoch ist zwischen beiden ein außerordentlicher Abstand: wie mangelhaft auch der Erzieher sein mag, so steht er doch um Vieles höher als sein Zögling; dies aber führt eine neue Schwierigkeit herbei. Wie tief muß jener steigen, um diesem verständlich zu werden und bestimmend auf sein Gemüth einzuwirken, und welches ist der Punct, wo das gemeinsame Emporklimmen beginnen kann? Und damit hängt ein Anderes eng zusammen. Nur bei der Verstandesbildung ist der Erzieher im Stande, seinem Zöglinge das Mitzutheilende in seiner zweckmäßigen Aufeinanderfolge und Verkettung zuzuführen, bei der Bildung des Gemüths und Charakters ist es ihm durchaus unmöglich; da nun aber auf jeder Stufe der Bildung immer nur das Geistig-Nächste vollkommen aufgefaßt und angeeignet werden kann, das ferner Liegende aber nur lückenhaft und schattenähnlich, so ist klar, daß der Erzieher selbst bei dem größten Eifer und der schärfsten Aufmerksamkeit Mißbildungen und Verführungen nicht zu umgehen vermag. Vergl. über dieses wichtige Verhältniß Beneke I. §. 7. Hierzu kommt nun noch, daß der Erzieher den Zögling nicht immer ausreichend beschäftigen kann, mancherlei Geschäfte ziehen ihn ab, zuweilen erlahmt seine Kraft, die jugendliche Lebendigkeit nimmt wohl auch dann und wann von Seiten des Erziehers eine Beweglichkeit und Frische in Anspruch, die ihm nicht alle Tage zu Gebote steht; und doch kommt auf fortwährende und genau zugemessene Beschäftigung so Vieles an! Vergl. die Art. Bequemlichkeitsprinzip in der Erziehung und Beschäftigung. Endlich — ganz davon zu schweigen, daß die oben geschilderte regellose Erziehung der Natur und des Lebens fort und fort störend eingreift, — gewöhnlich müssen mancherlei Kräfte sich vereinigen oder ablösen, das heilige Werk zu einem gewissen Abschlusse zu bringen; während aber hier auf der einen Seite die Erziehung an Energie kaum etwas gewinnt, verliert sie auf der andern an Einheit.

Nichtsdestoweniger ist der Einfluß der Erziehung

von außerordentlichem Gewichte. Es genügt hier, auf wenige Thatsachen aufmerksam zu machen. Man vergegenwärtige sich z. B., daß die Erziehung über die Wahl des Berufs in unzähligen Fällen entscheidet, man frage sich, ob nicht vielleicht die Nationalcharaktere grade durch die Erziehungsweise ihre eigenthümliche Bestimmtheit erhalten; man beachte die Gleichförmigkeit der intellectuellen, moralischen und religiösen Bildung, wie sie in einzelnen Secten, z. B. bei den Quäkern und Methodisten, hervortritt; und die noch viel größere Gleichförmigkeit, welche die höheren Stände der europäischen Völker gewissermaßen als eine Gesammtheit ansehen läßt, ist sie nicht ganz besonders durch die gleichmäßige Erziehung hervorgebracht worden, und lassen sich nicht die, bei den einzelnen Völkern noch bemerkbaren Eigenthümlichkeiten auf Eigenthümlichkeiten der Erziehung zurückführen?

Nur noch einige Worte über die nothwendigen Verschiedenheiten der Erziehung. Die verschiedene Kräftigkeit, Lebendigkeit und Empfänglichkeit der ursprünglichen Anlagen, die Verschiedenheit der Geschlechter, die Verschiedenheit der Stände und Lebensverhältnisse hat auch Verschiedenheit der Erziehung zur unvermeidlichen Folge. Eine völlig gleiche Erziehung ließe sich selbst in einem platonischen Staate nicht verwirklichen. Es ist aber eine solche nicht einmal wünschenswerth.

„Wenn in dem Individuum selbst, sagt die vorhin genannte Erzieherin, eine Harmonie hergestellt werden soll, so muß dies auch zwischen dem Individuum und seiner irdischen Bestimmung geschehen. Eine glückliche Uebereinstimmung der Gefühle, der Ansichten und Neigungen mit den täglichen Geschäften erleichtert die Erfüllung der Pflichten sowohl, als den Genuß der Freuden, die ein jeder Stand und Beruf hat. Es taugt daher nichts, die Ausbildung der Fähigkeiten noch über den Punct hinaus zu erhöhen, bis wohin sie im wirklichen Leben ihre natürliche und regelmäßige Anwendung finden. Daraus folgt dann wieder, daß es eine natürliche Reihenfolge von Entwickelungen für die verschiedenen Lagen des Lebens giebt; aber auch für die niedrigste dieser Lagen hat die Erziehung stets eine bestimmte Aufgabe zu erfüllen. Es gibt einen ersten Grad der Ausbildung, auf den jedes Wesen von Rechtswegen Anspruch hat und die man keinem Kinde vorenthalten darf." So wenig man nun auch die Linie bestimmen kann, bis zu welcher hinauf Alles erzogen werden müsse, so gewiß giebt es eine Linie, unter welcher Niemand bleiben darf. Und da nun die unteren Classen der Gesellschaft durch sich selbst am wenigsten ihre Kinder bis zu dieser allgemein geforderten Höhe zu führen vermögen, so haben die höheren Stände die Pflicht, durch geeignete Anstalten für jene diese Aufgabe zu lösen. Auch sind sie dabei sehr ernstlich betheiligt. Nicht nur ist ihre Sicherheit und Ruhe, der ganze Bau ihres Glücks gefährdet, wenn das sogenannte Volk nicht in verständiger Weise aufgeklärt, wenn es nicht moralisch und religiös gebildet ist, auch ihre eigene höhere Geistesbildung ist, wenn nicht in ihnen selbst, so doch in ihren Kindern bedroht, da die niedern Stände dann, bei der vielfachen Verbindung mit ihnen, nothwendig einen herabziehenden und verbildenden Einfluß ausüben. Vgl. Beneke I. 22 f. Möge die Zeit bald kommen, wo die höheren Stände, anstatt ihre Verderbniß den niederen mitzutheilen, beglückende Erzieher derselben werden; die wohlthätige Rückwirkung würde nicht ausbleiben! Vergl. Dr. G. A. Gruner: Ueber Volksschulwesen und Volksveredlung, als gegenseitige Bedingungen der Begründung eines bessern bürgerlichen Zustandes. Ein Bruchstück aus der innern Politik. Wiesbaden 1833. 8. — Die allgemeine Literatur s. unter dem Art. Erziehungssysteme. Kl.

Erziehung — körperliche. Daß der Körper als die eine Seite unseres Wesens und als das kunstreichste Gebilde des Schöpfers eine sorgfältige Pflege und Entwickelung verdiene und als Träger und Werkzeug der Seele besonders erfordere, das ist öfter gesagt als beachtet worden. Eine naturgemäße und methodische Behandlung des leiblichen Lebens machen sich wohl auch gegenwärtig nur die Wenigsten zur Pflicht, Einige nennen es ein lästiges, Andere ein pedantisches und überflüssiges Geschäft. — Was hätten wir denn nun aber als die Aufgabe einer vernünftigen körperlichen Erziehung anzusehen? Unstreitig ist dieselbe, theils nach den drei Perioden, welche das Körperleben durchgeht (des Reifens, der Reife und des Abnehmens), theils nach der ursprünglichen Beschaffenheit dieses Körperlebens eine sehr verschiedene; am schwierigsten jedenfalls in der Zeit des Reifens und da, wo die Kraft von Natur gering ist, weil ja alles Reifende und Schwache der Verderbniß und Zerrüttung am meisten ausgesetzt ist. Daraus schon ergiebt sich, welche Aufmerksamkeit grade die ersten Jahre des irdischen Daseins nöthig machen und wie sehr alle diejenigen im Rechte sind, welche mit Ernst und Nachdruck auch in dieser Beziehung schon in die Kinderstube Methodik einzuführen suchen.

Ist der Körper von Natur stark, so hat der Erzieher kaum viel mehr zu thun, als das Gegebene zu erhalten und, unter Abwehrung ungünstiger Einflüsse, die von selbst erfolgende Entwickelung zu unterstützen und zu regeln; ist aber der Körper von vorn herein schwächlich, so muß nicht nur das von der Natur Versagte möglichst ergänzt, sondern auch der langsam und unter mancherlei Hemmungen wachsenden Kraft die angestrengteste Sorgfalt gewidmet werden. In beiden Fällen läßt sich durch Verbindung natürlicher und künstlicher Mittel Großes erreichen.

Die physische Erziehung beginnt, genau genommen, schon vor der Geburt des Kindes, und von dem Benehmen der hoffenden Mutter hängt Vieles ab. Man fordert von ihr mit Recht, sie solle in jeder Art des sinnlichen Genusses mäßig sein, alle körperliche und geistige Aufregung vermeiden, von trüben Gedanken sich möglichst entfernt halten und namentlich auch ihre Einbildungskraft nicht mit düstern Bildern erfüllen. Die von Einigen an die Behörden gerichtete Forderung, den in die Ehe tretenden Personen, besonders der niedern Stände, durch geeignete Männer eine kurze Anweisung zum verständigen Verhalten in solcherlei Umständen geben zu lassen, möchte bei der Ausführung auf große Schwierigkeiten stoßen; in so zarten Verhältnissen ist die Einwirkung Fernstehender ein undankbares und vergebliches Bemühen. Das hier Nöthige kann nur im häuslichen Kreise geschehen.

Wenn aber nun das Kind in das Leben eingetreten ist, so ist zuvörderst auf die Nahrung, welche

man ihm reichen will, die ernstlichste Aufmerksamkeit zu richten. Anfänglich sind ja die Organe der Verdauung noch sehr schwach und es können daher, außer der natürlichsten Nahrung, welche die Mutter selbst dem Kinde geben kann, nur einfache, leicht verdauliche und nährende Speisen als angemessen bezeichnet werden. Es versteht sich von selbst, daß die Mutter, bei der Erfüllung der ersten Mutterpflicht, ihre eigenen Nahrungsmittel mit Vorsicht wählen muß; für ihren Leichtsinn büßt das Kind. Daneben wird aber auch das Maaß der Speisen wohl zu beachten sein: das Ueberfüttern bringt den größten Nachtheil, indem dadurch eine zu große Anzahl von Kräften (Spuren) des thierischen Vegetationslebens gesammelt und den niederen Systemen ein zu großes Uebergewicht gegeben wird. Damit ist nicht gesagt, daß man dem Kinde Zwang anthun solle: es regt sich in ihm, in Folge der raschen Entwickelungsverhältnisse dieses Alters, das Bedürfniß öfter als bei Erwachsenen; immer jedoch bleibt die Ueberfüllung, mag sie nun in unverständiger Zärtlichkeit oder in dem Bestreben, ein unbequemes Schreien zu beschwichtigen, begründet sein, etwas für Leib und Seele Schädliches. Es kann dadurch leicht für das ganze Leben die Herrschaft des Niedrigen über das Höhere im Menschen entschieden, es kann ihm dadurch gleich von vorn herein jegliche Erhebung, jeder Aufschwung in das Reich des Idealen unmöglich gemacht werden. Zum Maaße geselle sich aber auch Ordnung in der Zeit. Nicht minder gewöhne man das Kind von Anbeginn an langsames Essen und, sobald die Zähne da sind, an den rechten Gebrauch und die Schonung derselben. Sind die Kinder weiter gediehen, so wird man wohl thun, sie theils an eine immer größere Mannigfaltigkeit von Speisen, theils an eine immer festere Ordnung zu gewöhnen; mit Leckerbissen und geistigen Getränken wird man sie auch jetzt verschonen. Kindern Wein zu geben nennt Plato Feuer zum Feuer gießen.

Es würde zu weit führen, wenn wir die vielfach aufgestellten Vorschriften über Reinlichkeit, gesunde Luft, Bewegung, Schlaf, Bekleidung ꝛc., wie sie in Bezug auf kleinere Kinder gemacht worden, hier wiederholen wollten. Vergl. außer Niemeyer (I. 39 — 89), Schwarz (II. u. III. 1. Abth.), Denzel (I. 84 — 97) Hergenröther (II. Abth. 1. Abschn.) noch folgende Schriften: J. Chr. Unger Diätetik, in Campe's Revisionswerke. Hufeland guter Rath an Mütter über die wichtigsten Puncte der physischen Erziehung in den ersten Jahren. 2. verb. Aufl. Berlin, 1803. Struve über die Erziehung und Behandlung der Kinder in den ersten Lebensjahren. Hannover 1798. Dessen Handbuch der physischen Erziehung. Hannover 1803. Wahl Vorschläge und Bitten an Aeltern, Lehrer und Erzieher. (Leipzig 1808) S. 26 — 36. 281 — 311. Dr. B. W. Beck Belehrungen über körperliche, sittliche und geistige Erziehung für den Zeitraum von der Geburt bis zum fünften Lebensjahre. 2. Aufl. Berlin, Lüderitz 1838. (10 Ngr.) Arnold Löwe Geist der ersten physischen Erziehung für gebildete Mütter. Zeitgemäße Darstellung. Wien, Gerold 1841. (1 fl).

Die Hauptsache bleibt doch stets, daß man die niederen Systeme so wenig, die höheren dagegen so viel anrege, als es ohne Nachtheil für die physische Entwicklung des Kindes geschehen kann. Während man also z. B. den allgemeinen Gefühlssinn vor krankhafter Steigerung zu bewahren sucht, wird man die höheren Sinne, Gehör und Gesicht, angelegentlich beschäftigen. Aber auch bei der Ausbildung der letzteren ist wohl zu beachten, was Beneke (I. 104 f.) gefordert hat. Es sei eine harmonische Ausbildung jener beiden höheren Sinne nothwendig. Nun aber erscheine der Gesichtssinn als der seiner Uranlage nach kräftigere, somit geistigere, überdies umfasse sein Gebiet die meisten Sachen, welche das Kind aufzufassen vermöge. Durch den Gehörsinn dagegen sammle dasselbe nur Wörter (d. h. Zeichen von Sachen) ein, und durch zu häufiges Vorsprechen von Wörtern, die dem Kinde so lange selbst Sachen sind, als es die dadurch bezeichneten Sachen noch nicht vorgestellt, könne sich leicht ein dauerndes Mißverhältniß bilden: das Kind werde über den Bezeichnungen das Bezeichnete vernachlässigen und also nur ein scheinbares Besitzthum haben.

Indessen wird man doch auch die niederen Sinne mannigfach ausbilden können; nur die zu hohe Steigerung, nur das Uebergewicht derselben soll beschränkt werden. Auch sie vermitteln, freilich nur in untergeordneter Weise, die Erkenntniß der äußern Welt, ja viele Eigenschaften der Dinge können nur durch sie wahrgenommen, unterschieden und genauer bestimmt werden. So würde namentlich der Tastsinn, dessen Bildungsfähigkeit bei Blinden so sehr sich bemerklich macht, viel mehr sich üben lassen, als es gewöhnlich geschieht.

Man könnte die Kinder z. B. in der Dunkelheit, wo der die Gegenstände schärfer auffassende Gesichtssinn unthätig sein muß, frühzeitig und in immer größerer Ausdehnung Gefäße von verschiedenem Stoffe, Münzen von verschiedenem Metalle und Gepräge, Holzarten, Blumen u. s. f. genauer bestimmen lassen. Doch auch der Geruch- und Geschmackssinn würde, obwohl von noch geringerer Kräftigkeit, mannigfach ausgebildet werden können. Uebrigens müßten allerdings diese Uebungen sämmtlich in die früheren Jahre verlegt werden, wo die Sinnenthätigkeit noch frisch und beweglich ist. Für die Möglichkeit eines solchen Ausbildung ist auch das Beispiel der dem Naturzustand näher stehenden Völker ein Erfahrungsbeweis. (Schon Hergenröther dringt nachdrücklich auf Bildung dieser niederen Sinne, vergl. aber auch Beneke I. 105. f.)

Späterhin wird man besonders die Uebung der höhern Sinne sorgfältig fortzusetzen haben; ja es ist hier eine methodische Behandlung ganz an der Stelle. Je geübter diese Sinne, einen desto reicheren Stoff führen sie der Seele zu; von dem mehr äußerlichen Nutzen gar nicht zu reden. Man lasse daher zur Schärfung der Sehkraft sehr entfernte Gegenstände nach ihrer Weite, Größe, Höhe und Menge annähernd bestimmen, man übe in scharfer Sonderung und Beschreibung des Aehnlichen, Zarten, Verwickelten, man leite zu klarer Auffassung des Flüchtigen, Schwankenden, Beweglichen, ohne doch bei solchen Versuchen zu lange und bis zur Ueberspannung zu verweilen. Es würde bei solchem Verfahren die Zahl der Kurzsichtigen sich sehr vermindern und selbst die von Natur schwächere Sehkraft könnte gar sehr geschärft werden. Auch der Gehörsinn ist einer größe-

ren Ausbildung fähig als man gewöhnlich glaubt; man lasse jetzt den Accord eines fremden Glockengeläutes, ein andermal den Tact einer schnell vorüberrauschenden Musik bestimmen, man gewöhne an die genaueste Unterscheidung ähnlich klingender Töne und Wörter, — kurz überall an eine bis in das Einzelne bestimmte Auffassung des Hörbaren. Es liegt auf der Hand, wie vielfach diese Uebungen mit dem eigentlichen Unterrichte sich verbinden lassen und wie sehr dieser durch jene gefördert werden muß.

Schwarz, Erziehungslehre 3. Bd. S. 86. ff.
Hergang, kleine Gymnastik der Sinne ꝛc. Zittau, 1806.
Spielschule zur Bildung der 5 Sinne. Dresden, 1806.

Zu diesen Uebungen können frühzeitig schon Uebungen der Muskelkraft hinzukommen. Die ersten ergeben sich von selbst: in den Spielen der Kinder. Wenn dann aber der Körper größere Reife gewonnen hat, werden sich gymnastische Spiele (s. Gymnastik) anschließen müssen. Diese sind in der Gegenwart um so nothwendiger, je mehr unsere Jugend zu überspannter hastiger Thätigkeit des Geistes gedrängt, den Körper vernachlässigen muß. Sie bilden ein unentbehrliches Gegengewicht und die neueste Zeit hat dies wieder bereitwillig anerkannt. Ob übrigens nicht methodisch unternommene Spaziergänge und Fußreisen einen Theil der gymnastischen Uebungen vertreten könnten, verdient nach dem, was Boclo und A. Kapp (die Gymnasialpädagogik im Grundrisse, Arnsberg 1841 §. 77 und Beilage) über letztere gesagt haben, einer erneuten und genauern Erwägung. Vergl. den Art. Abhärtung.

Ueber die Art dieser Uebungen in England sagt Dr. Kruse (Bemerkungen über den Zustand des englischen Schulwesens, Elberfeld 1837 S. 7 f.): „Da die Jugend in E. eine wahre Gladiatorenkost erhält, — in vielen boarding schools wird mehr Schöpsenfleisch consumirt, als in manchen deutschen Garnisonstädten, — so muß sie sich viel herumtummeln. Dies geschieht weniger künstlich durch gymnastische Uebungen, als natürlich durch Spiele im Freien, in denen sich die Jugend in abgegränzten Räumen selbst überlassen ist. Die Nothwendigkeit, zu besondern Unterrichtsmitteln für die körperliche Ausbildung schreiten zu müssen, ist in England nicht eingetreten. — Wer so die kräftigen, oft schon ganz ausgewachsenen Jünglinge, um deren freies Kinn schon der Flaum spielt, während Rosen auf den Wangen blühen, Sturm und Wetter trotzen und Wettläufe machen sieht, vor denen die steifen Stiefelburschen mit langen Rockschößen staunen, der muß bekennen, daß die englische Jugend von anderem Stoffe ist. Die Auflösung liegt darin: sie lebt ganz regelmäßig, wird gut, aber nie lecker genährt und sucht selbst Ehre darin, sich abzuhärten."

Den Tanz betrachteten die Griechen als einen Theil der Gymnastik; Plato sagt, es diene derselbe zum Anstande, zur Gewandtheit und zur Schönheit, so daß in dem ganzen Körper und seinen Gliedern, in allen Bewegungen eine gewisse Eurhythmie sich darstelle; auch solle der Tanz zur Würde und Freiheit bilden und den Musen dienen. Schon in der Spartanischen Erziehung spielte die Orchestik eine große Rolle. — In der Gegenwart ist leider bei den Tanzübungen weder Schönheit noch Kräftigung der Hauptgesichtspunct. Richtig behandelt tragen sie jedenfalls zur Entfaltung des körperlichen Lebens wesentlich bei.

Uebrigens lassen sich mit diesen Exercitien auch in den engeren Räumen des Hauses mancherlei andere verbinden. Schon Plato verlangt z. B., man solle die Kinder gewöhnen, die linke Hand gleich der rechten zu gebrauchen. Das Ballspiel läßt sich bis in die Jünglingsjahre fortsetzen; bei den Römern schämten sich selbst ergraute Feldherren, Staatsmänner und Philosophen dieses Spieles nicht, Galenus pries es in einer besondern Schrift, Celsus empfiehlt es (I. 2) und Martialis sagt (XII. 47): solle decet pueros ludere, solle senes. Vergl. Sueton. Oct. 83. Plinius Epp. III. 1. 8, überhaupt W. A. Becker's schönen Excurs zu seinem Gallus Thl. 1. S. 259 — 282.

Weibliche Gymnastik galt bei den Alten für unschicklich und unzüchtig; nur die Spartanerinnen machten eine Ausnahme. Die Gegenwart hat den Versuch gemacht, sie zu Ehren zu bringen; ob es aber wohlgethan sei, die zarte, schüchterne Weiblichkeit durch männliches Turnen zu bekämpfen, kann man mit Becker bezweifeln. — Im Allgemeinen möchte man in Bezug auf körperliche Erziehung von den Alten noch sehr Vieles lernen können. Vergl. Dr. W. Sause „Die Lehre von der öffentlichen Erziehung (Halle, Mühlmann 1841)" S. 57. ff.

Die Behandlung körperlicher Gebrechen ist größtentheils Sache des Arztes; dem Erzieher liegt meistens nur das Verhüten ob. Hergenröther theilt sie in allgemeine und besondere; zu den ersteren rechnet er: Weichlichkeit und Verzärtelung, Unreinlichkeit, Schlaffheit und Trägheit, Unbeholfenheit, Wildheit und Rohheit, Ausartung des Geschlechtstriebes, insofern sie sich als Siechthum des Körpers äußert; zu den letzteren: Schielen, Näseln, Stottern oder Stammeln, Hinken, Grimassenreißen, Harthörigkeit, Kurzsichtigkeit ꝛc. Einzelnes hiervon wird in besondern Artikeln zu behandeln sein*). Kl.

*) In Bezug auf die körperliche Erziehung dürften wohl nicht unpassend auch die geschlechtlichen Verirrungen der Jugend aufzuführen und auf Das hinzuweisen sein was die Erziehung oder die Eltern und Erzieher hier zu thun haben. Wir bringen aber hier nur die hauptsächlichste Literatur dieses Gegenstandes zur Sprache:

Es sind drei Perioden, welche die Literatur dieses Gegenstandes, der zu den Zeitübeln gehört, durchlaufen hat. Die erste eröffneten die Schriften von Tissot, einem berühmten Arzte; eine zweite P. eröffnete Salzmann durch seine Preisaufgabe, welche unter andern Schriften die von Oest veranlaßt hat, der ein äußerliches, mechanisches Mittel — Infibulation genannt empfiehlt. Die dritte P. eröffnete folgender Verf. durch Anwendung der christl. Heilmittel:

Kapff, S. C. (Pf. in Kornthal) Warnung eines Jugendfreundes vor dem gefährlichsten Jugendfeinde oder Belehrung über geheime Sünden, ihre Folgen, Heilung u. Verhütung, durch Beispiele aus dem Leben erläutert und der Jugend und ihren Erziehern an's Herz gelegt. Stuttgart, b. Steinkopf. 89 S. 1841. (24 Kr.)

Der nämliche Gegenstand ward behandelt in folgenden Schriftchen:

Meißner, Fr. Ludw. Dr. Die geschlechtlichen Verirrungen der Jugend, eine belehrende Schrift, den Eltern zur Berücksichtigung bei der Erziehung ihrer Kinder empfohlen. Leipzig, b. Hartmann. 1822.

Zürn (Past), Hephata oder Anweisung zur Bekämpfung der Selbstbefleckung. Leipzig, 1841.

Erziehung — intellectuelle. Beim Beginn derselben — was findet der Erzieher vor? Eine Menge von Kräften, mehr oder weniger aufstrebend, mehr oder weniger empfänglich, kräftig, lebendig; aber noch keine feste Bildungen, noch nichts bestimmt Individuelles, auch noch keine Mißbildungen, dabei die Sinnlichkeit vorwaltend. Seine Aufgabe ist nun unstreitig eine sehr ernste. Wie geben die früher herrschende Ansicht, als ob Eine angeborne und in gewisser Hinsicht schon erfüllte Denkkraft nur eben zu wecken und zu entwickeln sei, entschieden auf und bekennen uns zu der von einer tiefer dringenden Psychologie aufgestellten Ansicht, daß der Seele weder die gegenständlichen Bestimmungen der Anlagen und Entwickelungen, noch die psychischen Formen, wie wir sie in der ausgebildeten Seele finden, im eigentlichen Sinne des Wortes angeboren seien und daß auch in Bezug auf die quantitativen Bestimmungen jener Anlagen und Entwickelungen das ursprünglich Gegebene nur gleichsam die Grenze ziehe, innerhalb deren die Ausbildung der Seele sich halten muß; wir glauben also auch, daß der Erzieher dasjenige, was er später in der Seele seines Zöglings finden will, in dieser mit Liebe, mit unermüdlicher Geduld begründen müsse; seine Thätigkeit ist nicht bloß eine anregende und unterstützende, sondern zugleich auch eine schaffende. Es hängt daher auch bei der intellectuellen Erziehung gar Großes von dem Erzieher ab.

Wie viel man auch von den regellosen Einwirkungen der übrigen Umgebung Hinderliches und Förderliches ableiten mag, — in seine Hand ist es gelegt, ob der Zögling reich und vielseitig gebildet werden, ob ein wahrhaft innerliches und selbstthätiges, ein geistiges Leben seine Seele erfüllen soll oder nicht. Bei der sittlichen und religiösen Erziehung unterstützt ihn das Leben ungleich mehr, ja er kann ohne diese Hilfe hier kaum etwas Tüchtiges zu Stande bringen; in intellectueller Beziehung aber dient das Leben umher, weil in der Regel nur mit Kleinlichem beschäftiget (und auch bei wichtigeren Ereignissen mehr aufregend und anspannend, als belehrend), nur etwa zur Bildung der Klugheit und des Scharfsinns und zieht in vielen Fällen niederwärts.

Wie ist nun aber die Aufgabe zu lösen? — Durch die Uebungen der Sinne, von denen oben die Rede war, hat die Seele schon frühzeitig eine Menge Eindrücke empfangen, und je sorgfältiger die höheren Sinne beschäftiget worden sind, einen desto reichern Bildungsstoff wird sie in sich aufgenommen haben. Auch bleiben diese Uebungen in den ersten Jahren die Hauptsache: sie entscheiden über die ganze intellectuelle Entwickelung. Indessen wird die Erziehung damit gleich anfangs ein anderes Geschäft zu verbinden haben. Es reicht nicht aus, nur für Reichthum und Mannigfaltigkeit der Eindrücke Sorge zu tragen; es kommt außerordentlich viel auf die verschiedenen Gradverhältnisse an, in welchen die äußeren Reize zu den Urvermögen hinzukommen. Sind die Reize zu schwach, so entsteht Unlust, zu starke Reize haben Lust oder Schmerz oder Ueberdruß zur Folge, in keinem Falle kann der Reiz von den Urvermögen kräftig aufgefaßt und bleibend angeeignet, also auch keine klare Wahrnehmung gebildet werden. Auf diesem Verhältnisse aber beruht das Gedeihen der ganzen intellectuellen Erziehung: ohne klare Wahrnehmung keine klare Vorstellung, ohne diese wieder keine klare Verstandesbildung ꝛc. Nur dann also, wenn der Erzieher bei den Sinnenübungen stets für genaue Angemessenheit der durch sie vermittelten Reize und Eindrücke zu der Auffassungsfähigkeit der Urvermögen sorgt, darf er die früheste Aufgabe in der intellectuellen Erziehung zu lösen hoffen; eine einseitige oder unvorsichtige Behandlung der Sinne würde eine Menge Unlustaffecte und Begehrungen in der Seele erzeugen, durch welche dann die intellectuelle Entwickelung nur aufgehalten werden könnte.

Diese Zuführung angemessener Reize nun darf selbst dann nicht aufhören, wenn die kindliche Seele eine mehr innerliche Thätigkeit begonnen hat; sie zieht sich in die Jahre des Unterrichts hinein, und die Kenntnisse, welche dieser zuerst der Seele nahe bringt, müssen eben auch sinnlicher Art sein; ja selbst auf höheren Stufen des Lebens senden wir gern wieder den Blick über diejenigen Gebiete des Wissens hinaus, welche frische Bilder und farbenvolle Gestalten vor uns aufsteigen lassen. Aber jene Zuführung wäre vergeblich, wenn die kindliche Seele nicht mit einer gewissen Stätigkeit und Ruhe dem von uns Dargebotenen sich hingäbe, wenn dem von Außen Kommenden nicht das im Innern des Kindes schon Vorhandene entgegenkäme (Aufmerksamkeit).

Erst dadurch wird das Gegebene in größerer Ausdehnung und in engerem Zusammenhange ein bleibendes Besitzthum (Gedächtniß), ein Schatz, dessen die Seele bei jeder Anregung sich bewußt wird (Erinnerung).

So erweitert sich die kleine Welt des Innern immer mehr. Das Aufgenommene ist nun aber nicht etwas Todtes. Die Seele macht den äußerlichen Stoff zu einem ihr selbst Gleichartigen, also zu einem Lebendigen, und so lebt dieses in der Seele auch ein von den Außendingen unabhängiges Leben. Zunächst als Einbildungskraft, welche nichts Anderes ist, als die Fähigkeit des Seelenseins, vermöge der Verbindung der innern Spuren mit Steigerungselementen in besonderer Frische bewußt zu werden. Mit andern Worten: das in der Seele Angesammelte wird durch die ihm beiwohnende Lebendigkeit veranlaßt, aus sich selbst, ohne daß die Außenwelt einen Stoff dazu hergäbe, neue Bilder ꝛc. zu gestalten, welche nun etwas Gegenständliches werden und die Seele über sich selbst immer mehr zum Bewußtsein bringen. Die Seele spiegelt sich in ihnen ab. Ob diese regellosen Spiele der Einbildungskraft durch Fabeln und Mährchen zu unterstützen oder ob sie zu beschränken sind, hängt von der geringern oder größeren Lebendigkeit des Kindes ab; in keinem Falle scheint es thunlich, diese Zauberwelt voreilig zu zerstören. Der Erzieher sei nur zugleich darauf bedacht, neben den Einbildungsvorstellungen auch mehr und mehr Gruppen und Reihen von solchen Vorstellungen zu gestalten, welche dem objectiv Gegebenen entsprechen; er lasse Gleichartiges verbinden, Ungleichartiges ausscheiden, Ursache

---

Noch verweisen wir Eltern auf folgende kleine gemüthliche Schrift:

Nieritz, Gustav. Wie die arme Gertrud ihre Kinder leiblich u geistlich erzog. Zwickau, Richter. 1841. (9 Gr.)

D. Red.

und Wirkung in ihrem Zusammenhange auffassen u. s. f. Alles in ganz allmähliger Steigerung; er suche sodann, wenn die Selbstthätigkeit im Begehren und Bewegen mehr ausgebildet ist (denn so lange das Kind nur noch empfindet und wahrnimmt, ist es noch an die Außenwelt gebunden) das Selbstbewußtsein zu bilden, und von diesem aus die Vorstellungen von andern Menschen. Hierdurch wird die Thätigkeit der Phantasie wie von selbst beschränkt. Kommen dann die Uebungen im Zusammenordnen des innerlich gegebenen Gleichartigen (Witz, Gleichniß, Begriff, Urtheil ꝛc.) hinzu, da erhebt sich das Innere mehr und mehr zur Geistigkeit und gewinnt eine neben und über dem Aeußern immer größere Selbstständigkeit. Hierbei hat nun der Erzieher die mannigfachsten Mittel in seiner Hand. Leben und Wissenschaft kommen ihm hülfreich entgegen; an und mit beiden kann er die förderlichsten Uebungen vornehmen. Das ist die Zeit des eigentlich methodischen Unterrichts. Wie und in welchen Richtungen derselbe sich verzweige, welche Gegenstände von besonders bildender Kraft seien, dies zu erörtern, würde hier nicht am Orte sein.

Mitten unter diesen Beschäftigungen bildet sich das Intellectuelle zur Eigenthümlichkeit heran. Die Grade der den Urvermögen gegebenen Empfänglichkeit, Lebendigkeit und Kräftigkeit bedingen sehr verschiedne Grade der Entwicklung; aber erst die Bildungsverhältnisse, welche die aufstrebenden Kräfte in dieser oder jener Weise besonders anregen und bereichern, entscheiden über die intellectuelle (wie über die gesammte) Eigenthümlichkeit des Menschen. Wir behaupten also nicht, daß jeder in jedem Verhältnisse ein Anderer werden müsse, vielmehr erkennen wir an, daß durch die ursprüngliche Beschaffenheit der Seele gewisse Schranken bestimmt werden, innerhalb welcher die Eigenthümlichkeit stehen bleiben muß; das aber scheint unläugbar, daß innerhalb dieser die Bildungsverhältnisse bestimmen. Vergl. Beneke I. 469 — 491. Diese Entwicklung der Eigenthümlichkeit wird nun von dem Erzieher sorgfältig zu beachten sein. Unstreitig hat seine eigene Eigenthümlichkeit (denn die Einwirkungen des Erziehers sind ja unter allen Bildungsverhältnissen die stärksten) an der Bildung derselben den größten Antheil; in unzähligen Fällen tritt der Sohn in die Laufbahn des Vaters. Nimmt nun aber die Eigenthümlichkeit eine entgegengesetzte Richtung, so trägt, wenn nicht die Urvermögen oder andere neben dem Erzieher sich eindrängende Bildungsverhältnisse bestimmt haben, unstreitig dieser die Schuld: anstatt abzuziehen hat er abgestoßen. Es würde nun in den meisten Fällen ganz vergeblich sein, zurückdrängen und umstimmen zu wollen; es bleibt nichts übrig, als dem eigenthümlichen Entwicklungsgange zu folgen und Einseitigkeiten zu verhüten.

Der Erzieher wird nun aber sein Geschäft der intellectuellen Bildung erst dann zu einem gewissen Abschluß gebracht und diese zu selbstständiger Fortentwickelung befähigt haben, wenn er seinen Zögling auch zu stetiger Reflexion über sich selbst, zu ruhiger Selbstbeobachtung angeleitet hat. Schon das Kind kann er auf seine Gedanken, Gefühle, Strebungen vielfältig aufmerksam machen: wie ihnen hier die Reinheit, dort die Entschiedenheit, dort der Zusammenhang fehlt, er kann es veranlassen, sich und seinem Führer über das Leben eines Tages, einer Woche ꝛc., aufrichtig Rechenschaft abzulegen, er kann es bei der Recapitulation der im Laufe eines Halbjahrs gemachten Fortschritte an Vieles erinnern, was er selbst in dieser Zeit an ihm beobachtet hat, kurz, — er kann für dasselbe das immer redende Gewissen sein. Nur vermeide er jede Pedanterei, auch verfrühe er die Selbstauffassung nicht, sehr häufig wird er am besten thun, die Gelegenheit abzuwarten, wo das Kind von selber ein Bedürfniß zeigt, über sich klar zu werden, wo es Urtheile über seine Fähigkeiten, Bestrebungen, Arbeiten fällt ꝛc. Späterhin kann die Anleitung zur Selbstbeobachtung natürlich sich weiter ausdehnen; der erweiterte Umgang des Zöglings und die dadurch herbeigeführte tagtägliche Vergleichung mit Andern, die Beschäftigung mit mancherlei Zweigen der Wissenschaft, die nebenher gehende Lectüre fordert ohnehin fast stündlich dazu auf, und der Erzieher wird oft nichts weiter zu thun haben, als anzuregen, zu berichtigen, zu vervollständigen. Ob, wo die Verhältnisse es gestatten, zusammenhängendere Mittheilungen aus der Psychologie zweckmäßig seien, darf wenigstens gefragt werden. Ein anregendes Büchlein ist für diesen Zweck Dr. G. H. von Schubert's Lehrbuch der Menschen- und Seelenkunde, zum Gebrauch für Schulen und zum Selbststudium. Erlangen, Heyder 1838 (6 Gr.)

Um aber den Verstand über sich selbst, seine Gesetze und Formen, reflectiren zu lassen, ist nichts geeigneter, als die Beschäftigung mit der Sprache, in welcher ja die Seele überhaupt sich am treuesten abspiegelt, „in der Grammatik werden die allgemeinen Begriffe oder Gedankenbeziehungen (Kategorien) in allen Formen kennen gelernt und geübt, so daß die objective Logik oder die Metaphysik in ihrer verkörperten Gestalt unaufhörlich vorgeführt wird und zugleich werden, in der weiteren Anwendung der Grammatik, im Sprachunterricht, alle möglichen Formen und Arten von Urtheilen geübt, da entweder die allgemeinen Regeln auf einzelne Beispiele anzuwenden sind oder umgekehrt in den Beispielen das Allgemeine oder die Regel aufgefunden werden muß, was in beiden Fällen nichts als Urtheilen ist." Dr. A. Kapp: Die Gymnasialpädagogik im Grundrisse (Arnsberg, Ritter 1841) S. 36. Vergl. W. Bäumlein: Ansichten über gelehrtes Schulwesen (Heilbronn, Drechsler 1841) S. 41. ff. Deinhardt: Der Gymnasialunterricht (Hamburg, Perthes 1837.) — Die wichtigsten Erörterungen bei Beneke.

Erst auf so breiten und reichen Grundlagen ist (theoretische) Vernunft denkbar. Vernunft ist ja „die Gesammtheit der höchsten und zugleich fehlerlos gebildeten Producte des menschlichen Geistes in allen ihren Formen, die Spitze aller innern Entwickelungen." Erst dann ist eine philosophische Betrachtung des eigenen Lebens, der Welt und aller Dinge möglich. Und überhaupt wird sich erst da, wo allen diesen Forderungen Genüge geschehen ist, wo der Erzieher die Vorstellungen in immer größerer Ausdehnung und Fülle, in immer festerem Zusammenhange, in stets lebendiger Erregtheit, zu klarer Uebersicht, zu fröhlichem Aufstreben, zu schneller Reproduction und leichter Anwendung gebildet hat, „die Gesammtanlage des Vorstellens in irgend einer Art zu einem harmonischen Ganzen gestalten, es werden zahlreiche Massen und Reihen vielfach neben einander ablaufen und in einander eingreifen,

ohne sich zu stören und zu verwirren, jedes neu Erworbene wird sogleich an dem Orte eingereiht werden, wo es zur vollsten Förderung des Uebrigen dienen kann, und es wird stets dasjenige erstrebt und gesucht werden, was, nach dem jetzigen Standpunkte der Bildung, zu dieser Förderung am geeignetsten ist." Beneke I. 265.

Zu dieser hohen und reichen Ausbildung sehen wir nun aber die Wenigsten gelangen, so gewiß auch Alle, deren Urvermögen einigermaßen kräftig sind, dazu befähigt wären. Die äußern Lebensverhältnisse nöthigen Tausende, das Begonnene unvollendet zu lassen; unter dem Drucke der Noth verkümmern nicht selten die schönsten Anlagen oder brechen doch in Einseitigkeiten hervor. Aber auch die äußerlich Begünstigten sind vielerlei Verbildungen ausgesetzt. Auf den reinen Höhen wandeln immer nur Wenige. So zeigt sich uns nun die intellectuelle Entwickelung in den verschiedenen Graden, Richtungen und Gestalten. Ihren Verzweigungen haben wir hier nicht nachzugehen. Eben so wenig ist an dieser Stelle Rücksicht zu nehmen auf die selbstthätige Fortsetzung der intellectuellen Erziehung. Hier war überhaupt nur eine zusammenfassende Uebersicht zu geben. Vgl. vor Allen Beneke I. 83—206. Kl.

Erziehung — sittliche. Auch hier ist nothwendig die erste Frage: Was findet der Erzieher beim Anfange seiner Thätigkeit vor? Und auch hier ist unsere Antwort: Nichts eigentlich Angeborenes, sondern nur die allgemeinen Grundbeschaffenheiten der Urvermögen. Was also späterhin als bestimmte Neigung, als Hang, Begierde und Leidenschaft, als sittliche oder unsittliche Eigenthümlichkeit hervortritt, ist auf besondere Bildungsverhältnisse zurückzuführen, welche allerdings schon frühzeitig Individuelles begründen können. Dasselbe Kind, welches unter diesen Umgebungen lügenhaft oder trotzig geworden ist, hätte bei anderer Behandlung offenherzig und nachgiebig werden können. Dabei läugnen wir nicht, daß das ursprünglich Gegebene (die Kräftigkeit, Lebendigkeit und Empfänglichkeit der Urvermögen) an der eigenthümlichen Richtung des Gemüthslebens seinen Antheil habe: es wird z. B. eine kräftige Seele durch unfreundliche Einwirkungen weit eher zu Trotz und Starrsinn geführt werden, als eine lebendige, die sie schnell überwindet; aber unter veränderten Bildungsverhältnissen wäre eben jene Entwickelung unterblieben und vielleicht etwas ganz Anderes an deren Stelle getreten, so daß also doch die Bildungsverhältnisse das eigentlich Entscheidende bleiben.

Eben so gewiß erscheint uns nun, daß, ob auch die practischen Anlagen nicht so feste Bildungen sind, wie die intellectuellen, das einmal in der Seele Aufgenommene doch für immer sich erhalte und mehr und mehr zu stärkeren Gebilden vereinige. Es ergiebt sich daraus einerseits die Nothwendigkeit, alle Einwirkungen von einiger Bedeutung sorgfältig, von den ersten Tagen an, zu beachten, auf der andern Seite, daß der Erzieher, wenn er sein ernstes Geschäft sogleich beginnen kann, die sittliche Bildung gerade für die Zeit der Grundlegung fast durchaus in seiner Gewalt habe. Sein Geschäft ist kein Kampf mit dunklen Mächten in den Tiefen der Seele, — es ist Bildung in der eigentlichsten Bedeutung dieses Worts.

Zuerst ist es nun Aufgabe des Erziehers, dafür zu sorgen, daß in der Seele seines Zöglings keine Schwächeanlagen entstehen, sondern daß vielmehr alle practischen Gebilde frisch und kräftig gebildet werden. Hier ist also seine Thätigkeit eine doppelte. Er muß schwächende Eindrücke fern halten, so lange die zarte Seele demjenigen, was von Außen kommt, noch wenig oder nichts entgegenzusetzen hat, und dafür bemüht sein, daß die äußere Welt nur mäßige Reize, welche die vorhandenen Kräfte ertragen und sich aneignen können, nahe bringe. Die früh geschwächten und herabgestimmten Vermögen werden leicht nicht nur überreizt, sondern allmählich auch unfähig, mildere Einwirkungen aufzunehmen und es entstehen nun sehr bald festere Mißstimmungen und selbst unsittliche Gebilde. Durch widerwärtige Verhältnisse niedergedrückt fühlt die Seele das Glück, die Heiterkeit, die Freude der Umgebungen, wodurch ihr eigenes Weh noch greller hervorgehoben wird, als Schmerz und wiederum das Schmerzliche, unter welchem Andere seufzen, als Trost und Erleichterung: es entstehen Neid, Mißgunst, Schadenfreude u. s. f. Die kräftig gebildete Seele dagegen spiegelt das Glück wie die Noth der Uebrigen in sich rein und entsprechend ab, ein zartes Mitgefühl keimt in ihr auf und wird zur Grundlage des ganzen sittlichen Lebens. Viel kommt nun hierbei auf die erste Leitung an und eben so wahr als schön bemerkt Mad. Necker de Saussure: „Alle, welche über Erziehung nachgedacht, haben auch eingesehen, wie außerordentlich wichtig es sei, zu verhindern, daß keine Aeußerung der Ungeduld oder des Zorns, kein bitterer Ton, kein feindseliger Blick die Sinnesorgane der ganz kleinen Kinder erschüttere. Die Kinder fassen mit einer unbegreiflichen Leichtigkeit alle leidenschaftlichen Erregungen auf und theilen den Eindruck, während sie noch gar nicht im Stande sind, den Grund derselben zu würdigen. Sie verstehen schon die Mienen, noch ehe sie die Worte verstehen. Wenn man die Kinder nur freundliche Gesichter sehen und nur Ausdrücke der Sympathie und des Wohlwollens wahrnehmen läßt, so wird man bald auch ihnen zärtliche Gefühle mittheilen." Vergl. einen wackern Aufsatz von J. D. S—z: Kein Aergerniß unsern lieben Kleinen! im Allg. Anzeiger 1841. Nr. 279. Indeß ist es weder möglich, noch nothwendig, dieses behütende und ableitende Verfahren lange ausschlüßlich fortzusetzen; je kräftiger die Seele von Anfang ist, desto eher darf man ihr zumuthen, etwas zu ertragen, und auch die schwächere muß allmählich, soll sie anders nicht für immer haltungslos bleiben, durch wohlbemessene Uebungen fest, fröhlich und zuversichtlich gemacht werden.

In jeder Kindesseele werden nun aber schon früh vielfache Neigungen gebildet, und je reicher sie selbst und je bunter und aufregender das Leben umher, desto größer die Fülle und der Schwung derselben. Einige erscheinen stark und stetig, andere flüchtig und vorübergehend; diese sind auf das bloße Vegetiren, jene auf eine höhere Thätigkeit gerichtet; diese beziehen sich auf persönliche Verhältnisse, jene wieder sind nur Mittelneigungen: dabei finden die mannigfachsten Abstufungen und Zusammenbildungen statt. Hier ist es heilige Aufgabe des Erziehers, die Neigungen des Zöglings in Uebereinstimmung zu bringen mit dem wahren Werthe der Dinge, mit der wahren, moralischen Norm. Weiter entwickelt heißt dies nichts anders als 1) richte die

Hauptaufmerksamkeit auf Bildung und Steigerung derjenigen Neigungen, welche dem Höheren zugewendet sind, da die niederen Triebe ohnehin von selbst sich verstärken und nur durch ein bedeutendes Gegengewicht in ihren natürlichen Schranken gehalten werden können; 2) überspanne aber auch die höheren Neigungen nicht zu irgend einer Einseitigkeit, weder in intellectueller noch in irgend einer anderen Beziehung; 3) lasse den Schein nie für das Wesen halten, den Kern nicht über der Schale vergessen, das Erprobte nicht für das Unbewährte dahin geben. — Unstreitig ist es sehr schwer, der Neigungen des Zöglings immer mächtig zu bleiben und sie auf rechte Weise zu leiten. Die edelsten wie die schlimmsten liegen nicht selten am tiefsten verborgen und jene wie diese suchen von äußeren Einwirkungen unabhängig zu bleiben; oft treibt die Unterdrückung der einen eine andere nicht bessere hervor oder es gehen mit derselben auch solche zu Grunde, die einer Pflege werth gewesen wären. Nur bei der schärfsten und anhaltendsten Beobachtung sind hier Mißgriffe zu vermeiden.

Zugleich wird der Erzieher darauf bedacht sein müssen, den höhern Neigungen einen angemessenen Spielraum zu eröffnen. Er wird also, wo er den Sinn für Ordnung geweckt sieht, demselben durch Anleitung und Unterstützung allen möglichen Vorschub leisten; die hervortretende Theilnahme am Unglück Anderer wird er alsbald und wiederholt in Handlung übergehen lassen. Ohne frische Bewegung und Bethätigung erschlaffen auch die erfreulichsten Neigungen, oder sie führen doch, in der Seele zurückgehalten, nur ein unerquickliches Traumleben. Durch jenes Verfahren aber erhalten die höhern Neigungen eine immer größere Ausdehnung und Stärke und werden dann wie von selbst nicht nur stetig und fest in sich, sondern auch enger unter einander verknüpft werden.

Hiermit tritt der Zögling eigentlich schon auf die Stufe der sittlichen Selbstständigkeit: er ist fähig geworden sich selbst Zwecke zu setzen, sich selbst zu bestimmen. Gewiß zwar ist es verderblich, die Jugend zu frühzeitig auf das Gebiet der Freiheit zu entlassen; aber eben so nachtheilig erscheint es, sie da noch am Gängelbande zu führen, wo sie auf eigenen Füßen stehen kann. Es giebt eine Zeit, wo die weichlichfürsorgende Leitung wie die unbeugsam-zwingende Zucht die Kraft des Willens für das ganze Leben erdrücken und lähmen kann; ja, eine freiwillige Knechtschaft, wie sie im ersten Falle bewirkt wird, entnervt sogar noch mehr, als eine aufgezwungene, und wenn in der Gegenwart so wenig Thatkraft, Consequenz und Männlichkeit sich bemerklich macht, so liegt dies großentheils an einer Erziehung, die dem Willen aus lauter Zärtlichkeit und Sorgfalt keine freie Bewegung läßt. Wir meinen mit dem Gesagten natürlich nicht, daß der Erzieher auf einmal zurücktreten soll: er gehe auch ferner neben seinen Zöglingen liebend einher, aber nur anregend, rathend, warnend, unterstützend, ein treuer Freund, ein mahnendes Vorbild.

In dieser Uebergangsperiode von der Unterwürfigkeit zur Freiheit wird nun die unterdeß ebenfalls zu einer gewissen Höhe gekommene intellectuelle Bildung das Reifen des sittlichen Lebens vielfach unterstützen. Der herangebildete Verstand hat die Zwecke in klarer Auffassung vor, zeigt die Mittel zur Erreichung derselben, macht also die Klugheit zur Begleiterin der Sittlichkeit und verbürgt dem tüchtigen Streben einen günstigen Erfolg. Auf der andern Seite ist das Religiöse in der Seele stärker begründet und höher gesteigert worden; in diesen Bildungen aber liegen für das sittliche Leben die reichsten und zwingendsten Antriebe, der festeste Halt, die schönsten Verheißungen. Es ist Sittlichkeit denkbar ohne Religiosität, aber nur mit ihr ist sie wahrhaft rein, immer fröhlich, unerschütterlich und ewig! (Ueber das Verhältniß der ästhetischen Bildung zur sittlichen s. d. Art. ästhetische Bildung.)

So müßte das sittliche Leben im Innern und nach Außen allmählich eine schöne Gewohnheit werden, nicht eine äußerlich aufgenöthigte und angelernte, sondern eine aus der Fülle des Herzens kommende. Warum aber hat die Erziehung so selten dieses Resultat? Warum tritt so oft schon früh Unsittlichkeit und allerlei Böses ein? Warum wird der Zögling auch hier in tausend Fällen ein völlig Anderer, als der Erzieher es gewollt hat? Wir wollen die Annahme einer ursprünglichen (angeborenen) Verderbtheit nicht zu Hülfe nehmen: sie führt die Frage auf ein Gebiet, wo alle Erklärung aufhört. Der Hauptfehler liegt doch am Ende darin, daß man die Seele in fröhlichen Schwung zu setzen und die Neigungen harmonisch auszubilden versäumt, daß man die Seele sich selbst und den regellos und überwältigend andringenden Mächten der Außenwelt überlassen hat. So müssen sinnliche Triebe, Unarten, Unsittlichkeiten, kurz Mängel aller Art in der Seele heranwachsen und endlich alles Bessere überwuchern.

Wie leicht und schnell dies geschehe, haben wir zum Theil im Einzelnen schon dargestellt, und wir werden in der Folge noch öfters Gelegenheit haben, in der Characteristik besonderer sittlicher Gebrechen darauf zurückzukommen.

Hieran knüpft sich nun nothwendig als ein höchst wichtiges Geschäft der sittlichen Erziehung die moralische Heilung. Unstreitig ist gerade sie besonders schwierig, unsicher und langwierig. Da alles in der Seele einmal mit einiger Frische Gebildete nicht wieder verloren geht, so erhält sich auch das Sittlich-Abweichende, und das Böse, auf Schwächeanlagen gebildet, vielleicht am beharrlichsten. In den allgemeineren Fällen kann also das Unmoralische nur beschränkt, geschwächt, neutralisirt und in das Unbewußtsein (s. d. Art.) hinabgedrängt werden. Die sorgfältigste Kur ist oft nur eine Palliativkur, das beste Mittel besteht jedenfalls darin, daß man den guten Neigungen beständig Uebung verschaffe und das Böse mit Gutem überwinde. Genauere Vorschriften lassen sich nur bei Darstellung einzelner sittlicher Gebrechen geben.

Außer Niemeyer, Schwarz, Hergenröther, Denzel, Beneke (I. 207 — 442.) vgl. noch besonders: Die Erziehung des Menschen auf seinen verschiedenen Altersstufen. Uebersetzung des Werks: de l'éducation progressive ou Etude de cours de la vie par Me. Necker de Saussure von Hogguer und K. v. Wangenheim. Hamburg, Fr. Perthes 1838. 3 Thle. 1839. 8. (Eine neue Uebersetzung ist von den Pfarrern L. Overbeck u. F. Smidt begonnen worden: Bielefeld, Druck und Verlag von Velhagen und Klasing, 1842. 12. Das Ganze nur 1⅓ Thlr.) Kl.

Erziehung — religiöse. Alle Erziehung hat in der Bildung zur Religiosität ihre Vollendung, ihren Halt, ihre Weihe. Aber grade sie ist auch mit ganz besondern Schwierigkeiten verbunden. Das erste Lebensalter fühlt das Bedürfniß religiöser Anregung und Belehrung noch sehr wenig; fast ausschließlich an die Außenwelt hingegeben und mit den bunten und wechselnden Erscheinungen derselben beschäftiget, außerdem von der Aelternliebe gehütet und getragen, ohne Sorgen wegen der Zukunft, ohne Kenntniß der vielleicht nahen Gefahren, selbst ohne tiefe und nachhaltige Bekümmerniß bei wirklich eintretenden Verlusten und Schmerzen, scheint es ihm fern zu liegen, im Uebersinnlichen Schutz und Trost zu suchen. Zugleich fehlt diesem Alter noch so sehr Ausdauer im Aufmerken und Festhalten derjenigen Dinge, welche in einer mehr oder weniger abstracten Form sich darstellen; kaum fähig, das Aeußerliche geordnet und in festen Umrissen sich anzueignen, ruhelos von einem Gegenstande zum andern schweifend und selbst bei besonnener Leitung nur sehr allmählich an Stetigkeit sich gewöhnend, tritt es scheu vor Allem zurück, was ihm eine auf das Innere gerichtete Thätigkeit des Denkens zumuthet, die ohne ein gewisses Beharren gar nicht möglich ist. Obendrein ist das Kind, eben weil noch ganz in der Sinnlichkeit befangen, so sehr der Gefahr ausgesetzt, in das ihm mitgetheilte Religiöse sinnliche Bilder zu verweben, das Erhabenste in etwas Phantastisches zu verwandeln und das Unendliche ins Kleinliche herabzuziehn, — und wenn man diese Auffassung auch eine dem Kinde natürliche und darum in gewisser Hinsicht gerechtfertigte nennen muß, so bleibt sie doch immer, weil einer späteren reiner gehaltenen Auffassung hinderlich, eine dem ernsten Betrachter bedenkliche. Es läßt sich daher erklären, daß Rousseau und manche seiner Nachtreter den Anfang der religiösen Erziehung gar nicht in das Kindesalter verlegt wissen wollen. Aber sind etwa im Jugendalter die Schwierigkeiten weniger bedeutend? Oder stehen nicht auch hier Kraftgefühl und Lebenslust, Leichtsinn und Flatterhaftigkeit dem Bildner zur Religion entgegen?

Dennoch kann man sich bei genauerer Erwägung die Nothwendigkeit, mit der religiösen Erziehung frühzeitig anzufangen, auf keine Weise verhehlen. Tief begründet ist nur das früh Begründete, und soll also die Religion in den Seelen unserer Zöglinge wahrhaft Wurzel fassen und für das ganze Leben ein unverlierbares Besitzthum werden, so müssen wir religiöse Anschauungen schon mit den frühesten Vorstellungen verknüpfen und religiöse Gefühle erzeugen, sobald das Kind irgend empfänglich erscheint. Oder soll man wirklich die Begründung des religiösen Lebens in eine Zeit verschieben, wo nicht mehr die Aelternliebe anhaltend und in immer erneuten Anregungen auf Gott und unser Verhältniß zu ihm hinweist, sondern wo es dem Zufalle überlassen ist, ob überhaupt etwas Religiöses begründet werden wird? in eine Zeit, wo die Seele vielleicht schon mancherlei Neigungen groß gezogen hat, die den himmlischen Keim entweder gar nicht oder doch nur sehr kümmerlich aufkommen lassen?

In der That ist die frühe Bildung zur Religiosität, wie schwer auch, doch nicht unmöglich. Es kommt für den Anfang gar nicht auf ein Verstehen abstracter Lehrsätze an; diese sind doch nur Formen, in welche das religiöse Leben seine Ahnungen, Gefühle und Erfahrungen gehüllt hat, und wenn auch die festesten und bestimmtesten, keineswegs die einzig möglichen, ja es ist um das religiöse Leben übel bestellt, wenn es mit denselben sich begnügt, oder gar in ihnen aufgeht. Vielleicht gerade die Frömmsten achten diese Formen wenig, da ihre religiösen Empfindungen zu frisch und freudig aufstreben, als daß sie sich nicht in eigenthümlicher Weise gestalten sollten. Warum also will man Kinder zu früh mit dogmatischen Sätzen plagen, da man sie auch auf andern und leichtern Wegen zur Religiosität führen kann? Die Hauptsache ist, daß man die Seele auf das Höhere, das Ewige und Unendliche, hinlenke, daß man in ihr das Bewußtsein eines allmächtigen, allweisen und allgütigen Wesens vorbereite, daß man ihr die Aussicht in eine vollkommenere Welt eröffne. Und hat die kindliche Seele auch noch kein eigentlich religiöses Bedürfniß, so ist sie doch mit ihrer Neigung zu dem Wunderbaren und Ahnungsvollen für religiöse Anregungen sehr häufig in der rechten Disposition, und weiß der Erzieher nur die glücklichen Stunden zu benutzen, versteht er es zugleich, einzelne Ereignisse, welche aufregend und erschütternd in den Gesichtskreis des Kindes getreten sind, diesem mit dem Lichte der Religion zu beleuchten, so darf er auch auf eine gespanntere Aufmerksamkeit rechnen. Auf lange Belehrungen kommt es in dieser Zeit gar nicht an und eine eigentliche Ausdauer im Aufmerken braucht man also da vom Kinde nicht zu fordern. Da endlich dieses, wo keine widrigen Einflüsse vorhergegangen sind, mit unbedingtem Vertrauen an seinem Erzieher hängt und gläubig Alles aufnimmt, was dessen Mund gesprochen hat, so wird es auch dem Religiösen, um welches sich obendrein der Zauber des Wunderbaren webt, willig sich hingeben und es mit Liebe festhalten; und sieht es nun die Mutter oder den Vater, zu denen es mit Ehrfurcht emporblickt, sich im Gebete beugen vor dem Herrn aller Herrn, schmiegt sich das Religiöse in einem feierlichen Gesange oder auch in einem frommen Abendliede, das die Mutter an seinem Bettlein anstimmt, sanft an sein Herz, so wird dasselbe fest und immer fester. Ist aber das religiöse Leben so begründet, da kann die Verstärkung und Entwickelung in den Jahren der Jugend ebenfalls als eine sehr wohl lösbare Aufgabe angesehen werden. Da erweitert sich der Kreis der Erfahrungen von Tage zu Tage; die Mängel des Lebens machen sich bald in dieser, bald in jener Weise fühlbar; der jetzt im Zusammenhange ertheilte Religionsunterricht leitet das Denken immer wieder zu den höchsten Dingen hin, — und dieses Alles bildet für Lebenslust und Leichtsinn ein nachdrückliches Gegengewicht. Es versteht sich dabei von selbst, daß vorzugsweise das Haus zur Religion bilden kann und muß. Die Schule trägt zur religiösen Bildung weniger bei, als man gewöhnlich von ihr erwartet, ja ihre Wirksamkeit ist grade in dieser Beziehung ganz gering; wenn nicht das Vaterhaus schon Vieles begründet hat und fort und fort religiöse Eindrücke vermittelt. Vergl. hierüber Manitius: Ueber religiöse Bildung im Vaterhause. Halle, 1840. Außerdem: Wilberg: Wenn muß die Erziehung zur Religiosität anfangen? Unna 1811. Heydenreich: Das Buch für Aeltern. Neustadt 1822. (Es beantwortet die Frage: wenn dürfen Aeltern hof-

sen, wahrhaft fromme Kinder zu erziehen?) Ziegenbein: Von dem Einflusse der Mutter auf die religiöse Bildung ihrer Kinder. Quedlinburg 1806. Rebs: Das Leben und die Schule in ihren Wechselwirkungen. Leipzig 1827 (hebt besonders die religiöse Bildung hervor). S. auch d. Art. Bildung — frühe religiöse.

Daß bei dem Religionsunterrichte selbst noch große Vorsicht nöthig sei, ergiebt sich zum Theil aus dem Gesagten schon. Zuerst darf man nicht vergessen, daß derselbe immer nur eine Seite der religiösen Erziehung ausmacht und daß also ein bloßes Mittheilen des religiösen Lehrstoffs keineswegs ausreichen würde; Leben und Beispiel muß ergänzend stets daneben einhergehn. Aber auch jenes Mittheilen fordert einen besonnenen Meister. Derselbe muß das, dem kindlichen Vorstellen und Fühlen zu hoch und fern Liegende nur allmählich, in einer nach der wachsenden Fassungskraft sorgfältig abgemessenen Stufenfolge näher führen; das von ihm Mitgetheilte muß er durch Ernst und Würde, durch Eifer und Wärme lebendig und eindringlich machen; von dogmatischer Befangenheit und pädagogischen Einseitigkeiten muß er frei sein. Dabei glaubte er aber nicht, als könne er sich lange mit seinen Kindern in unbestimmten Bildern und allgemeinen Redensarten ergehen. Das Kind verlangt, Festes und Entschiedenes (Positives), und darf man auch nicht erwarten, daß es z. B. die Glaubenssätze als ein Bedürfniß des Herzens erkenne, in ihrer vollen Bedeutung verstehen und wahrhaft innerlich auffassen werde, so wird es doch in ihnen etwas Großes ahnen lernen und gleichsam Rahmen erhalten, in welche sich das späterhin äußerlich und innerlich Erlebte einordnet. Vergl. auch den Art. Religionsunterricht. Daher ist es nun auch, bei tüchtiger Behandlung, etwas Unbedenkliches, wenn am Schlusse des Schulunterrichts die Vorbereitung zur Confirmation die Kinder durch alle Dogmen hindurchführt; man darf nicht fürchten, daß sie bloße Wörterreihen sich einprägen oder, bei nur oberflächlicher Erkenntniß des in denselben Dargestellten, weiter nichts als dürre und unfruchtbare Vorstellungen aufnehmen werden. Ist der Lehrende nur mit einem recht lebendigen Glauben erfüllt, hat Christus nur in seinem Innern eine Gestalt gewonnen und versteht er es nur, die religiösen Wahrheiten in einer reinen und durchsichtigen Form den Kindern vorzulegen, so darf er sich des besten Erfolgs versichert halten.

Freilich muß die ganze Umgebung religiös einwirken und mitwirken. Erst dann, wenn der Geist Christi der Geist der ganzen Familie ist, wenn der Zögling von allen Seiten her religiös angeregt wird, ist die Erziehung eine christliche. So aber wird die Lehre im Leben umgesetzt und das Leben wiederum wird Lehre. Schon hieraus ergiebt sich die Nothwendigkeit der Familienandachten; sind dieselben nicht blos ein opus operatum, eine gedankenlos festgehaltene Gewohnheit, so klingen die Töne jener heiligen Augenblicke auch in der Seele des Kindes fort und erhalten dieselbe in einer höhern Stimmung, bis die wiederkehrende Feierstunde neue Regungen erweckt. Ueberhaupt ist „dem christlichen Hausstande die Sabbathruhe nothwendig und natürlich, worin sich sein Wesen ausspricht, das eben so wenig eine finstere Zurückgezogenheit von der Welt, als ein geräuschvolles Hineinziehn weltlicher, glanzvoller Ueppigkeit ist. In ihn ergießt sich zunächst die Stimmung aus der Gemeinde-Andacht, und das Leben zieht sich aus den weitern Kreisen seiner Bewegung dahin zurück, wenn es zu dieser Feier emporsteigen will. Daher trägt es das Abbild von beiden: des Gottesdienstes und ist aus diesem Grunde die Pflanzstätte, in welcher die jungen Keime des christlichen gezogen und behütet werden; des geselligen Lebens, indem es in den Verhältnissen der Aeltern, Kinder und Dienstboten das äußere Leben selbst in seiner Wahrheit und Reinheit vorbildet." Karsten: Lehrbuch der christlichen Religion (Rostock u. Schwerin 1838.) S. 110.

So müssen allmählich die Spuren religiöser Vorstellungen und Gefühle in großer Vielfachheit sich ansammeln; Festigkeit aber und Innigkeit gewinnen sie erst durch Uebung. Das spätere Leben sorgt dafür auf mancherlei Weise: es enttäuscht über Glück und Glanz der Erde, es raubt die Führer und Freunde, es führt Stürme und Ungewitter am Himmel herauf; indeß kann der Erzieher schon frühzeitig solche Uebungen in kleinerem Maßstabe versuchen. Er erinnere das Kind nur so oft als möglich an dasjenige, was die Religion zur Pflicht macht oder als Verheißung hinstellt; er lenke bei Schmerzen, die es selbst oder seine Umgebungen drücken, sein Auge auf den Vater im Himmel, der Alles zum Besten lenken kann und wird; er führe es, wenn er es auf einem geheimen Frevel ertappt hat, zu dem Allwissenden, vor welchem auch die Finsterniß ist, wie das Licht; er mache es, wenn es beim straflos bleibenden Unrecht Anderer sich verletzt zeigt, aufmerksam, daß auch darüber der Heilige und Gerechte richten wird; er weise es am Grabe eines lieben Verstorbenen auf ein verklärtes Dasein hin, in welches jeder Gute eingeht. Wie eng auch immer der geistige Horizont des Kindes sein mag, — der sorgsame Bildner hat tausendfache Gelegenheit zu solcher Uebung. Es versteht sich von selbst, daß mit der fortschreitenden Entwickelung des Zöglings immer ausgedehntere Uebungen möglich werden.

Dann hat der Erzieher vielleicht bald die Freude, in seinem Zöglinge die Religiosität selbstständig fortgebildet zu sehen: wie dieser auch unaufgefordert sein Morgen- und Abendgebet nach Oben sendet, wie er ohne äußere Anregung einzelne Ereignisse und Erfahrungen unter einen religiösen Gesichtspunct bringt u. s. f. Es läßt sich erwarten, daß um die Zeit der Confirmation, an welche sich für Knaben in den meisten Fällen der Eintritt in eine erweiterte Lebenssphäre reiht, diese religiöse Selbstständigkeit wenigstens begonnen haben werde; da aber mit dieser Zeit auch eine Periode der Versuchungen beginnt, so ist grade dann von Seiten des Erziehers verdoppelte Sorgfalt nöthig. Hier lasse er sich nun von der Kirche unterstützen, deren Aufgabe ja eben darin besteht, das religiöse Leben der Mündigen fortzubilden. Er halte zu fleißigem Kirchenbesuche an, oder verpflichte diejenigen, unter denen jetzt sein Zögling steht, denselben im Hause des Herrn einheimisch zu machen, damit, wenn eine Reihe von Tagen die Seele beschäftiget und zerstreut hat, immer auch wieder ein Tag der Sammlung und Erhebung komme. Anders verhält es sich mit dem aufblühenden Mädchen; sie bleiben gewöhnlich im Vaterhause zurück, also unter der fortgesetzten Hut und Pflege der Eltern, und diese sind daher im Stande, auch die religiöse

Fortbildung derselben zu leiten. Wie viel kann hier namentlich von der Mutter geschehen! „Das heimliche, häusliche Wort, das die Mutter ihren Kindern sagt, wird nicht vernommen von der Zeit, aber, wie in Schallgewölben, wird es an dem fernen Ende laut und von der Nachwelt gehört.“ Jean Paul. Auch bei den Jungfrauen ist Gewöhnung zum Kirchenbesuche dringende Pflicht. Ob ascetische Lectüre in diesem Alter zweckmäßig sei, läßt sich freilich in Zweifel ziehen; doch haben wir mehr oder weniger glückliche Versuche von Rebs, Veillodter, Hörschelmann, Glatz, Horst, Hahn und für das weibliche Geschlecht insbesondere von Glatz, Ziegenbein, Wilmsen, Jaspis, Friedrich, Hergang, Willkomm. Das beste Erbauungsbuch auch für die Jugend ist und bleibt die Bibel, vorausgesetzt, daß die Erzieher zum Verständniß und Gebrauch derselben mit Einsicht und Gewissenhaftigkeit anleiten.

Damit erreicht die eigentliche Erziehung ihr Ende. Das Weitere ist der Kirche, dem Leben und Gott zu überlassen.

Außer demjenigen, was in den allgemeineren Werken über Erziehung von dem hier Behandelten gesagt ist, und als Nachtrag zu der reichen Literatur unter dem Art. Bildung — frühe religiöse, sind hier noch folgende Schriften zu berücksichtigen:

Nöbe, die Erziehungsstufen der Religion ꝛc. Leipzig 1816.
Seiler, Unterredungen eines Vaters mit seinem Sohne über die Grundwahrheiten der christl. Religion. Erlangen 1823.
Mutschelle, Unterredungen eines Vaters mit seinen Söhnen über die ersten Grundwahrheiten der christl. Religion. 4. Aufl. München 1822.
Hirscher's Katechetik oder der Beruf des Seelsorgers, die ihm anvertraute Jugend im Christenthum zu unterrichten und zu erziehen ꝛc. Dritte Auflage. Tübingen bei Laupp. 1834.
Lehmann, Pädagogische Bilder für Aeltern und Erzieher. Berlin 1836.
Paulus (Gebrüder), über die religiöse Erziehung in: die Principien des Unterrichts und der Erziehung. Zwei Hefte. Stuttgart, Ebner und Seubert. 1839. (à 1 Thlr.)

Ueber das Verhältniß der Religiosität zur Moralität vergl. außerdem noch Beneke, Grundlinien der Sittenlehre. II. 377—400. Kl.

Erziehung nach den beiden Geschlechtern. Obwohl die Erziehung ihre Hauptgrundsätze bei aller Verschiedenheit der Individuen fest halten muß; so ist sie doch in der Durchführung derselben zu den mannigfachsten Modificationen genöthiget. Die wichtigste Besonderung aber wird durch die Verschiedenheit der beiden Geschlechter herbeigeführt. Es ist dieselbe eine Grundverschiedenheit. Dem männlichen Geschlechte ist besonders die Kräftigkeit, dem weiblichen die Lebendigkeit und Empfänglichkeit schon in den Urvermögen eigenthümlich; einzelne (mehr scheinbare) Ausnahmen auf beiden Seiten kommen nicht in Betracht. In den ersten Lebensjahren tritt jene Grundverschiedenheit allerdings weniger hervor; die kindliche Seele hat da noch zu viel mit der Außenwelt und den von derselben ausgehenden Erregungen zu thun, als daß sie in voller Bestimmtheit sich darstellen könnte, obwohl gerade in dieser Zeit, wo nach der Beschaffenheit der Urvermögen das innerlich Aufgenommene hier mit größerer Energie, dort mit größerer Frische und Erregbarkeit angeeignet wird, die Grundverschiedenheit der Geschlechter sich begründet. Mit dem Hervortreten der körperlichen Verschiedenheit (etwa im achten Jahre) wird auch die psychische mehr bemerkbar, und auf dieser Grundlage nun bilden sich folgende Gegensätze: 1) Die Auffassung des Knaben ist kräftiger und fester, die des Mädchens zarter und feiner, jener bewegt sich daher schon frühzeitig in Vorstellungen, Begriffen ꝛc., dieses beruhiget sich bei der unmittelbaren Anschauung, und während dort der Verstand bald das Uebergewicht erlangt, behauptet hier die Phantasie ihr Recht. 2) Der Knabe arbeitet sich schnell zu einer gewissen Selbstständigkeit durch und sucht seinen Eigenwillen geltend zu machen, weshalb er auch so leicht unzufrieden, renitent und trotzig wird, das Mädchen dagegen schließt sich gern an, beugt sich unter die Verhältnisse und ist der Entschiedenheit gegenüber nachgiebig. 3) Der Knabe ist ernst, beharrlich und starr, das Mädchen heiter, offen und hingebend, jener bildet daher auch schon früh feste Neigungen in sich aus, während dieses von flüchtigen Erregungen und wechselnden Affecten bestimmt wird. 4) Die Bildung des Knaben ist fester, tiefer und umfassender, die des Mädchens schneller, zarter und beschränkter, daher bei jenem kühner Aufschwung, eindringendes Nachdenken, weit strebender Forschungs- und Unternehmungsgeist, bei diesem wieder leichtes Auffassen und Verarbeiten, feines Urtheil im Aeußerlichen und Begränzten; 5) Der Knabe zeigt sich im Gefühle seiner Kraft gern keck, waghalsig, lärmend, unvorsichtig und sorglos, das Mädchen verhält sich passiver, ist bei aller Lebhaftigkeit ruhig, sinnend, bedächtig und zusammenhaltend.

Hiernach bestimmt sich nun auch die äußere Lebensthätigkeit der beiden Geschlechter. „Dem Manne gehört die Welt, dem Weibe das Haus; jenem fällt daher die Verwaltung des Staats, der höhere Dienst der Wissenschaften und Künste, der weiter greifende Handelsverkehr ꝛc., zu, dieses ist „von der Natur bestimmt zur Gesellschafterin und Gehülfin des Mannes, zur Gattin, zur Beschützerin und Pflegerin der Häuslichkeit, zur Hausfrau, zur Mutter und Erzieherin der Kinder, zum irdischen Genius des Menschengeschlechts; es ist daher der ganze Sinn des natürlichen Weibes auf Häuslichkeit, Familien- und Geschlechtsverhältnisse gerichtet, und die Pflichterfüllung in dieser Beziehung machen seine Hauptthätigkeit, seinen Werth und seine Freuden aus.“ A. S. Manitius.

Das Gesagte entscheidet über die Art und Weise der Behandlung. Der Knabe braucht und erträgt eine ernste, nachdrückliche, ja militairische Zucht, nur muß er stets fühlen, daß Alles, was man ihm zumuthet und auflegt, von der Liebe ausgeht, die sein Bestes will; man muß ihn einerseits in das Leben hinausführen und durch frische Bewegung im Leben sich bilden lassen, auf der andern Seite aber auch stets wieder die leicht in Unbändigkeit übergehende Kraft zügeln; man darf ihm es gestatten, im Streben nach dem Guten und Großen einen kühnen Anlauf zu nehmen, aber man muß ihn auch wieder zu sorgfältiger Beobachtung des Einzelnen nöthigen. Anders bei dem Mädchen. Eine rauhe Behandlung würde in der zarten Seele desselben viele edle Keime zerdrücken. Darf auch die Energie nicht fehlen, so muß doch der Grundton der weiblichen Erziehung die Milde sein.

Außerdem ist immer fest zu halten, daß das Mädchen für das häusliche Leben gebildet werden soll, woraus folgt, daß ein anhaltendes oder oft wiederholtes Einführen in weitere Lebenskreise (größere Gesellschaften, öffentliche Bälle), sowie eine aufregende Beschäftigung mit entlegeneren Gegenständen des Wissens und mit Kunstfertigkeiten, die in Liebhabereien ausarten können, sorgsam vermieden werden muß. — Der Knabe gehört ferner vorzugsweise unter die Leitung des Mannes, und, da er seiner Bestimmung nach später im Leben und unter Menschen viel sich bewegen soll, ist es für ihn in den meisten Fällen nur förderlich, wenn er in öffentlichen Schulen eingeführt und solchen Männern übergeben wird, die an und für sich ihm fremd sind und strengen Gehorsam fordern; indeß darf auch nicht übersehen werden, daß eine verständige Mutter ergänzend und ausgleichend viel für ihn thun kann und daß man ihm das Leben im Vaterhause und im Familienkreise beständig lieb erhalten muß. Das Mädchen hat ihre Stelle eigentlich zu den Füßen der Mutter; ob Mädchenschulen nothwendig seien, braucht aber doch, bei dem Bedürfnisse der niedern Stände, nicht erst gefragt zu werden. Frühe Trennung der Geschlechter hat man längst als nothwendig erkannt (sie muß wenigstens mit dem achten Jahre beginnen); eine Scheidung nach den Ständen verlangt die Natur der Verhältnisse und vielseitige Erfahrung von der Schädlichkeit des Gegentheils, und Niemeyer u. A. haben mit gutem Rechte vorgeschlagen, daß man in wohl eingerichteten Staaten Mädchenschulen für die untern, mittlern und höhern Stände errichten solle. Läugnen läßt sich freilich nicht, daß solche Schulen manche dem weiblichen Geschlechte eigenthümliche Fehler (Geschwätzigkeit und Klatschsüchtigkeit, Zanksucht, Neid u. s. f.) begünstigen und großziehen, während die gemüthliche Bildung in denselben nur eine spärliche Pflege findet; indeß kann ein ernster und umsichtiger Lehrer auch hier viel Schlimmes verhüten und viel Gutes pflanzen. Die Erziehungsanstalten für Mädchen, wie sie in England so häufig (die sogenannten Seminaries for young ladies) und auch in Deutschland nicht selten sind, stehen zwischen der häuslichen und der Schulerziehung in der Mitte und können, mit Vermeidung der Einseitigkeiten beider, die Vorzüge beider in sich vereinigen; wären sie nur nicht gewöhnlich Winkelanstalten, die das Streben nach Erwerb schafft und beherrscht, die über dem äußerlichen Aufputze das Wesentliche versäumen und ihre Zöglinge zu Zierpuppen machen. Frauen, wie Caroline Rudolphi und Wilhelmine Halberstadt sind selten.

Die Frage: ob Frauen zu Lehrerinnen für Mädchen taugen, ist neuerlich von J. H. Schulz in Berlin aus gewichtigen Gründen dahin entschieden worden, daß dem weiblichen Geschlechte die Fähigkeit und das Recht zu unterrichten im Allgemeinen nicht zukomme, sondern auf die Leitung kleiner Kinder und auf die Bildung der Töchter in ihren Geschlechtskenntnissen und Arbeiten beschränkt werden müsse. S. J. H. Schulz Gedanken über die dem weibl. Geschlechte zugesprochene Fähigkeit zum Unterrichten in wissenschaftl. Disciplinen in der Schule. Berlin, Hayn 1837. Die „Beleuchtung" dieser Schrift von G. F. W. Gericke hat die Sache noch nicht zur Erledigung gebracht. Vergl. Diesterweg's Rhein. Blätter N. F. XVII. Bd. 1 Hft. Allg. Schulztg. 1839. No. 85. — Ob Fortbildungsanstalten für Mädchen, oder höhere Töchterschulen zweckmäßig seien, ist eine Frage, über welche die Gegenwart noch nicht entschieden hat. Ueberhaupt möchte grade für Mädchenerziehung noch Vieles zu thun sein, jedenfalls mehr als bisher geschehen ist. Da muß man aber zuvor mit vollem Ernste anerkennen, was Schwarz gesagt hat: „Der Einfluß der Mütter ist unberechenbar: denn das ganze Menschengeschlecht hat unter ihrem Herzen gelegen; wie das Ebenbild Gottes in diesen Herzen lebt, so pflanzt es sich in das Menschengeschlecht fort: denn es ist nicht bloß das Blut und die physische Anlage, es sind auch die Triebe des geistigen Herzens, welche auf das Kind übergehen, und was noch unendlich mehr sagen will, es sind die Gesinnungen der Mütter, welche auf die ganze Erziehung des Kindes einfließen in der Zeit, in welcher dieser Einfluß der wichtigste für das ganze Leben ist. Wollen wir einen gründlich verbesserten Zustand der Erziehung, so müssen wir ihn mit dem weiblichen Geschlechte anfangen. Gebt dem Volke christliche Mütter, so sehet ihr ein christlich Volk aufleben."

Was hier nur in kurzen Umrissen gegeben werden konnte, ist nach verschiedenen Seiten weiter ausgeführt in folgenden Schriften:

Sulzer Anweisung zur Erziehung der Töchter. Zürich, 1787.
Ziegenbein Ueber einige wichtige Gegenstände der weiblichen Erziehung und Bildung. Quedlinburg, 1807.
Rudolphi (Caroline) Gemälde weiblicher Erziehung. 2 Thlr. 3. Aufl. Mit einer Vorrede von Schwarz. Heidelberg, Winter 1815. (3 Thlr.)
Fouqué (Caroline) Briefe über Zweck und Richtung weiblicher Bildung. Berlin, 1811. (12 Gr.)
Gleim (Betty) Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts. Zwei Theile. Leipzig, 1814. (3 Thlr.)
Dieselbe. Ueber Bildung der Frauen. Berlin 1819.
Arndt E. M. Briefe an Psychidion über weibliche Erziehung. Altona, Hammerich 1820. (1 Thlr. 4 Gr.)
Steffensen Beleuchtung wichtiger Wahrheiten aus der Erziehungskunde. Leipzig, 1822. (enthält treffliche Winke über Mädchenbildung.)
Niederer (Rosette) Blicke in das Wesen der weibl. Erziehung. Für gebildete Mütter und Töchter. 2 Bde. Berlin, Rücker 1828. (2 Thlr.)
Teschner (Auguste) Grundsätze der Mädchenerziehung. Breslau, 1829 (16 Gr.)
Schubart (Fr.) Beiträge zur weiblichen Erziehungslehre. Berlin, Dümmler 1832. (12 Gr.) Derf. Das weibliche Erziehungshaus in s. Beziehungen zum Familienleben. Berlin, Hayn 1839. (4 Gr.)
Sickel (Dr. G. A. F.) Erziehungslehre für gebildete christl. Mütter. Magdeburg, Heinrichshofen 1835. (1 Thlr. 12 Gr.)
Schwarz (Dr. F. H. C.) Grundsätze der Töchtererziehung. Zw. Aufl. Jena, Cröker 1836. (1 Thlr.)
Sydow (Frau von) Winke zur Ausbildung des weiblichen Geschlechts. Leipzig, 1836. (1 Thlr. 12 Gr.)
Manitius (A. S.) Drei Fragen über die Bildung der weiblichen Jugend in der Schule. Leipzig, 1838. (4 Gr.)

Hierher gehört auch: Fr. Jacobs die Schule der Frauen. 7 Thle. Leipzig, 1828. (5 Thlr.)

Vergl. Beneke I. 455 ff. Dem trefflichen Werke der Mad. Necker de Saussure: die Erziehung des Menschen (s. o.) schließt sich ein Supplement an, welches unter dem Titel: „Die Erziehung des weiblichen Geschlechts" nächstens ebenfalls in einer neuen Uebersetzung durch die genannten Pfarrer Overbeck und Smidt (2 Lieferungen à ⅓ Thlr.) veröffentlicht werden soll. Kl.

Erziehung des Hauses und der Schule, in ihrer Verschiedenheit und in ihrer Einheit. Bei oberflächlicher Betrachtung scheint für die häusliche

Erziehung das Meiste zu sprechen. Denn zuerst ist bei derselben eine fast ununterbrochene Einwirkung lange Zeit hindurch möglich und der Erzieher ist im Stande, sich eng an die individuellen Anlagen und Entwickelungsverhältnisse des Zöglings anzuschließen; eben deshalb kann er dann auch, besonders wenn er es mit einem Talentvollen zu thun hat, schnellere und glänzendere Fortschritte ermöglichen, indem er alle seine Kraft und Sorgfalt dem Einzelnen zuwenden, des Geleisteten und Erreichten zu jeder Stunde gewiß sein und immer nur das grade Angemessene herbeiziehn wird; so scheint auch die Gemüthsbildung in den beschränkten Räumen des Hauses, wo feindliche Einwirkungen am leichtesten sich abhalten und alle besseren Regungen mit größter Stetigkeit sich pflanzen lassen, am ehesten erreichbar, um so mehr, als dabei auch die Mutter nachhaltig einwirken kann; das weibliche Geschlecht endlich ist nach der Meinung Einiger durchaus am Hausaltare für das Haus zu bilden, auch könnte es scheinen, als habe die Weiblichkeit und das Familienleben eher verloren, als gewonnen, seit man die Pforten der öffentlichen Schulen auch für die Mädchen aufgeschlossen. Daß in der häuslichen Erziehung Einheit der Grundsätze und Zusammenhang der Maaßregeln am leichtesten sich festhalten lasse, haben wir an einer andern Stelle schon anerkannt.

Bei genauerer Erwägung aber lassen sich gegen die häusliche Erziehung sehr gegründete Einwendungen erheben. Wie die dermaligen Lebensverhältnisse nun einmal sind, — werden da nicht die meisten Väter durch Amt und Beruf von ihren Kindern fern gehalten, so daß ihnen oft selbst eine äußerliche Beaufsichtigung nicht möglich ist und der Mutter die ganze Last zufällt? So aber erweist sich ja grade der erste Vorzug der häuslichen Erziehung als eine Illusion; die Einwirkungen werden abgerissene, planlose, unwirksame, wohl auch mißbildende. Nehmen wir ferner hinzu, daß viele Aeltern mit dem redlichsten Willen die hier so ganz unerläßliche Seelenkenntniß, die rechte Ruhe und Geduld, die fröhliche, keine Hindernisse achtende Ausdauer entbehren, bedenken wir, daß sie bei allem Ernste der Gesinnung, eine feste und durchgreifende Zucht nicht selten durch Liebe ersetzen zu können meinen, gestehen wir uns, daß andere in mancherlei Einseitigkeiten befangen sind (Vorliebe für angenehme Fertigkeiten, Standes- und Berufsvorurtheile, sittliche Eigenheiten, Familienegoismus!), daß noch andere ihre Kinder sorglos behandeln und in weicher Bequemlichkeit oder wilder Ausgelassenheit dahin leben lassen, vergegenwärtigen wir uns endlich, daß Hauslehrer und Gouvernanten nur selten Meister ihres Fachs sind und auf keinen Fall die Aeltern selbst ersetzen (andere hier eintretende Inconvenienzen nicht gerechnet), — so schwindet der Glanz, welchen die häusliche Erziehung in der Idee hat, und man kann es sich erklären, wenn Einzelne, wie Fichte, die Erziehung durchaus und unbeschränkt zu einer öffentlichen haben machen wollen. Vgl. Dr. W. Sause die Lehre von der öffentlichen Erziehung. Halle, Mühlmann 1841, besonders was im dritten Abschnitte gesagt ist.

Wenigstens sind die Vorzüge der öffentlichen Erziehung (durch die Schule) unverkennbar. In den Räumen der Schule werden die Kinder, auch ohne absichtliche Einwirkung, zur Geselligkeit und Freundschaft, zu wechselseitiger Liebe und Gefälligkeit angeleitet, die stündlich mögliche Vergleichung demüthiget die Einen, ermuthiget die Andern, erzeugt Nacheifer und Wettstreit, und hält selbst die Trägen in einer gewissen Bewegung, die Reibung zwischen so verschiedenartigen Individualitäten lehrt auf eigenen Füßen stehen, heilt die Empfindlichen, kräftiget die Weichen und Weinerlichen, macht vorsichtig, klug, bedachtsam; dabei ernste, unverrückbare Gesetze, ein harmonisch in einander greifender Unterricht, unablässige und mannigfache Anregung und Uebung des Geistes, — das Ganze ein Bild des Lebens, ein Staat im Kleinen. Und diese Vorzüge alle sind schon im Alterthume, z. B. von Quintilianus (vergl. das Programm des Gymnasiallehrers Otto in Neisse: Quintilian und Rousseau. Eine pädagogische Parallele 1836. S. 87.) so willig anerkannt und so scharf erörtert, in der neuern Zeit aber so vielfältiglich besprochen worden, daß man sich wundern muß, wenn dann und wann Einzelne wieder sich erheben, welche der Schule die Fähigkeit zu erziehen absprechen und die Aufgabe derselben auf den Unterricht beschränken wollen (vergl. Gräfe in: Schule und Unterricht (Berlin 1839) S. 189—216), Andere, welche befürchten, es könne die Vereinigung vieler zum Theil schon verderbter Individuum in täglicher Gemeinschaft den Besseren Schaden bringen, und jedenfalls müsse mancher zarte Keim, bei der Unmöglichkeit, Alle individuell zu behandeln, verkümmern oder, bei rauher Zucht, zerstört werden. Was die Letzteren anlangt, so wird die mögliche Gefahr durch viele wirkliche Vortheile aufgewogen und Niemand wird ernstlich gemeint sein, darum die öffentliche Erziehung der häuslichen auch nur nachzusetzen, noch weniger aber, sie wegzuwünschen; die Ersteren mögen bedenken, daß sie dem Unterrichte einen großen Theil seiner bildenden Kraft (s. d. Art. Erziehungsunterricht) und der Disciplin alle Einwirkung auf das Innere absprechen.

Wir wollen dem Hause seine heiligen Rechte nicht nehmen, aber auch die Schule als eine höchst wohlthätige Erziehungsstätte anerkennen. Beide können sich die Hände reichen und einen Bund mit einander schließen, beide können sich unterstützen, ergänzen und fördern. Dazu gehört freilich, daß weder Aeltern noch Lehrer sich für untrüglich halten, daß jene den Schulmännern im Allgemeinen größere Umsicht und Unbefangenheit zugestehen, daß sie oft und gern mit einander sich berathen (am Gymnasium zu Cassel sind förmliche Conferenzen zwischen Lehrern und Aeltern versucht worden!), daß etwa entstandene Conflicte zwischen ihnen den Zöglingen nie bemerkbar werden und daß also auch niemals, was doch so häufig auf unverantwortliche Weise gethan wird, im Familienkreise herabsetzende und wegwerfende Urtheile über die Lehrer der Kinder sich vernehmen lassen. — Eine andere Vermittelung zwischen der häuslichen und öffentlichen Erziehung ist in den eigentlichen Erziehungsanstalten gegeben; das Gemüthliche des Familienlebens können sie freilich nur dann haben, wenn sie nur wenige Zöglinge umschließen, und die Vortheile der Schule gewähren sie gewiß nicht in voller Ausdehnung; so lange aber die höheren Stände gewisse Vorurtheile nicht ablegen können, haben diese Institute Aussicht auf Bestand. Für Mädchen dürften sie am meisten sich eig-

nen. Die Englischen Erziehungsanstalten, entweder Familienstiftungen oder bloße Privatunternehmungen, in zahlloser Menge vorhanden, sollen zum Theil Vortreffliches leisten. Im Allgemeinen kann man gelten lassen, was Dr. Kruse (Betrachtungen über den Zustand des Englischen Schulwesens, Elberfeld 1836. S. 34) sagt: „In einzelnen Fällen, unter Zusammenstimmung günstiger Umstände, können Privatinstitute mehr leisten, als öffentliche Schulen. Ich bin so wenig geneigt, es zu läugnen, daß ich ein Staatsschulwesen unvollständig nennen würde, welches nicht einzelne Privaterziehungsanstalten aufkommen ließe und ihnen einen Wirkungskreis anwiese. In ihnen muß das Neue erprobt werden, ihnen wird die Pädagogik stets belebende Gedanken, aufmunternde Betrachtungsweisen, erweiternde Methoden verdanken, von ihnen gehen die Reformen aus, wie die Geschichte der Pädagogik gezeigt hat. In der Schulpolitik vertreten sie die Partei der Bewegung und sorgen dafür, daß das Stabile nicht stagnire."

Für die niedern Stände wird die Schulerziehung stets die größte Wichtigkeit haben, und je weniger sie im Hause erziehend wirken können, desto mehr ist es Pflicht und Angelegenheit des Staates, die jenen vorzugsweise bestimmten Schulanstalten zu pflegen und zu fördern. Dies ist gegenwärtig so allgemein anerkannt, daß weitere Bemerkungen hier unnöthig sind.

Literatur.

Rudolphi (Caroline) Ueber die häusliche Erziehung. Braunschweig 1789.

Diesterweg Ueber Erziehung im Allgemeinen und Schulerziehung im Besondern. Elberfeld, Büschler 1820 (10 Gr.)

Falbe (G. S.) Ueber Schulen als Lehranstalten und Erziehungshäuser. Stargard, 1825 (Programm.)

Ungefug (F. C. Ludw.) Ueber die schädliche Einwirkung vernachlässigter häuslicher Erziehung auf öffentliche Lehranstalten. Zwei Programme. Marienwerder 1829 und 1834.

Sachs (J. J.) Die vielfachen Fehler und Uebel in der jetzigen häuslichen und öffentlichen Erziehung. Berlin, 1830.

Fischer (M. G. Euseb.) Die falschen Erwartungen von der Wirksamkeit der Volksschulen. Eisleben, Reichard 1835. (4 Gr.) Grundgedanke: Ohne tüchtige häusliche Erziehung keine sittliche Bildung durch die Schule! Vergl. Allg. Schulzeit. 1835. No. 132. und folgende (Gegen-) Schrift von:

Möhl (J. Chph.) Die Volksschulen und ihre Lehrer gewürdiget. Marburg, Garthe und C. 1838.

Zeller (Dr. C. A.) Die Schulmeisterschule oder Anleitung zur Schulerziehung nach dem Muster der Kinder-Rettungsanstalt. Vierte Aufl. Mit Kupfern 1839. (9 Gr.)

Vergl. außerdem noch die Anzeige einiger wackern Schulschriften über die Vorzüge der öffentlichen Erziehung von Fejér, Grotefend und Kießling in Seebode's N. krit. Bibliothek 1823. S. 104—113. — Beneke I. 491 ff.

Kl.

Erziehungslehre, Erziehungswissenschaft und Erziehungskunst. Erziehungslehre in der weiteren Bedeutung des Wortes ist einerlei mit Pädagogik, also die Anweisung, wie die gebildete Vernunft die noch ungebildete zu sich heraufziehn und zu voller Selbstständigkeit und Selbstthätigkeit befähigen könne. Insofern sie nun die Grundsätze und Vorschriften darstellt, welche den Erzieher bei seinem Geschäfte leiten sollen, nennen wir sie Erziehungswissenschaft, insofern sie aber in den Stand setzt, diese Grundsätze und Vorschriften im Einzelnen mit Erfolg anzuwenden, heißt sie Erziehungskunst. So erhebt sie sich über die individuelle Erfahrung zu allgemeinen Sätzen und über die bloße Routine zu selbstbewußter Thätigkeit; damit verbürgt sie ein sicheres und vollständiges Gelingen. Aber sie darf sich niemals von der Erfahrung lösen, sie muß vielmehr die überaus reichen Materialien, welche dieselbe bietet, sammeln, ordnen, verbinden, das Probehaltige von dem Scheinbaren und Irrthümlichen scheiden und die aufgestellten Prinzipien immer wieder mit den neuhervordrängenden Thatsachen vergleichen, zu immer neuer Bewährung.

Manche haben die Erziehungskunst von der Erziehungswissenschaft trennen und jene als die Hauptsache geltend machen wollen. Sie wäre dann die Fähigkeit selbst, die noch ungebildete Seele zum Höchsten heranzubilden, eine auf einem besonderen practischen Tacte oder einem eigenthümlichen Talente beruhende Geschicklichkeit. Man hat gesagt, die Erziehungswissenschaft sei etwas durchaus Unsicheres, Wandelbares, kaum jemals zum Geschäfte der Erziehung Befähigendes, vielleicht sogar eine Unmöglichkeit; die besten Theoretiker seien nicht selten sehr unvollkommene Practiker gewesen; da jeder Zögling wieder ein anderer sei, erfordere er auch wieder eine andere Behandlung, die aber eben nur ein glücklicher Tact finden, nicht die Wissenschaft vorzeichnen könne; diese lasse also in vielen Fällen rathlos und könne ebensowohl irre führen, als das Rechte zeigen. Hiergegen ist indeß zu erinnern: 1) der practische Tact ist etwas sehr Wünschenswerthes für jeden Erzieher, aber, weil des klaren Bewußtseins entbehrend, keineswegs untrüglich, übrigens gewöhnlich nur für beschränkte Verhältnisse und unter besonderen Umständen wirksam; 2) derselbe ist immer nur das Eigenthum Weniger, die Mehrzahl kann sich dieses glücklichen Instinctes nicht rühmen und wäre nach jenen Erklärungen untauglich zum Erziehen, wogegen die Erfahrung spricht; 3) die Erziehungswissenschaft kann zwar nicht für jeden einzelnen Fall den nöthigen Rath ertheilen, aber sie giebt die Grundsätze und Regeln, unter welche jeder Urtheilsfähige die concreten Erscheinungen ordnen, nach denen er sich richten kann; 4) das Vertrauen zu jenem practischen Tacte hat nicht selten zu Irrthümern und Verwirrungen Anlaß gegeben; „vermöge desselben war in irgend einem Verhältnisse die Erziehung oder das Ausdenken einer Erziehungsmaßregel gelungen; durch dieses Gelingen wurde die Einbildungskraft des Erziehers selbst oder seine Umgebungen ergriffen; es bildete sich ein voreiliger Enthusiasmus; ein ungehöriges Generalisiren schloß sich an, und so wurde das, was sich in der Ausübung eines bestimmten Erziehers und gegen bestimmte Individuen allerdings heilsam erwiesen hatte, ungeprüft als allgemein wirksam, als ein allseligmachendes Evangelium gepriesen, bis man es bei weiterer Anwendung als unzulänglich erkannte. Dies ist die kurze Geschichte aller jener Erziehungsmethoden, welche vorübergehend geglänzt haben. Weit entfernt, aus wissenschaftlichen Irrungen hervorgegangen zu sein, sind sie vielmehr sämmtlich aus dem Mangel an wissenschaftlicher Begründung hervorgegangen, und die Wissenschaft allein vermag uns vor künftigen ähnlichen Täuschungen zu bewahren." Beneke.

Wenn man bisher gegen die Erziehungswissenschaft zum Theil mißtrauisch gewesen ist, so hatte dies vorzugsweise seinen Grund in der mangelhaften Begründung derselben. Seitdem aber eine tiefer dringende und alle Erscheinungen auf die einfachsten Gesetze zurückführende Psychologie auch der Pädagogik

ein festes Fundament gegeben hat, darf diese auf die allgemeinste und sorgfältigste Beachtung Anspruch machen. Aufgabe ist es nun für alle Erzieher, auf dem gelegten Grunde weiter zu bauen, oder vielmehr, das schon errichtete Gebäude im Einzelnen auszubauen. Es ist ein sonderbarer Vorwurf, wenn man diese Pädagogik eine einseitige nennt, (s. Conversations-Lexikon der Gegenwart 4. Bd. S. 7); oder wenn man sietadelt, daß sie nicht auf christlicher Grundlage ruhe (s. den Aufsatz von Dr. A. Schröder „unsere neuere Pädagogik vom christlichen Standpunkte ausbetrachtet," in Tholucks lit. Anzeiger 1838. Nr. 1—4).

Im engern Sinne ist Erziehungslehre der Inbegriff der Grundsätze und Vorschriften, welche sich auf die Begründung gewisser Anlagen als Eigenschaften beziehen und sie bildet so einen Gegensatz zur Unterrichtslehre, welche ausschließlich auf Mittheilung von Vorstellungen geht. Jene beschäftiget sich also damit, zu zeigen, wie das von Außen Angeeignete in der Seele des Zöglings zusammengebildet und zu einem sicheren Besitzthume gemacht werden könne, und hat zu ihrem Objecte alle inneren Entwickelungen (Vorstellungen, Gefühle, Begehrungen); diese beschränkt sich auf die Nachweisung, wie und wodurch das Objective zu klarer innerer Anschauung gebracht und in Vorstellungen umgesetzt werden müsse. Und diese Verschiedenheit nun giebt das Princip der Haupteintheilung ab für die ganze Wissenschaft, weshalb denn auch diese besonders in neuerer Zeit geradezu „Erziehungs- und Unterrichtslehre" genannt wird. Die Erziehungslehre selbst theilt Beneke wieder, indem er die Lehre von der Gefühlbildung dem Uebrigen einwebte, was er nach tieferer Auffassung dieser Grundform der psychischen Entwickelung kaum anders thun konnte, in die Lehre von der Bildung der Vorstellungskräfte und die Gemüths- und Characterbildung. Manche werden dabei allerdings eine genauere und zusammenhängende Darstellung der ästhetischen Bildung vermissen. —

Braubach, Dr. Fundamentallehre der Pädagogik oder Begründung derselben zu einer strengen Wissenschaft. Gießen, bei Heyer. 1841. Kl.

Erziehungsmittel und Erziehungsperioden. Die Erziehungsmittel sind von zweierlei Art: Mittel der Anschauung und Mittel der Zucht; die erstern also zur Bildung der Vorstellungskräfte, die letztern zur Leitung und Zähmung der Strebungen. Jene sind entweder aus der Sinnlichkeit selbst genommen und der Erzieher führt demnach einzelne Gegenstände der Außenwelt seinem Zöglinge so nahe vor die Augen, daß dieser sie scharf betrachten und ein Bild derselben in seine Seele prägen kann; oder sie sind sinnlich-geistiger Art, wenn der Erzieher durch Schilderungen von mehr oder weniger lebhaften Farben in der Seele des Zöglings ein Bild des Geschilderten hervorruft, was aber erst dann möglich ist, wenn dieser durch unmittelbare Anschauungen schon vielfachen Stoff in sich gesammelt hat; oder sie sind gleichsam paraboliſch, wenn dem Zöglinge eine geistige Wahrheit zum leichtern Auffassen und Behalten in ein sinnliches Gewand gekleidet wird, was wieder nur geschehen kann, wenn ihm die Ahnung eines Geistigen aufgegangen ist; oder endlich — es wird durch ein Vorhalten abstracter Gedanken eine innere Anschauung bewirkt, was freilich erst bei einer weiter geschrittenen Entwickelung des Innern sich denken läßt. Und so sehen wir schon hier mit dem Fortgange der Bildung eine immer größere Geistigkeit der Erziehungsmittel. Aehnlich nun auch bei den Mitteln der Zucht; zuerst die unmittelbare sinnliche Empfindung, dann, als Vermittelung (durch Wort, Blick ꝛc.), Drohung und Verheißung, erst später Belehrung, Warnung u. s. f. Natürlich sind dabei unzählige Modificationen möglich und, bei der großen Verschiedenheit der Individualitäten, nothwendig.

Es springt in die Augen, wie die Erziehungsmittel von den Erziehungsperioden abhängig sind. Beneke nimmt deren vier an. 1) Das Zeitalter des sich bildenden Bewußtseins unsrer selbst und der Welt: Vorwalten des Sinnlichen bei noch großer Schwäche und Unselbstständigkeit des innern Seelenlebens (bis gegen das Ende des dritten Lebensjahres); 2) das Zeitalter des Gleichgewichts zwischen dem Innern und Aeußern: durch immer größere Ansammlung von Spuren auch größere Kraft und Haltung des Innern, Activität der Seele, gegen das Ende dieses Zeitraumes (das siebente Lebensjahr) „die glücklichste Mitte zwischen Empfangen und Selbstthätigkeit;" 3) das Zeitalter der Befreiung: die innere Selbstthätigkeit allmählig im Uebergewichte über das Sinnliche, das Bewußtsein mehr und mehr zu dem innerlich Angelegten hingezogen und die sinnliche Erregung „zu der Rolle einer bloßen Vermittelung für innere Thätigkeiten herabsinkend"; 4) das Zeitalter des Uebergangs zur vollen Selbstständigkeit und Mündigkeit: die höheren Geisteskräfte in freierer Ausbildung hervortretend, eigenthümlich sich manifestirend und nach Unabhängigkeit (oft mehr als gut ist) verlangend. Damit Abschluß der eigentlichen Erziehung. Feste Grenzen lassen sich hier allerdings nicht ziehen; soviel aber ist doch gewiß, daß jeder planmäßig Erzogene, in kürzern oder längern Zeitabschnitten, diese Perioden durchlaufen muß; es folgt dies aus dem allgemein-gleichen Entwickelungsgange der Seele.

Es scheint nun, als habe der Erzieher mit dem Fortschreiten der innern Lebensthätigkeit ein immer leichteres Geschäft; während er Anfangs das Meiste der kindlichen Seele zuführen muß, kann er sich zuletzt auf Anregungen und eine nur im Ganzen und Großen bestimmende Einwirkung beschränken. Aber grade diese Anregungen und diese Einwirkung erfordern am Ende eine eben so gespannte Aufmerksamkeit und Vorsicht, wie die ersten Bemühungen in dem Erziehergeschäfte. Hier hat er eine willenlos-bestimmbare Seele vor sich und er braucht vorzugsweise nur auf Angemessenheit der durch ihn vermittelten Eindrücke zu sehen; dort aber hat er es mit einer Seele zu thun, die, ihrer Kraft sich bewußt, ihren eigenen Willen haben will und die nicht selten auch dem Angemessensten widerstrebt; anfänglich also wird seine Aufmerksamkeit und Vorsicht mehr auf die Erziehungsmittel, späterhin mehr auf das im Zöglinge Vorhandene gerichtet sein müssen. Ja man könnte sagen, die Erziehung höre auf, nicht eigentlich, weil nichts mehr zu thun sei und der Zögling ohne Gefahr sich selbst überlassen werden könne, sondern, weil das Geschäft ein zu verwickeltes und schwieriges werde.

In allen Perioden nun hängt von der richtigen Anwendung der Erziehungsmittel der Erfolg ab; am meisten aber in den ersten. Die Pädagogik muß freilich der Einsicht des Erziehers es überlassen, in jedem

einzelnen Falle das Zweckmäßigste zu wählen; sie kann nur einige allgemeine Grundsätze aufstellen, nach welchen dann das Specielle beurtheilt werden muß. 1) Es kann durch die Erziehungsmittel leicht etwas in der Seele gebildet, aber nur sehr schwer wieder entfernt oder beschränkt werden; es ist also genau darauf zu achten, daß durch dieselben nur Gutes und für die gesammte Entwickelung Förderliches begründet werde. Falsche Vorstellungen und Mißstimmungen halten sich mit großer Zähigkeit in der Seele fest, abergläubische Ansichten, die das Kind auf dem Schooße der Amme eingesogen hat, verfolgen nicht selten noch den in vieler Beziehung vorurtheilsfreien Mann, Schüchternheit durch eine rauhe Zucht in den ersten Jahren begründet, läßt sich späterhin mit aller Anstrengung nicht unterdrücken. Nothwendig ist daher auch 2) die Erziehungsmittel dürfen nicht bloß einen augenblicklich erwünschten Erfolg bezwecken, sondern müssen vorzüglich das als Spur von ihnen Zurückbleibende berücksichtigen: das Kind kann freilich durch ein Gespenstergeschichtchen leicht zur Ruhe gebracht werden, aber doch ist dieses Mittel ein verkehrtes, da es eine lächerliche Gespensterfurcht begründet, der kleine Trotzkopf wird allerdings den Liebkosungen und Versprechungen der Mutter für den Augenblick nachgeben, aber eigentlich doch trotziger und unlenksamer werden. 3) Die Erziehungsmittel müssen stets in dem rechten Verhältnisse theils zu der im Innern des Zöglings vorhandenen Kraft, theils zur Eigenthümlichkeit desselben stehen; Mittheilungen und Ermahnungen, Lob und Tadel wirken ohne diese Rücksicht entweder gar nichts oder verkehrt, selbst wenn sie noch so gut gemeint sind. 4) Auch das zweckmäßigste Erziehungsmittel ist erst da recht wirksam, wenn das Gegebene frisch und kräftig aufgefaßt wird; die schönste Erzählung geht verloren, wenn der Erzieher dem lebhaften Kinde gegenüber schläfrig erzählt, oder wenn dieses, an sich zum Verständniß vollkommen befähiget, grade durch etwas Anderes überwiegend in Anspruch genommen wird. 5) Es kommt weniger auf Vielfachheit der Erziehungsmittel, als vielmehr auf Abwechselung in den sorgfältig auserwählten an. Vergl. den Art. Lehrmittel. Benekę I. 61—72.

Erziehungssysteme der neuern Zeit. Wenn wir von Systemen reden in einer Erfahrungswissenschaft, so meinen wir damit Darstellungen, welche von einer eigenthümlichen Grundanschauung ausgegangen und wissenschaftlich durchgebildet worden sind. Es konnte nun nicht fehlen, daß die Pädagogik längere Zeit in Extremen sich bewegte, so lange man nämlich noch darüber ungewiß war, wie und nach welchen Gesetzen die kindliche Seele sich entwickele. Indem man bei dieser Ungewißheit grade sie weniger beachtete als recht ist, glaubte man ohne Weiteres ihr Manches beilegen zu können, was man zur Durchführung gewisser Lieblingsansichten brauchte, und steckte ihr auf der andern Seite Ziele, bei denen man nicht fragte, ob sie für Alle erreichbar und, wenn erreichbar, lohnend und wahrhaft beglückend wären. Unstreitig aber ist grade dasjenige pädagogische System das richtigste, welches sich am genauesten an das in der kindlichen Seele ursprünglich Gegebene anschließt und mit seinen Entwickelungen, Grundsätzen und Vorschriften nicht über den Kreis der psychologischen Erfahrung hinausgeht; die Pädagogik ist eine Tochter der Psychologie und vielleicht grade diejenige, welche von dem Reichthume der Mutter die ausgedehnteste Anwendung machen kann.

Es gewährt ein hohes Interesse, die früheren Systeme vergleichend durchzugehen. Wahres begegnet uns überall, und ein stetiger Fortschritt läßt sich kaum verkennen. Dabei ist nicht zu übersehen, daß jedes Erziehungssystem für die Zeit, in welcher es entstand und aus deren Bildungsverhältnissen es seine Nahrung sog, einen besonderen Werth hatte, der, wenn er auch für uns nicht mehr derselbe ist, doch von uns darum nicht gering angeschlagen werden darf. Wir geben hier eine gedrängte Uebersicht dieser Bestrebungen:

Die Reformation brachte auch in die Pädagogik ein neues Leben und namentlich die bisher finstern Räume der Schulen durchwehte Frühlingsluft. Aber jene thatenfreudige und glaubensstarke Zeit war nicht geeignet, Erziehungssysteme zu schaffen. Als dann die protestantische Kirche sich in die Fesseln einer neuen Scholastik schlagen ließ, wurde sie in Hinsicht auf Erziehung bald von den Jesuiten überflügelt. Die Schrecken des dreißigjährigen Krieges, welche nachher über Deutschland kamen, beugten die Geister vollends zu Boden. Vergl. den Art. Evenius. Unterdeß aber hatte der große Bacon von Verulam († 1626), dessen Novum Organum Scientiarum das philosophische Denken auf eine ganz neue Bahn lenkte, in England eigenthümliche Erziehungsgrundsätze aufgestellt; ziemlich zu gleicher Zeit war Wolfgang Ratichius bemüht gewesen, einer neuen das Lernen erleichternden Methode Eingang zu verschaffen. Vgl. „Mittheilungen über Wolfg. Ratichius v. Dr. Herm. Agathon Niemeyer in Halle.“ Halle, 1841. Mitten unter den Stürmen des entsetzlichen Krieges und später hatte Amos Comenius in sehr verschiedenen Gegenden für die Erziehung, als das vorzüglichste Mittel zur Bedrückung des ganzen Menschengeschlechts, mit unermüdlichem Eifer gewirkt und in seinen Werken (Janua reserata linguarum, opus pansophicum, orbis pictus) eine reiche Saat für folgende Zeiten ausgestreut († 1671, 80 J. alt). Vgl. Das pädagogische System des Comenius von Dr. H. A. Daniel. Halle 1839. 4. Allein nur sehr allmählich brach das von ihnen Ausgegangene sich Bahn; der große Grundsatz des Comenius: artem nihil posse nisi naturam imitando, und sein Lieblingsmotto: omnia sponte fluant, absit violentia rebus wurden noch lange nicht verstanden.

In Deutschland kam zu einer allgemeinen Geltung und Wirksamkeit erst die Pädagogik der Frömmigkeit (das pietistische Erziehungssystem. S. Schwarz Erziehungsl. 2. Bds. 1. Abth. S. 16 ff.) wie sie von Philipp Jakob Spener († 1705) und August Herrmann Franke († 1727), dem Stifter des Waisenhauses in Halle, ausging. Besonders der Letztere hat, unterstützt von dem damals weithin mächtigen Verlangen nach Erneuerung des religiösen Lebens in der Kirche, nachhaltig auf das Erziehungswesen eingewirkt und sein Waisenhaus wurde bald eine Musteranstalt für ganz Deutschland. Der Hauptzweck war, wie er sich selbst ausdrückt, „daß die Jugend nicht allein im Grunde des Christenthums wohl unterrichtet, zur Erkenntniß Gottes und ihrer selbst geleitet, und wie man durch Christum zum Vater kommen solle,

sorgfältig angeführt werden, sondern daß sie auch durch fleißige und liebreiche Ermahnungen und gute Exempel, welche zumal bei der Jugend das Meiste auszurichten pflegen, zur wirklichen Ausübung der gefaßten Lehren möge erwecket werden." Dabei wurde jedoch die classische Bildung keineswegs vernachlässiget und F. nannte es gut und löblich, daß die Grundsprachen getrieben würden; auch ragten seine Anstalten gewiß zu Anfange des achtzehnten Jahrhunderts durch die wissenschaftliche Bildung ihrer Zöglinge über die meisten Schulen Deutschlands hervor. Da er seine Miterzieher und Lehrer aus den Studirenden wählte, welche sich an ihn anschlossen und seiner Richtung folgten, so wurde sein Waisenhaus auch ein Seminarium, welches Deutschland mit Lehrern versorgte, die seine Grundsätze weiter und weiter trugen. Leider blieb F. von Einseitigkeit nicht frei, und seine Anhänger, denen die Kraft seines Glaubens und die Fülle seiner Liebe fehlte, geriethen bald in Affectation und Heuchelei. Dennoch ist von Halle viel Gutes ausgegangen, und Männer, wie Freylinghausen, Rambach, Sarganeck, Steinmetz haben dieser pädagogischen Richtung bis gegen das Ende des Jahrhunderts die gebührende Anerkennung zu erhalten gewußt. Vgl. die Zeitschrift „Franks Stiftungen 1792—98," 3 Bde., besonders auch: A. H. Franke. Eine Denkschrift zur Säkularfeier seines Todes, von Dr. H. E. F. Guerike. Halle 1827. 8. — Zwar auch einseitig, aber mit bewundernswürdiger Consequenz führte Zinzendorf den Grundgedanken seines Lehrers durch, und die Erziehungsanstalten der Brüdergemeinde haben, trotz vieler Concurrenz, bis auf die Gegenwart einen guten Ruf bewahrt. S. die treffliche Charakteristik bei Schwarz Erziehungslehre I. 2. S. 428 f.

Während neben dieser frommen Pädagogik die Humanisten (in Holland Hemsterhuys, Ruhnken und Valkenaer, in Deutschland Gesner, Heyne, Ernesti, Schütz und Wolf) sich behaupteten, erhob, Alles in Bewegung setzend, der Philanthropinismus sein jugendliches Haupt. Seit der Mitte des 18. Jahrhunderts begann es in den Völkern zu gähren, kühne Wünsche wurden wach, im Gefühle des Ungenügenden erhob man sich zur Hoffnung einer sich nähernden goldenen Zeit. Eine kecke, nicht selten leichtfertige Philosophie trug die Fahne voran; dem Kirchenthume, dem Pedantismus in Schule und Wissenschaft, der Herrscherwillkür und Aristokratie gleich feind, mit dem ersten auch die Religion, mit dem zweiten auch die Gründlichkeit, mit den beiden letzten auch Zucht und Ordnung antastend, war sie Unzähligen willkommen, die, auf irgend eine Weise mit dem Althergebrachten zerfallen, nach einem Neuen sich sehnten. Der redliche Wille und die schlimmste Selbstsucht, die edelste Begeisterung und die frivolste Herzlosigkeit gingen hier gar oft neben einander. Die Pädagogik dieser Geistesrichtung ist der Philanthropinismus, ihr Schöpfer Jean Jaques Rousseau (geb. 1712, gest. 1778). Der Bildungsgang seiner Jugend erklärt sein späteres Leben und dieses wieder seine Werke mehr, als dies vielleicht bei irgend einem andern Pädagogiker der Fall ist. Sein berühmtes Werk Emile, ou de l'Education (1762 erschienen), welches Einige als das Naturevangelium mit Ehrfurcht angestaunt, Andere als aberwitzig und verderblich verdammt haben, „hat tief in das innere Leben unsers Zeitalters eingegriffen, eine Menge lächerlicher Vorurtheile gestürzt, der sämmtlichen sowohl theoretischen als practischen Erziehung einen neuen, lebhaften Umschwung gegeben, aber auch zugleich eine Verwirrung in so manche Begriffe gebracht, welche nicht selten das Alte nur darum untergrub, weil es alt war, und das Gute desselben, in seinem ernsten, festen Gange auf Jahrhunderte berechnet, zugleich mit ausrottete." Otto, Quintilian und Rousseau, S. 4. Wie viel er von seinem großen Vorgänger John Locke sich angeeignet, läßt sich im Einzelnen nicht nachweisen; soviel ist aber gewiß, daß er weit über ihn hinausgegangen ist und das Eigenthümlichste aus sich selbst geschöpft hat. Als Rousseau's Grundirrthum haben wir anzusehen, daß ihm die bestehende gesellschaftliche Ordnung als ein Uebel erscheint, welchem er ein unerreichbares Ideal entgegen setzt; in dem Gefühle nun, den Zögling aus jener nicht völlig erlösen und diesem nie ganz nahe bringen zu können, schwankt er unsicher zwischen beiden, und indem er doch mit der verhaßten Wirklichkeit niemals sich aussöhnen kann, sucht er ganz allgemeinhin als Aufgabe der Erziehung dies festzuhalten, daß sie den Zögling einzig und allein zum Menschen bilden solle. Da aber der Mensch nie in völliger Losgerissenheit von den Verhältnissen sich denken läßt, da auch das im Kinde Vorhandene schon ein Product der Verhältnisse ist, da diese unaufhörlich auf die Seele bildend und verbildend einwirken, da die gesellschaftlichen Ordnungen zu keiner Zeit die gleiche äußere Stellung allen Einzelnen gewähren und vielfach auch innere Unterschiede begründen, — so verlangt R. etwas Unmögliches. Er hat damit unzähligen glänzenden Declamationen über Volkswohl und Menschenrechte das Thor weit aufgemacht, er hat Viele die unerläßlichen Schranken, in denen sie sich mit Eifer und Freude bewegen konnten und sollten, als lästig und schädlich ansehen lassen, er hat sie, indem er die Wirklichkeit umher als Unnatur und Verderbniß betrachten lehrte, mit hohlen Idealen entschädigt, die endlich, weil unnahbar, dem Mißmuth in die Arme führten. — Gehen wir nun mehr in das Einzelne, so unterscheidet R. Erziehung, Bildung und Unterricht als Stufen der menschlichen Entwickelung. Sein Hauptgrundsatz auf der ersten ist: man solle das Kind nicht sowohl durch Vorschriften und Regeln, als vielmehr durch Angewöhnungen und Uebungen bilden (negative Erziehung); zugleich verlangt er, daß das Kind als Kind behandelt werde, seine Schwäche empfinde und dulden lerne, daß aber seine Abhängigkeit stets nur Abhängigkeit von der Natur, nicht von den Menschen (der gesellschaftlichen Ordnung) sei; außerdem verbannt er alles Auswendiglernen und Einlernen, allen Prunk mit dem Herplappern fremder Worte und Redensarten: der Zögling soll die Wissenschaft nicht als ein Fertiges aufnehmen, sondern sich die Fähigkeit erwerben, sie selbst unter geschickter Leitung aufzufinden und sich anzueignen. Diese Erziehungsperiode dehnt er bis zum dreizehnten Jahre aus; in der zweiten, bis zum funfzehnten, tritt zur Erfahrung die Empfindung, d. h. die sittliche Erziehung durch die weise Leitung der sich regenden Leidenschaften. Mit der dritten beginnt das Zeitalter der Vernunft, des Nachdenkens über die politische und religiöse Verfassung des Menschengeschlechts, Uebergang

zu den abstracten, generellen Begriffen, zu den Ideen von Gott und Unsterblichkeit. — R's Emil ist ins Deutsche mehrmals übersetzt worden (so im Revisionswerke von Campe 1—4. Thl.); neueste Uebersetzung in der Ausgabe der sämmtlichen Werke Rousseau's von Große und Hanschmann, (Leipzig, b. Schreck). — In Deutschland, wo R. bald enthusiastisch gefeiert wurde und das Bedürfniß einer Umgestaltung des Erziehungswesens sehr fühlbar geworden war, erregte um diese Zeit Johann Bernhard Basedow (geboren 1723, gest. 1790) großes Aufsehen, besonders durch Stiftung des Philanthropinums in Dessau (1774). Von Locke und Rousseau angeregt, aber weder so besonnen wie jener, noch so geistvoll wie dieser, dabei unruhig und veränderlich, war er doch, da das Bedürfniß ihm entgegen kam und tüchtigere Männer wie Campe, Salzmann, Iselin, Olivier, Wolke ihm halfen und nachfolgten, weithin wirksam und sein Einfluß ein bedeutender. Hauptsätze: Die Verstandescultur ist Hauptsache und die Realien sind die wichtigsten Unterrichtsgegenstände (die Sprachen nur wegen der Sachen zu erlernen), alles Lernen muß vom Anschaulichen ausgehen und möglichst leicht gemacht werden; Brauchbarkeit für das Leben! Vgl. Hergangs Handb. d. päd. Literatur. S. 17 ff.

Bald aber wurde dieses System in den Hintergrund gedrängt durch Heinrich Pestalozzi, einen Mann, der, auch in seinen Verirrungen liebenswürdig, selbst bei denjenigen Enthusiasmus hervorrief, die ihn nicht verstanden (geb. 1746, gest. 1827). Wir können seine Grundgedanken nicht besser schildern, als mit den Worten eines seiner ersten Anhänger und treuesten Freunde: „Unser großes, immer offenes Buch war die uns umgebende Natur und der im Menschen waltende, in Sprache, Zahl und Form sich offenbarende Geist. Daß diese ursprünglichen Erzeugnisse des menschlichen Geistes auch wieder die wesentlichsten Mittel seiner Entwicklung und Bildung sind, ist unwidersprechliche von P. geoffenbarte Thatsache; durch ihre Sonderung, Darstellung und Bearbeitung hat er sich unsterbliche Verdienste um die Menschheit erworben. Wie im Ganzen des menschlichen Wissens, so auch in den einzelnen Fächern und Zweigen desselben strebte er nicht sowohl aufwärts und vorwärts, als vielmehr abwärts und rückwärts zu den Elementen derselben. Von diesen Elementen aus suchte er dann Anschauung aus Anschauung, Begriff aus Begriff, Wahrheit aus Wahrheit und Kraft aus Kraft nach unabänderlichen Gesetzen zu entwickeln und herauszubilden. So wollte er jeden Zweig des Unterrichts der schweifenden Willkür entreißen und ihn von seinen Anfangspuncten aus in seinem Gange gesetzmäßig und in seinen Folgen nothwendig machen. Ihm war es ausgemachte Wahrheit, daß der menschliche Geist nicht durch Aufnahme fremder Gedanken, sondern durch selbstthätige Erzeugung eigener Anschauungen, Begriffe und Urtheile sich entwickle und bilde, wenn er nur in die rechte Lage gesetzt und auf den rechten Weg geleitet werde." Herrmann Krüsi Erinnerungen aus meinem pädagogischen Leben und Wirken vor meiner Vereinigung mit Pestalozzi, während derselben und seither. Stuttgart, Castlsche Buchh. 1840. S. 17. Diese Methode, von P's Anhängern ausgebildet, lieferte in mehrfacher Beziehung glänzende Resultate und zog selbst aus fernen Gegenden Zöglinge in seine Anstalten. Indeß erhob sich auch hier bald eine Opposition: die starke Hinweisung auf Entwickelung der Selbstkraft erschien als Pädagogik des Egoismus, die Abneigung gegen das Erlernen fremder Sprachen und die Geschichtsstudien galt als bedenkliche Einseitigkeit, die Vernachlässigung des Positiven in der Religion ist noch in der neuesten Zeit ihm zum Vorwurfe gemacht worden. Vergl. die interessante Schrift von F. C. K. Burkhart. War H. Pestalozzi ein Ungläubiger? Ein Beitrag zur Würdigung des Religiösen in seinen Bestrebungen mit bes. Rücksicht auf die Selbstbiographie von J. Ramsauer. Leipzig, Hartknoch 1841. gr. 8. S. auch Krüsi a. a. O. S. 34 ff. Im Allg. Hergang a. a. O. S. 20 ff. — Eine treffliche Durchführung der methodologischen Ansichten P's giebt B. G. Denzel's Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre für Volksschullehrer. 3 Thle. Dritte verb. Aufl. Stuttgart, Metzler 1825 — 1835. 8. (7 Thlr. 8 gGr.)

Unmöglich konnte die Philosophie, welche um dieselbe Zeit durch Kant einen so kühnen Aufschwung nahm, es unterlassen, ihre Principien auch auf die Pädagogik anzuwenden. Zum Glück war diese schon zu sehr eine Erfahrungswissenschaft geworden, als daß die von aller Erfahrung sich losreißende Weltweisheit sie hätte in sich auflösen können; daher in den hieher gehörigen Schriften mehr Practisches und Anwendbares, als man an sich erwarten sollte. Dies zeigen die Schriften von Immanuel Kant Ueber Pädagogik, herausgegeben von Rink. 1803. J. G. Fichte Reden an die deutsche Nation 1808 (zu dem Grundgedanken lag die Berechtigung in der jämmervollen Zeit). J. J. Wagner Philosophie der Erziehungskunst. 1803. B. H. Blasche Handbuch der Erziehungswissenschaft. 1822. u. A.

So ward von sehr verschiedenen Standpuncten aus das heilige Werk der Erziehung gefördert. Es lag in der Natur der Verhältnisse, daß Besonnene, um jede Einseitigkeit zu vermeiden, einem Eclecticismus huldigten, der von Allen das Beste sich aneignen und zur Anwendung bringen sollte. Der Hauptvertreter dieser Richtung ist Aug. Herrm. Niemeyer mit seinem allbekannten Werke: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner. 3 Thle. Neunte Aufl. Halle, 1835 (4 Thlr.). Ihm folgten Stiller, Koch, Pölitz u. A. Vergl. Hergang a. a. O. S. 4 f.

Allein die Zeit verlangte Entschiedenheit. Daher strebten Einige, die Erziehungswissenschaft auf religiösem (oder genauer: auf kirchlichem) Fundamente zu erbauen. So entstand eine kirchliche Pädagogik, welche das von den Vorgängern Dargebotene nicht verschmähte, aber alles dasjenige bestritt und verwarf, was dem Christenthum und der Kirche feindlich schien. In dieser Weise bald milder, bald schroffer unter den Katholiken: Ignaz Michael Sailer, Dr. J. B. Hergenröther, E. B. Milde, Dr. Aloys Buchner, Dr. J. Ambros. Stapf, unter den Protestanten vor Allen Dr. F. H. Ch. Schwarz in s. Erziehungslehre, 3 Bde. Zw. durchaus umgearb., verb. Aufl. Leipzig, Göschen 1829 (8 Thlr.) — Desselben: Das Leben in seiner Blüthe ꝛc. Leipzig, b. Göschen. 1834. 2 Thlr. 12 Gr. — Auch Dr. J. B.

Graser gehört hierher mit seinem höchst anregenden Werke: Divinität, oder das Princip der einzig wahren Menschenerziehung, zur festeren Begründung der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft. Dritte ganz frei bearbeitete Aufl. 2 Thle. Baireuth, Grau 1831 (2 Thlr.) Vergl. Gräfe: Schule und Unterricht. (Berlin, 1838) 6te u. 7te Abhdlg. — Andre haben eine wahrhaft rationale Pädagogik zu begründen gesucht und was hierfür Herbart und Beneke geleistet haben, wird hoffentlich die Zukunft dankbarer anerkennen als die Gegenwart. Der Erstere theilt seine Wissenschaft (in s. „allgemeinen Pädagogik, aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet". Göttingen, Römer 1806 und in s. Umriß pädagogischer Vorlesungen. 2. verm. Ausg. Göttingen, Dietrich'sche Buchh. 1841 gr. 8. n. 1 Thlr. 10 Ngr.) in die Lehre von der Zucht, von der Regierung und vom Unterrichte und ihm folgt J. H. Wyttenbach in s. Lineamenten zu einem Grundrisse der Pädagogik und Didactik. Trier 1837, Regierung, Zucht und Bildung unterscheidend: die erste Bändigung der Triebe, die zweite Gewöhnung an Gesetz und Gehorsam, die dritte Bildung und Uebung der Kräfte (das Ganze eine gedankenreiche Skizze.) Beneke will kein System aufstellen in der Bedeutung, in welcher dies für die Pädagogik von Schwarz und Niemeyer verworfen worden; er will überhaupt in keiner Art systematischer sein als die Natur selbst. „Aber er hofft die wissenschaftlichen Erklärungen und Vorschriften in einen tieferen Zusammenhang mit einander gesetzt und dieselben auf allgemein durchgreifende Grundanschauungen zurückgeführt zu haben, welche sich, da sie aus einer sorgsamen und treuen Zergliederung des Wirklichen geschöpft sind, eben deshalb auch für das Wirkliche praktisch fruchtbar erweisen müssen. An die Stelle bloßer Namenerklärungen der für die Erziehung bedeutenden Formen und Entwicklungen, hat er sich bemüht, durchgängig Sacherklärungen zu setzen, hat dieselben durchgängig genetisch bis zu den tiefsten Grundelementen hin verfolgt und die bisher übliche allgemeine und unbestimmte Angabe der Erfolge mit einer genauen Bestimmung der Größenverhältnisse vertauscht, durch welche überall erst eine genügende Entscheidung über die vorliegenden Probleme möglich wird." Vorrede zur Erziehungslehre S. X f. Die Entwicklung seiner Principien giebt diese Real-Encyclopädie im Einzelnen so vielfach, daß wir hier abbrechen können.

Ganz eigenthümlich ist Jean Paul Fr. Richter's Levana, (zw. Aufl. 3 Thle. Tübingen 1815 u. 17. 4 Thlr. 9 gGr.), ein Buch, das weniger Anklang gefunden und weniger nachhaltig eingewirkt hat, als man nach seinem innern Gehalte, der es selbst über Rousseau's Emil erhebt, hätte erwarten sollen. Es giebt immer Leute, welche, wie der Spötter Lucian sich ausdrückt, die Rosen nicht sehen, sondern nur die Dornen bemerken.

Wie sehr unserer Pädagogik die sorgfältige Anschließung an die Erfahrung Noth thut, wie sehr es überhaupt noch an mannigfaltigen und genauen Beobachtungen fehlt und wie zum Theil grade die allerwichtigsten Probleme noch lange nicht hinreichend betrachtet worden sind, hat mit besonderem Nachdruck ausgesprochen Mad. Necker de Saussure in ihrem bekannten Werk. 2. Buch 1. Cap. Vergl. Beneke Vorrede zur Erziehungslehre. S. VIII. Kl.

Erziehungsunterricht. Das Wesen des Unterrichts besteht in der Mittheilung von Vorstellungen nach einem bestimmten Plane und einer gewissen Reihenfolge; er hat es also auch zumeist mit der Bildung der Vorstellungskräfte zu thun. Nun aber sind Vorstellungen so wenig als Gefühle und Begehrungen etwas aus besonderen Urvermögen der Seele Hervorgehendes oder als eigenthümliche Entwicklungen streng von Gefühlen und Begehrungen geschieden, es kann vielmehr dieselbe Entwicklung zu gleicher Zeit Vorstellung, Gefühl und Begehrung sein. Was also jetzt als Vorstellung in die Seele eingeht, kann in demselben Momente Gefühl werden, wenn es neben eine schon vorhandene Entwickelung von sehr abstechender Bildung tritt, und ein Begehren zur Folge haben, wenn Gebilde da sind, welche der neuen Vorstellung als gleichartig entgegenkommen und, durch sie verstärkt und angeregt, aufstreben. So zeigt sich, daß Alles, was in Vorstellungen (also im Unterrichte) der Seele des Zöglings nahe gebracht wird, auf Gemüth und Willen desselben einwirken kann; wirklich aber wird eine solche Einwirkung immer erst erfolgen, wenn bereits Bildungen vorhanden sind, mit denen die Vorstellungen in Conflict oder in Verbindung treten können. Sind daher z. B. noch keine religiösen Gebilde in der Seele angelegt, etwa durch den frommen Sinn und Wandel, der die Umgebungen des Kindes beherrscht, so kann der klarste und erwecklichste Religionsunterricht höchstens den Schatten einer religiösen Gesinnung hervorrufen. Je reicher aber die Seele an gemüthlichen Bildungen ist, desto eher läßt sich hoffen, daß der Unterricht anregend, verstärkend, aufklärend und verbindend wirke. Es ergiebt sich hieraus, wie nothwendig es ist, daß die Erziehung dem Unterrichte vorarbeite. Mehr mittelbar übrigens ist der Unterricht auch so erziehend, daß er an Ordnung, Besonnenheit und Ruhe gewöhnt; er wird dies indeß kaum im Stande sein, wenn die Elemente jener Eigenschaften nicht schon durch die Erziehung in der Seele gelegt sind. Ueber das Characterbildende der einzelnen Unterrichtsgegenstände ist das Nöthige in den speciellen Artikeln beizufügen; hier nur die Bemerkung, daß im Grunde das Meiste auf die Beschaffenheit der zu bildenden Zöglinge ankommt. Vergl. Denzel II. 61 ff. Beneke I. 270 ff. 400. 425 ff. Außerdem:

J. Jakob Ewich Was thut unserem erziehenden Unterrichte Noth? Elberfeld, Schönian'sche Buchh. 1834.

Dr. H. Gräfe Ueber die sittliche Wirksamkeit der Volksschule. Abhdlg. in seinem: Schule und Unterricht. Berlin, Amelang 1838.

Dr. Jul. Werner Pr. über Characterbildung durch die Methode des Unterrichts. Liegnitz 1832.

K. Gust. Klapper Pr. über den Einfluß der Seele auf die Gesinnung, namentl. auf die Vaterlandsliebe der Bürger. Aachen, 1829.

F. A. Heinisch Pr. über den Einfluß des hebr. Sprachstudiums auf Verstandes-, Herzens- und Geschmacksbildung. Quedlinburg, 1830.

Berger A. D. Sokrates. Pädagogische Characteristik ꝛc. Neustadt-Dresden, 1841.

Dieses lesenswerthe Schulprogramm des Rectors B. stellt den Sokrates zunächst als Lehrer dar, und weist trefflich darauf hin, wie er erziehend unterrichtete. Das ganze Schriftchen ist mit Bencke'schem Geiste durchwoben. Die Fortsetzungen werden den Sokrates als Erzieher, als Mensch schil-

dern und zuletzt die Mittel angeben, wodurch er die hohe Vollendung als Lehrer, Erzieher und Mensch errungen hat.
Kl.

Ethik s. Sittenlehre.

Evenius (Sigmund) ein verdienter Schulmann in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts. Die Reformation, welche durch ganz Deutschland auch eine Reform des Schulwesens herbeiführte, veranlaßte auch in Magdeburg, welches frühzeitig als eine Hauptburg des Protestantismus dastand, die Umwandlung der bisherigen Kloster- und Pfarrschulen in Eine große Stadtschule, welcher bereits 1529 ein Theil des weitläufigen Barfüßerklosters eingeräumt wurde. Rectoren, wie Caspar Cruciger, Georg Major, Wilh. Rivenna, Abdias Prätorius, Georg Rollenhagen hoben die Anstalt schnell und schon Luther durfte sie mit Recht die „Blume und Krone aller Schulen" nennen. Um die Mitte des 16. Jahrhdts. hatte sie 12 Lehrer und in den beiden obersten Classen nicht weniger als 500 Schüler. Nachdem unter dem tüchtigen Rector Joseph Götze (1610 — 22) die Schule renovirt, die Schulgesetze verbessert und durch einen Beschluß des Magistrats die Winkelschulen abgeschafft worden, war die Anstalt nahe daran, Werkstätte eines der strebsamsten Pädagogen der damaligen Zeit zu werden. Der Hauptpastor Andreas Cramer nämlich gab sich alle Mühe, den berühmten Methodiker Wolfgang Ratich als Götze's Nachfolger in das Rectorat zu bringen und vermochte den Rath wirklich, daß er durch eine Anzahl fähiger Männer Ratich's Methode prüfen ließ. Allein es mischten sich Parteileidenschaften störend ein; der Pastor Gilbert de Spaignart hielt heftige Predigten gegen die Schulreformatoren und verschaffte seinem Schwager Evenius, der damals (seit 1613) Rector in Halle war, die einflußreiche Stelle. E. war derselben vollkommen würdig und zur Direction einer so bedeutenden Anstalt unstreitig mehr geeignet, als der unruhige Ratich. Leider wurde er gleich im Anfange seiner Amtsführung durch den erzürnten Cramer in eine theologische Streitigkeit verwickelt. Was damals geschah, bezeichnet ganz den Geist jener Zeit und ihres Schulwesens. Seit längerer Zeit war es Sitte, jährlich eine theologische Schuldisputation zu halten, und E. hatte sich beigehen lassen, gleich in der ersten, welche er veranstaltete, zu behaupten, daß auch ein Unbekehrter ein geschickter und brauchbarer Theolog sein könne. Cramer war außer sich; er brachte den Streit aus dem Schulsaale auf die Kanzel, warnte die Schüler laut vor den Irrthümern ihres Meisters und schleuderte obendrein noch Streitschriften gegen ihn. Die Geistlichkeit, der Rath, die ganze Stadt nahm Antheil an dem Hader; Universitäten mußten Gutachten geben; dennoch hielt sich E. aufrecht und seine Schule blühte fort. Noch 1624 wurde die Jubelfeier der Reformation Magdeburg's in der Stadtschule durch Aufführung eines historischen Drama's in lat. Sprache (Eusebia Magdeburgensis) begangen. Aber schon im folgenden Jahre zogen die Wetter des Krieges näher, der endlich seine schrecklichsten Blitze auf das bisher so stattliche Magdeburg entlud. Das Schicksal der Stadt im Mai 1631 ist bekannt. Als die Feinde durch die Thore drangen, erwartete E. mit vielen seiner Schüler in der ersten Classe zitternd, was geschehen würde. Da stürmte eine wilde Rotte auch in die Schule; E. wurde persönlich gemißhandelt und sah seine entsetzte Heerde auf gräßliche Weise rings um sich niedermetzeln, das friedliche Lehrzimmer war mit Blut überschwemmt und nur die Aufopferung seiner ganzen Habe rettete ihn selbst und seinen Sohn vom Tode. — Magdeburg lag in Trümmern, durch ganz Deutschland tobte der Krieg; daher wandte sich E. weit weg nach Liefland, wo man ihm die Stelle eines Rectors am Gymnasium zu Riga antrug. Allein das rauhe Klima trieb ihn bald nach Deutschland zurück und nachdem er kurze Zeit Rector in Halberstadt gewesen, wurde er (1633) Rector und Bibliothekar in Regensburg, endlich aber Director des auch unter den Schrecknissen des Kriegs mit Treue gepflegten Schulwesens im Herzogthum Weimar, welche Stelle er bis an sein Ende mit vielem Ruhme verwaltete. In dieser Stellung veranlaßte er auch Ernst den Frommen zur Herausgabe der sogenannten Nürnberger Bibel und hat wohl an den Maßregeln dieses preiswürdigen Fürsten zur Verbesserung der Schulen seinen Antheil gehabt. S. Gathmann Geschichte der Stadt Magdeburg IV. 1. 152 ff. 2. 31 ff. Kl.

Examiniren s. Frage u. Prüfen.

Ewich (Joh. Jac. v.)*) Eine interessante Selbstbiographie dieses trefflichen Schulmannes findet sich im ersten Bande des von Diesterweg im J. 1836 herausgegebenen „Pädagog. Deutschlands der Gegenwart" S. 215 ff. Wir theilen hier aus dem Reichthum einige Scherflein mit, woraus besonders das rechte Verhältniß zwischen Prediger und Schullehrer hervorleuchtet. Möge es zum Lesen der ganzen Biographie anregen!

Johann Jacob v. Ewich, Lehrer in Barmen, ward zu (Nieder-) Wesel am 25. Aug. 1788 geboren, abstammend von einer alten, angesehenen und unbescholtenen Familie.

„Nachdem ich 1½ J. in Haldern gewesen war — so erzählt Ewich — wurde ich von dem menschenfreundlichen Pfarrer v. d. Kuhlen, damals in Wesel, welcher Mann durch meine Fertigkeit im Klavierspielen für mich besonders eingenommen war, zu der erledigten Lehrerstelle nach Budberg an den Herrn Pfarrer, jetzt Bischof ꝛc. Roß, empfohlen, und ich machte dessen Bekanntschaft in Budberg. Die pädagogischen Kenntnisse, die hohe Menschenfreundlichkeit und überhaupt die höchst liebenswürdige Natur dieses auch körperlich sehr schönen Mannes erweckte in mir eine hohe Verehrung für ihn, ja erzeugte, ich möchte sagen, auf der Stelle eine herzliche, innige Liebe zu diesem reinen, treuen, gemüthlichen Manne und ausgezeichneten Schulfreunde. Merkwürdig ist es, daß auch bei mir der erste Eindruck, den ein Mensch auf mich macht, diesen in der Regel am Richtigsten characterisirt. Hr. Roß wollte nicht im Mindesten imponiren, sondern stellte sich jedem Menschen, der unter ihm stand, gleich, und das von Natur, und gerade darum mußte er alle Herzen gewinnen. Wie außerordentlich weit entfernt von dieser Liebenswürdigkeit sind Menschen, die sich

*) Daß wir in den vorigen Heften der Pädag. Real-Enc. von diesem oder jenem lebenden und verstorbenen Pädagogen ꝛc. etwas Biographisches nicht mitgetheilt haben, kommt daher, weil wir auch mit aller schriftlichen Bewerbung um biographische Nachrichten dergleichen nicht erlangen konnten.
D. Red.

auf Wissen, Können, Wirken, Geburt, Geld, Amt, Titel und Kreuz etwas einbilden!

In Budberg kam ich mit der Zeit bis gegen Mitternacht nicht mehr aus und blieb darum in der Regel bis gegen 1 oder 2 Uhr, ja nicht selten bis gegen 3 oder 4 Uhr an der Arbeit. Daß mir dies schädlich sei, bedachte ich nicht, obgleich der um mich besorgte Freund Roß öfters in nächtlicher Stunde zu mir herüberkam, um mich ins Bett zu treiben.

Mehr als alle pädagogische, belletristische und wissenschaftliche Schriften, welche ich in Budberg studirte, wirkte Hr. Pf. Roß auf mich, den ich als die personifizirte Humanität betrachtete. Dieser wahre Menschenfreund wurde fast täglich von einer Masse Menschen des Dorfes und der Umgegend besucht, die sich in hundert Angelegenheiten Rath und Hilfe bei ihm holten. Dadurch lernte ich die meisten Prediger und vorzüglichern Lehrer der Umgegend bei ihm kennen. Dieser Mann hatte es weniger mit dem todten, kalten Buchstaben, als mit dem warmen Leben zu thun, das er mit klarem Geiste durchschaute und mit zartem Herzen erfaßte. Nicht trockene Bücherweisheit, die dem Menschen unter Menschen zum Einsiedler macht, und oft den Wald vor Bäumen nicht sehen läßt, fand ich in ihm; aber den Menschen und seine Verhältnisse lernte ich durch ihn kennen und beurtheilen, den Menschen behandeln, lieben und achten, das Herz, die Gemüthlichkeit des Menschen in seiner Ganzheit auffassen und nicht splitterrichten über einzelne Fehler desselben; das Kleinliche, Erbärmliche, Gemeine lernte ich durch ihn verachten, mit Füßen treten, fremde Ansichten ohne Vorurtheil prüfen, dieselben milde beurtheilen, wenn diese solche Beimischungen hatten, die mir nicht gefielen; zürnen ohne Bitterkeit, Menschen vertrauen mit Klugheit, Menschen behandeln ohne Pfiff und Kniff und das Erziehungs- und Lehrfach auf das höchste und Edelste lieben. Dieser Mann beherrschte mein ganzes Wesen und ich fühlte mich dennoch frei; ich lag wie ein geliebter Schüler 2½ Jahre lang an seiner Brust, und doch war ich zugleich sein inniger Freund. Er milderte den Soldatensinn des brausenden Jünglings, weckte durch sein eigenes Beispiel, durch ein gemüthliches Vorlesen der Schriften von Asmus, Hippel ꝛc. Gemüthlichkeit in mir, führte mich mit Liebe, mit hoher Achtung vor der Vernunft, aber auch mit tiefer Sinnigkeit zu unsern Dogmen zurück, denen ich, trotz aller Gegenbemühung meiner übrigen Freunde, auf immer den Abschied zu geben gewähnt hatte, und lenkte meinen Blick noch auf andere Gegenstände der Außenwelt, die er mit Lebensweisheit erfaßte. Durch diesen praktischen Weisen habe ich gelernt die Extreme vermeiden, durch ihn lernte ich mehr und mehr des Menschen wahres Bedürfniß kennen, die Pedanterie einer trocknen Schulweisheit vermeiden; durch ihn eine leichtere und gehaltvollere kunstlose Unterhaltung mit Kindern anknüpfen und durchführen. Besonders an ihm sah ich, wie sich mit der Sinnigkeit, mit der Weisheit und dem Mannesernste die Lebensfröhlichkeit auf das Liebenswürdigste verbinden läßt. An meinem Freunde Roß sah ich seine Klugheit mit der höchsten Rechtschaffenheit und Treue, mit kindlicher Einfalt wunderbar verschwistert, und lernte von ihm diese Klugheit schätzen, wie die gemeine und niedrige von ganzer Seele hassen und verachten. Was ich diesem Manne Alles zu danken habe, kann ich nicht aussprechen, weil das Innerste der Seele sich nicht so ganz in Worten fassen läßt. Ich lernte unendlich viel von ihm; aber Lernen ist freilich noch lange nicht — üben, ausüben!

Dabei machte er mich allen seinen Freunden der Umgegend bekannt, ging, ritt und fuhr selten zu ihnen, wenn nicht in Geschäften, ohne mich. Er ließ mich bei weitem mehr als völlige Anerkennung meines Wirkens genießen, und weckte dadurch ein edles Selbstgefühl, einen Muth und einen Unternehmungsgeist in mir, der später mir die besten Dienste geleistet hat, und mich nie, selbst nicht an dem Schwierigsten, verzweifeln ließ. Ohne die größte Sorge dieses Mannes für meine ökonomische Lage wäre ich tief in Schulden gerathen, denn nichts wußte ich weniger zu schätzen als Geld. Hier nur ein Beispiel. Ich hatte in Wesel und Rees Schulden zurückgelassen, und es kamen Mahnbriefe nach Budberg, die ich zu beantworten mich schämte. Darum wandte sich einer meiner Gläubiger an Roß. Als ich eines Morgens in die Schule gehen wollte, winkte er mir auf sein Zimmer und fragte mich, ob ich Schulden hätte. Ich erschrak, fühlte vor Scham den Boden nicht, auf dem ich stand, und nun nannte ich, wie ein armer Sünder, alle Schulden. Herr Roß tröstete mich mit den Worten, daß auch er in meinem Alter Schulden gehabt habe und daß diese meine Schulden weder meinem Kopfe noch meinem Herzen Schande machten. Am nächsten Morgen, als ich in die Schule gehen wollte, winkte mir Hr. Roß wieder auf sein Zimmer. Dort drückte er mir mit unaussprechlicher Freundschaft so viel Geld in die Hand, daß ich meine Schulden bezahlen und die Reise nach Wesel und Rees bestreiten konnte, indem er sagte: „Nu, Jünken (nun Jüngelchen), dort steht das Pferd gesattelt, reit' hin in Gottes Namen und bezahle Deine Schulden!" Ich weiß nicht mehr, wie groß die für mich sehr bedeutende Summe war, aber ich habe dieser Schuld nie wieder erwähnen dürfen. Fing ich späterhin davon an, so wußte er sich nie der Sache zu errinnern und eilte schnell über diesen Gegenstand hinweg. Solltest Du dieses lesen, edler Mann, so denke, daß ich diese That nicht vergessen habe und dieselbe nie vergessen werde.

In der Schule zu Budberg hatte ich keine äußern Schwierigkeiten zu bekämpfen; mein väterlicher Freund hielt von mir jede äußere Unannehmlichkeit entfernt. Wir arbeiteten gemeinschaftlich und in Einem Geiste an der aufwachsenden Generation, und darum war unser Verhältniß in dieser Hinsicht musterhaft. Wie höchst nachtheilig und oft erbärmlich ist es, wenn Lehrer und Prediger ein solches Verhältniß nicht auf alle Weise zu erschaffen und zu erhalten suchen. Wo es nicht stattfindet, da haben gewöhnlich (nicht immer) beide Theile Schuld. Als Beispiel von der Einigkeit in unserm Streben bemerke ich hier von Vielen nur Folgendes:

Ich hatte die erste Klasse der Schüler schon viele Kirchenlieder ꝛc. in Prosa übersetzen lassen und wollte nun zum Briefstyl übergehen, denn Hrn. Roß gefielen diese Uebungen ihres praktischen Nutzens wegen so gut, daß er wünschte, ich möchte dieselben noch eine Zeitlang fortsetzen. Ich that es noch einige Monate, mußte aber, des Alters vieler Schüler wegen zum

Briefstyl übergehen. Da übernahm Herr Pfarrer Roß die Mühe, zwei Mal ein Lied nach Beendigung der Katechisation den gereifteren Schülern zu erklären und ließ sich nun die Uebersetzung als eine schriftliche Arbeit für die Katechisation bringen. Ueber diese ihm gelieferten Aufsätze sprach er sich gegen alle ihn besuchenden Freunde auf das Herzlichste und Freudigste lobend aus. Ich mußte für ihn, wenn andere Prediger und Gemeinden seines Beistandes bedurften (ein Umstand, der sich oft ereignete), die Katechisation halten, und dafür hatte ich an meinem Freunde einen Stellvertreter, wenn ich unter der Ferienzeit eine kleine Reise unternahm, so daß ich damals zu sagen pflegte: „ich halte nur dann Schule, wenn es mir gefällt."

Wie soll ich Dir danken, edler, weiser Mann, für Alles das, was Du mir gewesen bist? Ewig muß ich Dein Ewich bleiben, wie Du mich immer genannt. Gott hat mich gesegnet durch Deine Liebe und Freundschaft, durch Dich! Habe ich ja Menschenherzen gewonnen für das Große und Edle; ich habe es nächst Gott Dir und meinen andern Freunden und Vorbildern zu danken. Ach, ich fühle es so ganz, so tief, wie der Mensch Alles, was er ist und Gutes thut, nicht sich selbst verdankt; wie er nur ein Mittel in der Hand des großen Gottes ist, das der Höchste sich selbst zubereitet; fühle es so tief, wie sehr des Menschen That nur Stückwerk ist und wie ganz besonders es von jeher die meinige war; fühle es so sehr, wie der Stolz nur in dem Gefühle der Menschenwürde, die Selbstachtung nur in dem Erkennen eines redlichen Strebens, Gott zu gefallen und zu seiner Ehre zu leben, begründet ist, und wie die Demuth nur in der Ueberzeugung von Mangelhaftigkeit der eignen sogenannten Thaten und der Größe der eignen Thorheiten und Sünden wurzelt! Dennoch soll ich hier von meinem Thun reden. Immer gemahnt es mich, solches aufzugeben, und dennoch glaube ich stets den Unerfahrnern beherzigenswerthe Winke, und den Denkenden Material zum weitern Forschen darbieten zu können. Spricht in mir doch ein Mensch zum Menschen, ein Schwacher zum Schwachen!"

Nach zweijährigem Wirken kam Ewich durch die Empfehlung des Herrn Roß nach Barmen. Er fährt fort zu erzählen: „Der Abschied von meinen geliebten Schülern wurde mir schwer; nie aber ist mir eine Abschiedsstunde schwerer geworden, als die von einem Manne, den ich nicht verlassen zu können glaubte. Mehr aus Gehorsam gegen den ältern Freund, als aus Neigung, ging ich nach Barmen, und hätte Herr Roß nur Ein Wort gesagt, daß ich bleiben möchte: nichts wäre im Stande gewesen, mich von ihm und Budberg zu trennen. Der ältere Freund durchschaute den jüngern ganz; die Trennung wurde als nothwendig angesehen, und nur die Nothwendigkeit wurde betrauert. Unter lautem Klagen, so daß alle Frauenzimmer des Hauses fortliefen, riß ich mich nach zweistündigem Schweigen und Brüten los aus den Armen eines Mannes, der mein Glück fördern wollte und von dem ich nicht scheiden konnte. Ich mußte hinaus in den Kampf, um zu größerer Selbstständigkeit zu gelangen; mußte dorthin, wo man weniger mit dem Herzen dachte, wo ich leichter verdächtigt werden konnte, als unter der Aegide eines weisen Mannes, der mein ganzes Herz durchschaute. Ich ging in das Land des Gewerbfleißes; aber ich habe auch hier Menschen gefunden, die ein zartes Herz haben, die es von Grund ihrer Seele auf das Beste mit mir meinten, wenn gleich Menschen mein Glück untergruben, weil sie vielleicht Gutes daran zu thun glaubten ꝛc."

Herr Bischof Dr. Roß hat obiger Erzählung eine Note beigefügt, die S. 246 der Selbstbiographie also lautet: „Mein Freund Diesterweg hat mir das Manuscript dieser Biographie mitgetheilt und mir dadurch einen angenehmen Genuß bereitet. Mehre Stellen, in welchen mein guter Ewich von mir spricht, haben mich erröthen gemacht. Sein Urtheil über mich ist günstig, doch ich weiß, daß es ihm, dem graden, redlichen Manne, in dessen Munde nie eine Schmeichelei gefunden ward, subjective Wahrheit ist. Der geneigte Leser wird schon zu subtrahiren wissen.

Ewich's Beschreibung seines Amtslebens in Budberg hat mir frohe, schöne Erinnerungen geweckt. Der Pfarrer kann nur dann wirken, was er soll, wenn ihm tüchtige Schullehrer zur Seite stehen. Ewich war mir ein treuer und lieber Gehilfe. All sein Denken, Dichten und Trachten war seine Schule und ihre Verbesserung und Fruchtbarkeit. Sein ganzes Herz gehörte seinen Schülern. Nach einer naturgemäßen Methode gründlich unterrichtet, machten sie rasche Fortschritte in Fertigkeiten und Kenntnissen. — Auf dem einzig haltbaren Fundamente der gegenseitigen Liebe erwuchs eine Schuldisciplin, die nichts zu wünschen übrig ließ. — Aus Ewich's Hand empfing ich gut unterrichtete, für alles Gute angeregte und erwärmte Confirmanden.

Während der Zwischenherrschaft war das Schulwesen ohne gehörige Aufsicht und im großen Verfall. — Die Schuleinrichtung zu Budberg machte in der Gegend Aufsehen. Lehrer und Mitglieder anderer Gemeinden besuchten sie, und bezeugten ihre Theilnahme.

Ewich errichtete, in Verbindung mit dem wackern Schullehrer Schürmann zu Orsey (S. Dessen Nekrologie im 16. Jahrg. des N. Nekrologs der Deutschen; auch ist eine besondere Biographie von ihm erschienen: Daniel Schürmann, ein Bergischer Schulmann, nach seinem Character, Leben und Wirken. Elberfeld 1838.) eine Conferenz mit den benachbarten Schullehrern. Diese Conferenz oder vielmehr Schullehrer-Schule hat viele schlafende Kräfte geweckt, und es ist aus ihr ein neues schönes Leben für die Schulen der dortigen Gegend hervorgegangen. — Wie schmerzlich habe ich, hat die Gemeinde zu Budberg den Verlust unsers Ewich's empfunden! — Doch das Gute, das er gewirkt hat, lebt fort in den Eltern, die er unterrichtet hat, als sie noch Knaben waren, und in ihren Kindern, deren Eltern Schüler Ewich's waren. Und wie seine Liebe zu mir dieselbe geblieben, so wird meine Liebe zu ihm nie aufhören. Ich reiche Ihnen, geliebter Ewich, meine Hand und weihe Ihnen meine herzlichen Wünsche! Berlin ꝛc. Roß."

Ewich ist der Verf. von folgenden zwei wichtigen Schriften:

Human, der Lehrer einer niedern und höhern Volksschule in seinem Wesen und Wirken. Th. 1. Der Lehrer und die Zucht; Th. 2. Der Lehrplan. Wesel, 1829. (2 Thlr.)

Was thut unserm erziehenden Unterrichte Noth? Drei zusammenhängende Abhandlungen: über die Bildung einer edlen Innenwelt in dem Schüler, das Ideal eines Lesebuchs für Volksschulen, die Errichtung zweckmäßiger Lehrerconferenzen. Elberfeld. 1834.

S. Hergang's Handb. der pädagogischen Literatur ꝛc S. 27 und 28.

F.

Fabel im weitern Sinne heißt jede Erzählung einer erdichteten Begebenheit; im engern Sinne bezeichnet man damit die „Darstellung einer Lebensregel oder Sittenlehre unter einem aus der sinnlichen Welt (besonders aus dem Thierleben) entlehnten Sinnbilde.“ Das ist die sogenannte äsopische Fabel, die ihre sorgfältigere Ausbildung dem phrygischen Freigelassenen Aesop (gest. 560. v. Chr.) verdankt. [Eine der ältesten Fabeln ist die im B. d. Richter 9, 8 — 15 aufgezeichnete.] Man hat die äsopische Fabel so oft zu pädagogischen Zwecken benutzt, daß wir dieselbe hier nicht übergehen dürfen. Bevor wir uns jedoch darüber aussprechen: ob die Fabel für den Erziehungszweck brauchbar sei, und welchen Gebrauch der Erzieher von derselben zu machen habe —; ist es nöthig, daß wir Einiges über das Wesen der Fabel selbst sagen.

Pölitz, einer der vorzüglichsten Poetiker, sagt über die Fabel Folgendes:

„Nur die äsopische (die Thier-) Fabel verdient ausschließend diesen Namen, weil durch sie eine selbstständige, von jeder andern verschiedene, dichterische Form in den Kreis der epischen*) Dichtungsarten eintritt, in wie fern nämlich das Eigenthümliche der Fabel darauf beruht, menschliche Individuen, Zustände und Handlungen in dem der menschlichen Freiheit verwandten Kreise des Instincts in der Thierwelt, unter der Einheit einer vollendeten ästhetischen Form darzustellen. In der Fabel erscheint daher der Mensch nicht selbst nach seiner Individualität und nach den Wirkungen seiner Freiheit, er wird aber unter der symbolischen Hülle des Instincts versinnlicht. So gewiß also, nach dieser Ansicht, nie ein menschliches Individuum, sondern nur ein nach seinen Eigenschaften und nach seiner Ankündigung bekanntes Thier in den Mittelpunct einer Fabel gestellt werden darf: so gewiß wird doch auch die Fabel nicht der Darstellung des Thieres selbst wegen gedichtet. Es soll vielmehr der Mensch im Spiegel des Instincts, eben so wohl nach den Ankündigungen seiner Freiheit überhaupt, wie nach den Verirrungen derselben sich wieder erkennen, weil — ungeachtet aller ursprünglichen Verschiedenheit des Kreises der menschlichen Freiheit und des thierischen Instincts — doch zwischen beiden theils eine Aehnlichkeit in Hinsicht auf die Hervorbringung einer äußern Wirkung in Angemessenheit zu einem vorausgegangenen innern Antriebe, theils sogar eine Verwandtschaft Statt findet, da der Mensch neben der seiner übersinnlichen Natur zustehenden Freiheit, in seiner sinnlichen Natur ebenfalls einen thierischen Instinct wahrnimmt, und dieser nicht selten in den äußern Handlungen des Menschen ein Uebergewicht über die Ankündigung der sittlichen Freiheit behauptet. Der Mensch soll nämlich im ästhetisch vollendeten Gegenbilde sein eignes Bild nach seinen guten Seiten, so wie nach seinen Fehlern und Mängeln unter der Hülle der Dichtung erkennen.“ Diesen Grundsätzen zufolge will Pölitz in der Fabel durchaus nur Thiere, niemals Menschen selbst, auftreten sehn; Gegenstände der leblosen Natur nur in einzelnen Fällen ausnahmsweise. Gleichwohl können Fabeln in pädagogischer Hinsicht brauchbar sein, ob sie gleich nicht alle Forderungen des Aesthetikers befriedigen.*)

Weiterhin sagt Pölitz: „Ob nun gleich im Kreise der Thierwelt keine Freiheit und Sittlichkeit angetroffen wird, so folgt daraus doch keineswegs, daß die Fabel bloß Klugheitsregeln, nicht aber sittliche Ankündigungen — Tugenden und Verirrungen der Freiheit — versinnlichen könne. Denn nicht nur, daß der für die Fabel geeignete Kreis darstellbarer Stoffe durch diese Forderung sehr beengt werden müßte, es haben auch die ausgezeichnetsten Fabeldichter nicht bloß Klugheitsregeln, sondern auf gleiche Weise sittliche Erscheinungen und sittliche Vorschriften vergegenwärtigt.“ (s. K. H. L. Pölitz das Gesammtgebiet der deutschen Sprache ꝛc. Leipzig 1825. Bd. 3. S. 344 ff.)

Ist es aber die Bestimmung der Fabel, „die Ankündigungen und Wirkungen der menschlichen Freiheit unter der Hülle des Instincts zu versinnlichen“; so wird sich schon daraus ihre Brauchbarkeit für pädagogische Zwecke ableiten lassen. Beispiele machen jederzeit die nackt hingestellte Lehre eindringlicher; warum sollte diese Eigenschaft nicht vorzüglich der Fabel zukommen, welche zugleich die Einbildungskraft auf so angenehme Weise beschäftigt? — Deßhalb hat man denn auch zu allen Zeiten in der Moral von jener Dichtungsart einen vorzüglichen Gebrauch gemacht; auch bei der Erziehung der Kinder hat man dieselbe mit Vortheil angewendet und fast alle Lesebücher für die Schule haben unter den Lehrstoff auch Fabeln aufgenommen. Doch ist diese Anwendung keineswegs unbestritten geblieben.

Rousseau, dessen vortreffliche, wenn auch an Paradoxen reiche Erziehungsschrift: „Emile ou de l'éducation“ — jetzt mehr genannt, als gekannt wird, war der lebhafteste Gegner der Anwendung der Fabeln im Kindesunterrichte. Die hierher gehörige Stelle findet sich im 2ten Buche seines Emil. (In der vor uns liegenden Stereotyp-Ausgabe. Paris, 1817. Th. I. S. 166 — 174.) Die Gründe, die er vorbringt, sind folgende: „Fabeln können wohl für Erwachsene belehrend sein, aber Kindern muß man die nackte Wahrheit sagen; sobald man dieselbe mit einem Schleier bedeckt, geben sie sich nicht die Mühe, denselben aufzuheben.“ Aber es ist ja eine anerkannte pädagogische Regel, die vorgetragenen Lehren möglichst zu versinnlichen, und in den Kindern auch den Sinn für das Symbolische oder Bedeutsame zu wecken, für Beides aber ist die Fabel vorzüglich geeignet. Und

*) Andere Theoretiker rechnen die Fabel wegen der in ihr enthaltenen Moral zu den didactischen Dichtungsarten.

*) Lessing dagegen findet es statthaft, daß in der Fabel eben so wohl vernünftige Wesen (Götter und Menschen), als unvernünftige (Thiere, Pflanzen, leblose Geschöpfe) auftreten. Er nennt die Fabel „eine Erdichtung, worin man einen allgemeinen moralischen Satz auf einen besondern Fall zurückführt, diesem besondern Fall die Wirklichkeit ertheilt und eine Geschichte daraus dichtet, in welcher man den allgemeinen Satz anschauend erkennt.“ — Er theilt die Fabeln ein in vernünftige und sittliche, physische und hyperphysische.

welcher Lehrer ist denn so unklug, dem Kinde die in den Schleier gehüllte Fabel bloß hinzugeben, ohne ihm zur Enthüllung behilflich zu sein? —

Ein zweiter Grund, mit welchem Rousseau den pädagogischen Gebrauch der Fabel bestreitet, scheint gewichtiger: „Wenn die Kinder im Stande sind, von der Fabel selbst eine Anwendung zu machen, so machen sie fast immer eine solche, die der Absicht des Dichters ganz widerspricht, und anstatt sich vor dem Fehler zu hüten, von welchem man sie heilen oder vor dem man sie bewahren will, neigen sie zu dem Laster hin, mittelst dessen man von den Fehlern des Andern Gewinn zieht." Zur Erklärung dieses Ausspruches weist Rousseau an einigen Fabeln La Fontaine's nach, wie das Kind davon eine ganz falsche Anwendung machen werde. So sagt er von der (auch in's Deutsche übertragenen) Fabel: „Der Fuchs und der Rabe": Die Kinder lachen über den Raben, aber sie ergreifen alle Partei für den Fuchs." „Man erniedrigt sich nicht gern (fährt er fort, mit Beziehung auf die Fabel von der Grille und der Ameise), die Kinder werden immer die beste Rolle ergreifen, nämlich die der Eigenliebe; diese Wahl ist sehr natürlich. Aber welche abscheuliche Lehre für die Jugend! Das verhaßteste aller Ungeheuer wäre ein geiziges und hartherziges Kind, welches wüßte, was man von ihm bittet und es doch verweigert. Die Ameise bewirkt noch mehr: sie lehrt das Kind auch mit der Verweigerung den Spott zu verbinden. — In allen Fabeln, wo der Löwe eine Rolle spielt, verfehlt das Kind nicht, sich zum Löwen zu machen, da dessen Rolle gewöhnlich die glänzendste ist; und wenn es irgend Etwas vertheilen soll, wird es, durch jenes Beispiel belehrt, gewiß Alles für sich nehmen. Aber wenn die Mücke den Löwen peinigt, — das ist etwas Anderes! dann ist das Kind nicht der Löwe, sondern die Mücke. Es lernt einmal diejenigen mit dem Stachel verwunden, die es nicht geradezu anzugreifen wagt. — Aus der Fabel vom magern Wolfe und dem fetten Hunde lernt das Kind Freiheitsliebe, anstatt Mäßigkeit daraus zu lernen. Mir bleiben die Thränen eines kleinen Mädchens unvergeßlich, das man mit dieser Fabel zur Verzweiflung gebracht hatte. Man forschte lang umsonst nach der Ursache seiner Thränen, endlich erfuhr man sie. Das arme Kind fühlte sich an seiner Kette unglücklich; es weinte darüber, daß es kein Wolf war!" —

So weit Rousseau. Man wird nicht läugnen, daß seiner Ansicht viel Wahres unterliegt. Sagt doch auch unser A. G. Meißner in seinen Skizzen: „Verschiedenheit der Seele des Lesers bringt natürlich auch Verschiedenheit in den Wirkungen des Lesens hervor. — Selbst diejenigen, welche sich Beförderer der Tugend nennen, sind oft Untergraber derselben" — und führt in dieser Beziehung ein merkwürdiges Beispiel von dem Eindrucke an, den eine der herrlichsten Erzählungen Gellerts auf die Seele eines Jünglings machte. (S. in Meißner's Skizzen „Herodias. Eine wahre Anekdote.") — Aber auch Rousseau läugnet die große Wirksamkeit der Fabel nicht, und somit käme es nur darauf an, dem nachtheiligen Einflusse, den sie auf das kindliche Gemüth haben könnte, vorzubeugen.

Vor allen Dingen wäre also die sorgfältigste Auswahl der Fabeln nöthig. Die in der Fabel liegende Moral muß so hervorstechend sein, daß sie keine andere Deutung zuläßt. Zugleich muß dasjenige Thier, welches in irgend einer Fabel als Muster der Nachahmung hingestellt wird, von jedem Charakterfehler frei sein. Demnach ist es in der Fabel: „Eine faule Grille sang" ꝛc., (v. Gleim) allerdings ein großer Fehler, daß die Ameise, die als Muster des Fleißes aufgestellt wird, zugleich als geizig und als hartherzige Spötterin erscheint. — Bei sorgfältiger Auswahl werden Fabeln gewiß einen guten Eindruck machen. Denn „wenn das Thier, geleitet vom Instincte, in seinen Aeußerungen naturgemäßer, unverdorbener und edler sich ankündigt, als der in sittlicher Hinsicht ausgeartete, von seinem Eigennutze und von seinen Leidenschaften fortgerissene Mensch; so muß durch die Versinnlichung dieses Contrastes zwischen dem sicher führenden Instincte und der sich von ihrem Ziele entfernenden Freiheit eine große Wirkung hervorgebracht werden." (Pölitz.)

Ferner möchten wir den sparsamen Gebrauch der Fabel, wenigstens für den Volksschulunterricht, anrathen. Sie werde dann und wann als Erheiterung eingestreut, und bilde nicht eigentlich den Text der Unterredung, sondern sei nur eine angenehme Zugabe. — „Jede Erzählung, jede Fabel setzt eine speciell vorausgegangene Anschauung und Erfahrung voraus und beide folgen dann gleichsam als eine zweckmäßige Wiederholung." (s. Mustersammlung ꝛc. Curs 1. Vorrede S. XX.) — Jede Sittenlehre aber mit einer Fabel zu belegen, scheint uns unstatthaft: die in die ernste Unterredung hineinschauenden Thierköpfe contrastiren zu sehr mit derselben. Hier bleibt, namentlich für Mittel- und Oberclasse, die biblische Geschichte immer die beste Beispielsammlung. Nur für kleinere Kinder ist die Fabel eine recht zweckmäßige Moralistin, indem sie ihnen zugleich ein großes Vergnügen gewährt. Auch sind es gerade diese kleinen Wesen, die am liebsten mit der Thierwelt umgehen und sich mit dem Thier und der Pflanze, ja selbst mit leblosen Dingen gern unterreden. Freilich müssen dann die Fabeln kurz und wirklich ansprechend sein. Dr. Hirscher in s. treffl. „Katechetik" ꝛc., (3te Aufl. 1834) S. 263 sagt in Beziehung auf die Fabel im christl. Unterrichte: „Die Anwendung derselben müsse, wo nicht ganz ausgeschlossen, mindestens sehr beschränkt werden. Die Zeiten, die der Fabel ihren Ursprung gaben, sind nicht mehr, man bedarf ihrer nicht; auch steht sie für den christl. Katecheten zu tief; und dann gehört eine Reife der Bildung, die jedenfalls den kleinern Katechumenen noch fehlt, dazu, um bei ihrem Gebrauche keine Mißverständnisse besorgen zu dürfen."

In Mittelclassen würzen wir bisweilen den naturkundlichen Unterricht mit einer Fabel. Doch ist alsdann immer darauf zu sehen, daß die Fabel die Eigenthümlichkeit des beschriebenen Thieres treu darstelle, folglich nichts seiner Naturgeschichte Widersprechendes enthalte. Unbrauchbar in dieser Beziehung ist z. B. die Fabel: „Ein Hänfling, den der erste Flug aus seiner Aeltern Neste trug" ꝛc., (v. Lichtwer); denn kein Vogel baut bald hoch, bald niedrig, eben so wenig als sich niedrig nistende Vögel durch Würmer und Staub vertreiben lassen. — Für Oberclassen eignen

sich die Fabeln, theils zur Uebung des Lesetones, theils zu sprachlichen Zwecken, namentlich zur Umsetzung in Prosa. (Ein erläuterndes Beispiel der letztern Art s. in F. P. Wilmsen Lehrstoff und Lehrgang des deutschen Sprachunterrichts in Mädchenschulen. Berlin, 1824. S. 230. f.)

Ueber den pädagogischen Gebrauch der Fabel sehe man

Campe, über den Gebrauch der äsopischen Fabel bei der Erziehung — in der Sammlung kleiner Erziehungsschriften, Th. II. §. 55.

Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichtes ꝛc. Th. I. S. 121. fg.

Die vorzüglichsten deutschen Fabeldichter sind: Ulrich Bonerius*) [in der zweiten Hälfte des 14. Jahrhunderts], Hans Sachs (gest. 1576), Burcard Waldis (um die Mitte des 16. Jahrhunderts), F. v. Hagedorn (st. 1754), Joh. Benj. Michaelis (st. 1772), Chr. Fürchteg. Gellert (st. 1769), Ew. v. Kleist (st. 1759), C. W. Ramler (st. 1798), Joh. Ad. Schlegel (st. 1793), Gotth. Eph. Lessing (st. 1781), M. G. Lichtwer (st. 1783), Joh. Nic. Götz (st. 1781), J. W. L. Gleim (st. 1803), J. F. W. Zachariä (st. 1777), J. G. Willamov (st. 1777), G. H. Pfeffel (st. 1809), A. G. Meißner (st. 1807), Joh. Arn. Ebert (st. 1795), N. D. Giseke (st. 1765).

Unter den für das frühere Kindesalter bestimmten Fabeln sind obenan zu stellen:

Hey), Funfzig Fabeln für Kinder. In Bildern gezeichnet von Otto Speckter. Hamburg, Perthes. 1 Thlr. 12 Gr.

(Oelsen) Noch funfzig Fabeln ꝛc. 1 Thlr. 12 Gr.

Von den Sammlungen, die zunächst für Kinder bestimmt sind, nennen wir folgende:

Fabellese für die Schule und das Haus. 2 Theile. Hamburg, 1822. 2 Thlr.

108 äsopische und andere auserlesene Fabeln, mit vielen illuminirten Kupfern. Nürnberg. 1 Thlr. 8 Gr.

Ebert, J. J., Fabeln und Erzählungen zum Gebrauch für Schulen. Leipzig, 1818. 6 Gr.

Glatz, J., Jac. Stille's Fabeln und Erzählungen für die Jugend, mit 12 Bildern. Wien, 1817. 12 Gr.

Haug, F., 200 Fabeln für die gebildete Jugend. Ulm, 1823. 1 Thlr. 4 Gr.

Löhr, J. A. L., das Fabelbuch für Kindheit und Jugend. Mit 12 ill. Kupfern. Leipzig, 1816. 1 Thlr. 21 Gr.

Pestalozzi, H., Fabeln. Basel, 1803. 1 Thlr.

Kleiner Fabelschatz zur Bildung und Veredlung der Jugend. Wesel, 1838. 9 Gr.

Seidel, J. F., wohlfeile und zweckmäßige Fabeln für die Jugend u. zu Declamationsübungen. Berlin, 1821. 10 Gr.

Simon, Ch. Fr., Erzählungen, Fabeln und Lieder, hauptsächlich zur ersten Uebung des Gedächtnisses, so wie zur ersten Entwickelung sittlicher Begriffe. Halle, 1816. 20 Gr.

Voit, J. P., Sammlung von Fabeln der vorzüglichsten deutschen Dichter. Mit 12 illum. Kupf. Nürnberg, 1820. 1 Thlr.

Wilmsen, F. Ph., Sammlung auserlesener poetischer Fabeln und Erzählungen für Lese- und Declamationsübungen. Berlin, 1817. 16 Gr.

Fabeln und Erzählungen für die mittlere Jugend zum Declamiren. Quedlinburg, 1835. 8 Gr.

Grimm, A. L., Fabelbuch oder Sammlung der auserlesensten Fabeln alter und neuer Zeit ꝛc. 3 Bdchen, mit Kupf. Grimma, 1836. 2½ Thlr.

Salzmann, J. G., neues Fabel-, Sitten- und Bilderbuch ꝛc. Mit 16 K. München, 1836. 1¾ Thlr.

Sammlungen von Fabeln und Erzählungen für Schüler bei den Uebungen im freien mündlichen Vortrage. Münster, 1836. 4 Gr.

Gailer, J. E., neues Fabelbuch (in deutscher, lateinischer, französischer und englischer Sprache). Tübingen, 1837. Mit 36 K. 2½ Thlr.

Jugendhold, F., Fabelbuch mit Bildern in alphabetischer Ordnung zum Selbstilluminiren. Gotha, 1836 ff. (10 Lieferungen à ½ Thlr.)

Hundert Fabeln mit 10 Bildern. Leipzig, 1839. 2½ Thlr.

Hoffmann, Fr., großes Fabelbuch für die Jugend. Mit 100 Bildern. Stuttgart, 1840. 2 Thlr.

Oelsen 100 neue Fabeln mit 50 ill. Bild. Ebend. 1840. 1½ Thlr.

Fabeln- und Mährchenbuch, mit Abbildungen, nach Zeichnungen von Lyser. Berlin, Rubach. 3 Hfte. 1 Thlr.

Eine ziemliche Anzahl Fabeln findet man auch in der

Mustersammlung aus deutschen Classikern ꝛc. (2 Curs.) Leipzig, 1822.

(Hier sind die Fabeln so geordnet, daß voran diejenigen stehen, in welchen vierfüßige Thiere redend dargestellt werden; dann kommen Fabeln aus der Classe der Vögel, welchen die Insekten und Würmer, und zuletzt Fabeln gemischter Art folgen. Wäre es nicht passender gewesen, dieselben nach der Abstufung des Lesetons zu ordnen? —)

Nach der Ordnung der Sittenlehren sind die Fabeln zusammengestellt in

F. L. Wagner's Lehren der Weisheit und Tugend, in auserlesenen Fabeln, Erzählungen und Liedern ꝛc. Leipzig, E. Fleischer, 1837. 17. Aufl. (n. 8 Gr.)

Kirsch.

Fabrikschulen. So werden diejenigen Schulen genannt, welche bloß für die in Fabriken arbeitenden Kinder bestimmt sind, und die in der Regel von dem Fabrikherrn selbst unterhalten werden.

Leider hat man überall, wo Fabriken bestehen, auch Kinder in denselben zu beschäftigen gewußt. Von einigen Seiten her erkannte man darin etwas Heilsames, weil solche Kinder durch die Fabrikarbeit nicht bloß in den Stand gesetzt würden, frühzeitig etwas zu verdienen, sondern sich auch überdies an Frühaufstehen, an Thätigkeit, an ein geregeltes Leben gewöhnen müßten. Man hat aber nicht in Anschlag gebracht, wie sehr durch die ununterbrochene Arbeit das physische Wohl der Kinder leide und wie sogar durch das tägliche Beisammensein mit unsittlichen oder leichtsinnigen Erwachsenen ihre Sittlichkeit im höchsten Grade gefährdet sei. — Läßt man es dennoch geschehen, daß Kinder in Fabriken beschäftigt werden, so muß man dabei wenigstens ganz dieselben Grundsätze gelten lassen, die über das Verdingen der Kinder an Dienstherrschaften aufzustellen sind; es darf kein Kind ohne obrigkeitliche Erlaubniß in Fabriken verwendet werden; es ist ein bestimmtes Alter festzusetzen, vor welchem ein Eintritt in die Fabrik nicht erfolgen kann; es sind die Kinder nur bei solchen Arbeiten anzustellen, die der Entwickelung ihrer Körperkräfte und ihrer Gesundheit überhaupt nicht nachtheilig werden können; die Fabrikherren selbst müssen für den Schulbesuch der Kinder verantwortlich gemacht werden. (S. den Art. Dienstboten S. 497 ff.) — Die letztere Bestimmung war den Fabrikherren desto unbequemer, je mehr die gewöhnliche Schulzeit mit der Zeit der Fabrikarbeit collidirte. Deshalb zogen sie es vor besondere Fabrikschulen zu errichten, in welchen sie die Tageszeit des Unterrichts nach Gefallen bestimmen konnten. Da wurden denn die Unterrichtsstunden meistens auf

*) Th. I. S. 472 ist sein Name fälschlich Bourrius gedruckt.

den Abend verlegt, auf eine Zeit, wo die Kinder körperlich und geistig ermattet, sich nach Ruhe sehnten. (Vgl. d. Art. Abendschulen S. 14 ff.) Es liegt auf der Hand, wie unpassend diese Zeit sei; doch was fragte der Eigennutz danach, wenn er nur dadurch wenigstens scheinbar die Schulpflichtigkeit der Kinder aufrecht erhalten hatte? — Wo man dergleichen Fabrikschulen für unvermeidlich hält, dürfen sie nirgends ohne Genehmigung der betreffenden Behörde errichtet werden; man muß an sie dieselben Ansprüche machen, die man an die gewöhnliche Volksschule stellt, daher auch ihren ganzen Lectionsplan mit dem der Elementarschule conform einrichten; auch sollte man eine Verlegung der Schulstunden auf den Abend unter keiner Bedingung gestatten.

Die meisten Regierungen haben diesen Gegenstand aufs Sorgfältigste erwogen. Namentlich hat der große Fabrikstaat England den in Fabriken arbeitenden Kindern eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet und rücksichtlich derselben seit 1802 bereits 9 verschiedene Gesetze ausgegeben. Man vergleiche besonders das Gesetz v. 29. Aug. 1833.

In Frankreich erwog man diese Angelegenheit erst im Jahre 1837, wo der Minister des Handels, des Ackerbaues und der öffentlichen Arbeiten an die Handelskammern in den Departements mehre dahin einschlagende Fragen richtete. Die Handelskammer zu Tours (Dep. Indre u. Loire) antwortete damals unter Andern: „Es würde sehr wohlthätig sein, wenn durch ein Gesetz den Fabrikherren zur Pflicht gemacht würde, die von ihnen beschäftigten Kinder unterrichten zu lassen. Solch ein Gesetz müßte zugleich den höchst nachtheiligen Uebelstand verhüten, welcher in großen Fabrikstädten dadurch entsteht, daß eine Menge junger Leute ohne Unterschied des Geschlechts in den Sälen beisammen sind, oft zu einer, weit über ihre Kräfte gehenden Arbeit angehalten werden und alles religiös sittlichen Unterrichts entbehren." — Gleichwohl erschien ein darauf bezügliches Gesetz erst den 22. März 1841. (s. Allg. Schulzeitung v. 1841. S. 654 ff. und Leipziger polit. Zeitung 1841. Nr. 80.)

Unter den deutschen Staaten hat zuerst Preußen diesen Gegenstand ins Auge gefaßt und unter dem 9. März 1839 ein „Regulativ über die Beschäftigung jugendlicher Arbeiter in Fabriken" erlassen, das durch Cabinets-Ordre v. 6. Apr. d. J. bestätigt worden ist. (Man findet es abgedruckt in Hauschels Magazin 1840. S. 143 ff., Stolz süddeutschem Schulboten 1840. Nr. 7. u. a.) Vgl. auch die Ausführungs-Verordnung der k. Reg. zu Coblenz zu diesem Regulative — v. 1. Febr. 1840. (A. S. Z. 1840. S. 464.)

Dem Vorgange Preußens sind gefolgt: Baden (Verordn. d. Min. d. Innern v. 4. März 1840 über den Schulunterricht der in Fabriken beschäftigten Kinder — s. Staats- und Regierungs-Blatt v. 14. März 1840.); Baiern (s. Regierungs-Bl. Nr. 5. v. 28. Jan. 1840. u. A. S. Z. 1840. S. 263 ff.); Hessen-Darmstadt (Verordn. des Oberschulrathes an sämmtl. Bezirksschulcommissionen — v. 10. März 1841. — s. A. S. Z. 1841. S. 984.)

Das K. Sächs. Elementar-Volksschulgesetz v. 6. Juni 1835. (§. 9.) bestimmt bloß im Allgemeinen, „daß Fabrikschulen ohne ein von der betreffenden Kreisdirection geprüftes und bestätigtes Specialreglement nicht errichtet werden können." — In Preußen ist zur Anlegung der Fabrikschulen ebenfalls die Anerkenntniß der Provinzialregierung erforderlich (s. das obige Reglement §. 2.); in Baden dagegen die Genehmigung der Oberschulbehörde (Verordn. v. 4. März 1840). Hier gelten überdies für Fabrikschulen noch folgende Bestimmungen: „Die darin aufzunehmenden Kinder müssen die beiden untern Unterrichtsstufen durchlaufen haben und wenigstens 11 Jahre alt sein. Ein Lehrer darf nicht mehr als 20 Kinder in derselben Stunde unterrichten und muß dabei den vorgeschriebenen allgemeinen Lehrplan befolgen. Die Kinder müssen täglich wenigstens 2 Stunden unterrichtet werden und dürfen, die Schulstunden eingerechnet, höchstens 12 Stunden in den Fabriken beschäftigt sein."

Wer sich über diesen Gegenstand noch genauer belehren will, den verweisen wir auf das

Gewerbeblatt für Sachsen. 1841. Nr. 3 ff.

Wir theilen noch folgende beachtenswerthe Aussprüche sachkundiger Männer mit.

Preusker (Jugendbildung IV. Heft, S. 70 f.): „Vielen Personen, welche mit dem Gegenstande nicht näher vertraut sind, erscheint es unbedingt als ein Glück, wenn Kinder armer Leute in Fabriken Arbeit finden, um sich ihr Brot zu erwerben. Allein dieses Glück ist leider ein zu theuer erkauftes, wenn die Fabrikbesitzer nicht zugleich dafür sorgen, daß die Kinder 1) genügenden Schulunterricht erhalten; 2) daß sie bei der Arbeit durch strenge Aufsicht gegen unsittliche Reden und Handlungen der erwachsenen Arbeiter geschützt sind; 3) daß ihnen im Laufe einer Woche auch zuweilen einige Freistunden verbleiben, um in Gesellschaft mit frohen Gespielen sich, bevor des Lebens Ernst eintritt, der fröhlichen Kindheit zu freuen."

Diese Stimme ist desto gewichtiger, da sie selbst aus einer Fabrikstadt (Großenhain) ertönt. — An sie reihen wir eine andere, eben dort erhobene. Der Finanzprocurator Lorenz sprach bei Einweihung einer neuen Knabenschule: „Wir mußten die Errichtung einer Fabrikschule bloß für die in Fabriken arbeitenden Kinder zu bewirken suchen, stellten dabei aber die beschränkendsten Bedingungen und machten den Eintritt bloß solchen Kindern möglich, welche bereits das 10. Jahr erfüllt und im Unterrichte solche Fortschritte gemacht haben, daß sie in die zweiten Classen der Classenschulen aufgenommen werden könnten; verlangten auch, daß sie nicht des Abends, sondern nur am hellen Tage zur Schule kämen. Dadurch wünschen wir das traurige Geschick dieser armen Kinder zu ändern, welches sie zur angestrengtesten Arbeit bei einer ihrer Gesundheit nachtheiligen Temperatur und bei eben so ungesunden Gerüchen verdammt, und das sie bisher abhielt, ihren dürftigen Unterricht eher zu genießen, als bis sie von ihrer Arbeit gänzlich abgemattet und zu dessen Benutzung fast unfähig geworden waren. —— Möchte doch unsere Stimme gegen das unselige Drängen der armen Kinder in die Fabriken und zur Fabrikschule, unsere angelegentlichste und inständigste Bitte, davon möglichst abzustehen, in die Herzen aller Aeltern dringen!" —

(S. Dr. Hering sämmtliche Reden, gehalten bei der Einweihung des neuen Knabenschulgebäudes zu Großenhain am 21. Sept. 1840.)

Der „Einfluß der Fabriken auf Volksleben" ist mehrseitig beleuchtet worden in einem Aufsatze der sächs-

fischen Kirchenzeitung von 1841. (Nr. 3. S. 22 f.) Dort heißt es:

„Ein Schaden, der wenigstens theilweise unvermeidlich ist, trifft die Kinder, die in Fabriken, namentlich in Spinnereien arbeiten. Von dem zartesten Alter an täglich von früh bis Abend in Schmutz, Staub, widrigen und schädlichen Dünsten, müssen sie den Keim zu mancher spätern Krankheit in sich aufnehmen, müssen mit kärglich zugezählter Schulzeit, und mit der Hälfte, oder noch weniger der Bildung anderer Kinder zufrieden sein; obwohl, die Sache von der Lichtseite betrachtet, in Fabriken arme Kinder nicht nur ihr eigenes Brot nothdürftig verdienen, sondern auch ihren armen, alten, kranken Eltern Hilfe leisten, obwohl sie vom Müßiggange, Umherlaufen, sogenannten losen Streichen u. dergl. abgehalten, und zum Frühaufstehn, zur Ordnung und Wachsamkeit gewöhnt werden. Dennoch ist der Unterricht in einer Fabrikschule zehnmal schwerer, als anderer: denn die Kinder betrachten und gebrauchen die kurze Schulzeit als — Freistunden, wo sie ihre Sprachseligkeit üben, ihre elenden Witze wiederholen, und einander das mittheilen, was dieses oder jenes bei der Arbeit von Erwachsenen gehört hat, und wo sie meinen, einmal frei athmen zu können. Es fehlt also bei ihnen an Ruhe, Aufmerksamkeit, Fleiß und — Wiederholung. Wenn soll ein solches Kind, ermüdet von der Arbeit, zu Hause eine Aufgabe lernen und bearbeiten? Aus ihnen geht ein meist verwahrlostes Geschlecht hervor. Wenn nun aber der Schulrevisor in einer Fabrikschule eben die Kenntnisse und Sitten, wie in einer öffentlichen Schule verlangt, wie geht es dann dem armen Lehrer? — Daß durch die Fabrikschulen die Ortsgeistlichen eine neue, unfreundliche, ja man könnte sagen feindliche Last aufgelegt bekommen haben, wollen wir nicht erwähnen, noch weit weniger des Unentgeltlichen dabei gedenken; daß sie aber z. B. wegen versäumter Schule ꝛc. mit den Fabrikherren in Collision kommen können, mag ihnen doch wohl nicht ganz gleichgiltig sein. — Die Fabrikschulen beeinträchtigen auch den Bürgerfrieden in einer Gemeinde: denn nach §. 130. der Verordn. zum [k. sächs. Elementar-Volks-] Schulgesetze, sind die Kinder einer Fabrikschule von Entrichtung des Schulgeldes an die öffentliche Ortsschule freigesprochen, was in den Ortsschulklassen oft ein nicht unbedeutendes Deficit, zum großen Nachtheile der Commun, verursacht und Streit und Mißhelligkeiten herbeiführt." — Kirsch.

Fach- oder Classensystem s. Classenlehrer und Classensystem.

Factor heißt in der Arithmetik bekanntlich jede Zahl, welche mit einer andern multiplicirt wird, um aus beiden eine neue Zahl, das Product, zu gewinnen. In der Psychologie wie in der Pädagogik wird alles Dasjenige Factor genannt, was eine psychische Thätigkeit bedingt, indem alles Werden in der Seele, weil es auch hier kein Werden aus Nichts giebt, ein Product aus dem Zusammenwirken schon vorhandener einzelner Existenzen ist. Diese Existenzen als die Factoren aller Seelenproducte liegen nun theils in, theils außer der Seele. Die innerlichen sind wieder theils Urvermögen (angeborne oder später angebildete — siehe Angeboren), theils Folgevermögen = abgeleitete Vermögen, welche die Basis für weiter folgende Entwickelungen oder Bildungen ausmachen (s. Bildungsvermögen und Angelegtheiten). Die äußerlichen sind die bekannten Reize (Eindrücke), welche von den Dingen der uns umgebenden Welt ausgehn und sich nach der Zahl unsrer auffassenden Sinne in fünf Klassen (eigentlich in mehr, weil der sogenannte Gefühlssinn sich abermals eintheilen läßt — s. Angeboren) scheiden. Die erste Entwickelung der Seele nach der Geburt kann nur dadurch erfolgen, daß das Aeußere auf das Innere einwirkt; erst später, wenn hiervon Spuren zurückgeblieben sind, können diese Spuren rein innerlich auf einander wirken, und da auch dieses Geschehn sich, wie jedes andere, als Spur forterhält in der Seele, so können diese rein innern Factoren immer höhere und zusammengesetztere Producte verursachen; die Fortbildung kann ohne Mitwirkung des Aeußern Statt finden, und man bezeichnet diese Art der Seelenentwickelung gewöhnlich als Ausbildung der Phantasie, des Verstandes, der Urtheilskraft und der Vernunft (s. diese Artt.). Indeß bleiben die äußern Factoren immer auch hierbei, obschon von secundärem Einfluß, doch sehr wichtig und können nie ganz entbehrt werden. Was aber die sämmtlichen Factoren für den Erzieher so bedeutungsvoll macht, ist der Umstand, daß sie für jedes Product bestimmte einzelne sind, die man nur zu kennen und richtig zu behandeln braucht, um mit voller Sicherheit eben dieses Product und kein anderes aus ihnen zu gewinnen, während die ältere Seelenlehre uns an Kräfte verwies, die gar nicht in der Art existiren, wie man sich eingebildet hatte. Man vergl. besonders Bildungsprozeß und die dort angezogenen Artikel.

D—r.

Fähigkeiten s. Anlagen.

Falk (Johannes), Sohn eines Perückenmachers, geboren 1769 zu Danzig, mußte sich erst der Profession seines Vaters widmen, erlangte im 16. Jahre die Erlaubniß zum Studiren, ging 1798 nach Weimar und trat als Satyriker auf. Wieland führte ihn als solchen auf eine so ausgezeichnete Weise im Publikum ein, daß er die gespanntesten Erwartungen erregte; und er hat diese nicht unbefriedigt gelassen. Beim Einzuge der Franzosen 1806 machte er sich durch seine Kenntniß des Französischen und seine Geistesgegenwart um das Land so verdient, daß ihn der Großherzog zum Legationsrathe mit Gehalt ernannte. 1813 als Sachsen verheert wurde, und der Typhus ihm in einem Monate vier Kinder geraubt hatte, stiftete er die Gesellschaft der Freunde in der Noth, um verwilderte Kinder zu unterstützen und zu nützlichen Gewerben anzuhalten.

Diese Anstalt veranlaßte andere zu Aschersleben, Oberdyk, Jena, Erfurt, Potsdam und an andern Orten. Er starb am 14. Feb. 1826. Die Falk'sche Privatanstalt wurde 1829 in eine öffentliche Erziehungsanstalt für verwahrloste Kinder verwandelt und unter dem Namen Falk'sches Institut mit der Landeswaisenanstalt verbunden. Falk nahm sich auf andere Art der durch den Krieg verlassenen und verwilderten Jugend an, als Fellenberg; denn es ist zu viel verlangt, schwer zu erreichen, unchristlich und bringt die Kinder um ihre frohe Jugend, wenn sie so viel erarbeiten sollen, als ihre Erziehung kostet. Falk suchte sie bei rechtlichen Leuten unterzubringen, die Mädchen in Dienste bei Herrschaften, die Knaben als Lehrbur-

schen bei Meistern; später konnte auch ein eigenes Lokal gewonnen werden.

Sonntäglich versammelte er sie um sich, hielt Andachtsübungen mit ihnen, theilte Gaben aus; jeder mußte nach Verabredung mit den Meistern Einiges zum Besten der Anstalt arbeiten, was, z. B. Kleidungsstücke u. s. w. vertheilt wurde, und verband so die äußerlichen und innerlichen, sinnlichen und geistigen Bedürfnisse, die bürgerliche und himmlische Richtung des Lebens. So erhielt er ihnen auch nach der Confirmation als Lehrburschen und Dienstmädchen ein gemeinsames Vaterhaus, an welches sie sich in jeder geistigen und leiblichen Bedrängniß wenden konnten. Damit hat er Waisen- und Armenanstalten ein Beispiel hinterlassen, auf daß sie hingehen und desgleichen thun.

„Wie groß war in Sachsen die Noth durch die sogenannten Freunde! Als im verhängnißvollen Jahre 1813 nach den Schrecken Sanheribs und den großen im Schnee erlittenen Niederlagen," heißt es in Falk's Aufruf, Lpz. 1813, „die französischen Kriegsmänner neubewehrt das Land durchzogen, als der Marschall Marmont mit seinem spanischen und welschen Anhang auf gut Tamerlanisch in dem Lager von Wiegendorf und Schwabsdorf quartierte und hauste, so daß die Flamme seiner Biwacht meilenweit den Horizont röthete — lief ein Haufe unversorgter und zum Theil elternloser Kinder im Lande umher (in dem einzigen Dorfe Hopfgarten auf der Straße nach Erfurt waren allein 60 Waisen):" da bildete sich eine Gesellschaft der Freunde in der Noth, deren Seele Falk war.

Er gab die Knaben zu Hunderten in die Lehre und bezahlte zu Anfang 25 Thlr. und 25 Thlr. zu Ende der Lehrjahre, sorgte außerdem für Kleidung, Bücher, Arznei, vereinigte diejenigen, welche in Weimar oder in der Nähe wohnten, Abends und besonders sonntäglich, die entfernteren monatlich in einem Saale zum Unterricht, besonders zu Sing- und Andachtsübungen, und ließ die Kinder, welche contractmäßig in den Nebenstunden für einander arbeiten (z. B. die Mädchen strickten wollne Strümpfe für die Lehrburschen, die Leinweber machten für die Schneider Hemden, die Schneider für die Leinweber Hosen,) die Arbeiten einliefern. Der Unterricht wurde folglich dabei als Nebensache behandelt; das geschah damals aus Noth, ist aber ein Mangel; denn stimmen wir auch völlig damit ein, wenn Falk sagt: „Was in aller Welt nutzen oder frommen dem Staate Spitzbuben, die schreiben, Spitzbuben, die rechnen können. Sie sind ihm nur um so gefährlicher! Ja, was nutzen lateinische, was griechische und französische Spitzbuben! Die mechanisch erlangten Fertigkeiten solcher Menschen sind ja nur eben so viele Dietriche, die man ihnen zur Plünderung der Heiligthümer der Menschheit in die Hände giebt," so möchten wir zwar diesen Ausspruch gegen diejenigen Schulen anwenden, in denen nichts als mechanisches Lesen, Schreiben und Rechnen gelernt und die höhere, sittliche und geistige Ausbildung versäumt wird; möchten von den Berichten z. B. aus Frankreich ꝛc., daß so und soviel Menschen lesen und schreiben könnten oder nicht, keinen Schluß auf die Sittlichkeit machen; aber ist es denn nöthig, daß die Kinder so früh an Erwerb und immer nur an Gewinn denken? — Läßt sich Frömmigkeit allein durch Beten und Singen erlangen, und soll die Religion nicht wie die Sonne Licht und Wärme zugleich geben? Hängen nicht die einzelnen Kenntnisse vielfältig beisammen, so daß man sie nicht ohne Gefahr scheiden kann? Sind jene Kenntnisse nebst Lesen und Schreiben zur Fortbildung, beim Besuche des Gottesdienstes, zum Verstehen einer Predigt, eines Gesanges, nicht nothwendig?

Falk hat Großes gethan, daß er jene Kinder vor Hunger und Verwilderung möglichst schützte, und konnte bei beschränkten Mitteln und bei der Größe der Noth nicht mehr thun. Daraus folgt aber nicht, daß jetzt, wo jene Zeiten des Elendes vorüber sind, nicht mehr geleistet werden sollte. Falk hatte die treffliche Idee einer Art Missionsanstalt nicht zu den Heiden in Asien und Afrika, sondern im deutschen Lande selbst, „um das Criminal- und Zuchthaus um so viele Menschen zu betrügen, als nur irgend möglich." Zu diesem Zwecke brachte er eine Anstalt junger, angehender Landschullehrer in Vorschlag und zum Theil in Ausführung. Zwölf Knaben gab er deshalb Kost, Unterweisung, Wohnung und Kleidung, sie bestanden ein Probejahr in der Anstalt, die er Johanneum nannte, und sollten sich sodann zu Landschullehrern oder bei ausgezeichneten Anlagen zu Landgeistlichen bilden. Bei Falks Tode hatte die Anstalt — in 16 Jahren — 293 Gesellen entlassen. In derselben befanden sich noch 41 Handwerkslehrlinge, 19 Kinder, 4 Pflegekinder auf dem Lande und 5 Schüler; 7 Zöglinge waren auf der Universität, 7 als Landschullehrer angestellt, 2 besuchten das Gymnasium und Einer bereitete sich durch Privatunterricht auf die Universität vor, zwei andere besuchten das Landschullehrer-Seminar.

Die Jahresrechnung von 1826 gab eine Einnahme von 1126 Thalern, die Ausgabe 1111 Thaler 13 Gr.

Die Anstalt wurde nun, da Falk's leitender Geist ausgeschieden war, Staatsanstalt unter dem Oberlehrer Rettner, der schon vorher mit Hülfe der Witwe die segensreiche Falk'sche Anstalt einige Jahre fortgesetzt hatte. Gegenwärtig ist Herr Dr. Köhler Director der Falk'schen Erziehungsanstalt und der Waisenanstalt zu Weimar, welche am Schlusse des Jahres 1839 444 Waisen in Pflege hatte.

Der verewigte Oberconsistorialrath Dr. Schwabe in Weimar (später in Darmstadt) entwarf im Jahre 1830 auf Verlangen des Großherzogs einen Statutenentwurf zur Fortsetzung der Falk'schen Anstalt und auf dem Grunde derselben. Dieser Entwurf ist zu finden in der Allg.-Schulzeitg. Jgg. 1830. Abth. 1. Nr. 23 und 24.

Falschheit. Als sittliches Gebrechen ist Falschheit das Bestreben, unter dem Scheine der Theilnahme und Redlichkeit Andere in Verlegenheit zu bringen. Es vereinigen sich daher in ihr böse Absicht, feine und berechnete Lüge, vorsichtiges Fernbleiben von der That und Geneigtheit, Andere vorzuschieben. Ganz treffend charakterisirt sie Raumer (Geschichte Europa's IV. 237) bei Schilderung der französischen Diplomatie des 17. Jahrhunderts: „es galt für den Triumph der feinsten Staatskunst, das am lautesten zu fordern, was man nicht wollte, gleichgiltig zu behandeln, was man am heftigsten wünschte, lebhaft zu vertreten, was man gern preis gab, falsche Hoffnungen und falsche Furcht zu erregen, überall auf Täuschungen auszugehn und nirgends die Wahrheit zu sagen, oder das rechte Wort

auszusprechen." — Wie aber entsteht sie? Unstreitig ist die Falschheit nur eine besondre Aeußerung oder Modification der Bosheit (s. d. Art.). Zuerst müssen also Schwächeanlagen in der Seele begründet, es muß darauf die Vorstellung des eigenen Selbst in großer Stärke gebildet und überdies noch vielfache Herabstimmung und Verstimmung dazu gekommen sein; das Bewußtsein der Schwäche drängt zur List, der Egoismus gewöhnt zur Rücksichtslosigkeit gegen Andere, die Herabgestimmtheit endlich macht bitter und feindlich. Es fällt in die Augen, in wie enger Verbindung die Falschheit mit Neid und Schadenfreude steht; Neid ist das Mißvergnügen über Anderer Glück und Förderung, Schadenfreude die Lust an Anderer Weh und Schmerz, Falschheit aber die Neigung und das Streben, Glück zu untergraben und Weh zu bereiten. Daraus geht hervor, daß Falschheit erst möglich ist, wenn in der Seele bereits Neid und Schadenfreude als starke Gebilde angelegt sind. — Da sie nun auch Bekanntschaft mit den Mitteln des Scheines und der Täuschung und also eine umfänglichere Lebenserfahrung voraussetzt, so kann man sie im Allgemeinen von der Jugend nicht erwarten. Demnoch zeigt sie sich bei Kindern schon. Wo die Seele von Natur schwächer ist und vielleicht auch durch Kränklichkeit des Körpers gleich in den ersten Jahren gehemmt und niedergedrückt wird, wo die Umgebungen rauh und kalt jedes Aufstreben unmöglich machen und doch auch wieder zu einer stillen Opposition die Möglichkeit lassen, wo außerdem noch verderbliche Beispiele veranschaulichend und aufregend hinzugekommen sind, da wird das Kind bereits in Kreisen, wo es auf Erfolg sich Rechnung machen darf, mit böswillig berechnender Schlauheit manövriren und selbst dann, wenn es auf geradem Wege zum Ziele gelangen könnte, falsch sein. Jene Behandlung und Umgebung kann jedoch Falschheit immer nur dann erzeugen, wenn das Kind allmählig unter dem Drucke seine geringen Kräfte zu concentriren versteht und an jenen Beispielen üben lernt; ein gewisses Maaß von Kraft gehört zur Falschheit ganz nothwendig, hinreichend, um etwas Schlimmes zu wagen und doch auch wieder nicht groß genug, um es offen und allein zu vollenden. — Es läßt sich nun denken, daß in der Regel Mädchen eher zu diesem sittlichen Gebrechen kommen werden, als Knaben, da ihr Wesen auf der einen Seite nachgiebiger und schwächer, auf der andern aber elastischer ist; außerdem, daß die Falschheit nicht sowohl gegen den Lehrer oder Erzieher als vielmehr gegen Mitschüler und Geschwister sich richten werde, da nur hier ein öfteres Gelingen sich hoffen läßt. Dadurch unterscheidet sie sich von der Lüge, die obendrein, so lange sie Lüge aus Furcht oder Uebermuth ist, weit weniger gefährlich ist für das sittliche Leben. — Die Heilung dieses Gebrechens aber ist, wie die der Bosheit überhaupt, ungemein schwierig. Oft bleibt sie dem Auge des Erziehers und Lehrers gänzlich verborgen, der letztere zumal, dessen Beobachtung stets eine abgerissene, unzusammenhängende und schwankende sein muß, weil er die Schüler nur auf Stunden und in größerer Anzahl um sich hat und die Beobachtung des Gemüthlichen gar nicht zu seinem Hauptgeschäfte machen kann, wird hier fortwährend im Finstern tappen. Beide aber werden, wo ihnen die Entdeckung gelingt, mit strenger Hand eingreifen und nun den Zögling so unausgesetzt beaufsichtigen, daß ihm der Muth zu weiteren Machinationen entschwindet, ohne ihm durch ein geflissentlich und bitter an den Tag gelegtes Mißtrauen Ehrlichkeit und Gradheit unmöglich zu machen; sieht er Alles um sich her auf seiner Hut, so wird er erst nothgedrungen die Falschheit aufgeben und auf geradem Wege gehen, allmählig aber, wenn er sich durch Wohlwollen aufgemuntert und durch wiederkehrendes Vertrauen seiner Umgebungen für seine Besserung belohnt sieht, mit Lust und Liebe dem Guten treu bleiben. Kl.

Familienerziehung; — Familiensinn; — Freundschaftssinn. Bekanntlich haben die Eltern vom ewigen Schöpfer den höchsten Beruf und die heiligste Verpflichtung empfangen, die Lieblinge, denen sie das Leben gaben, körperlicher und geistiger Weise zu erziehen und zu bilden. Dazu fühlen sie sich, wie von einem höheren, göttlichen Triebe geleitet und ein früher Umgang mit den ihnen von Gott anvertrauten Kindern treibt sie unwiderstehlich an, dem ihnen eingepflanzten Triebe zu folgen, es sei denn daß sie durch unglückliche Verhältnisse oder sittliche Verdorbenheit übertäubt würden. Sie ziehen aber auch durch Liebe das Kindesherz an sich, das sich, unverdorben und wohlgeleitet, zu kindlicher Dankbarkeit verpflichtet fühlt. Und welche Ehre oder Anerkennung ihres Werthes und Verdienstes ist ihnen die Welt, Staat und Kirche schuldig!

Hoch ist darum die elterliche Erziehung, die zugleich Familienerziehung ist, zu schätzen. Die Familie oder das Vaterhaus ist der angemessenste Boden, in welchem das Kind aufwachsen und gedeihen kann. Denn das Kind gleicht in der That der jungen Pflanze, der jede zu frühe Versetzung nachtheilig werden würde, vielleicht selbst da, wo der fremde Boden der bessere wäre. Die Kleinkinderanstalten, welche in unsrer Zeit so großen Eingang gefunden haben und, gut eingerichtet, der kleinen Kinderwelt aus den niedrigsten und ärmsten Classen allerdings sehr dienlich sind, dürften dessenungeachtet nicht als der rechte natürliche Boden „der ersten Erziehung" anzusehen sein; sie sind Nothbehelfe, um nur einigermaßen Das zu ersetzen, was das elterliche Haus oder das Familienleben leisten und mittheilen soll. Die Idee einer Warteanstalt oder Kleinkinderbewahranstalt lag ohne Zweifel schon dunkel in Fichte's Seele, als er in seinen „Reden an die deutsche Nation" den Antrag machte: „alle Kinder vom Staate gemeinschaftlich erziehen zu lassen." Man sehe eine ernste und gründliche Prüfung dieser Idee in H. Hegewisch kleinen Schriften ꝛc. Altona, 1809. III. S. 109 — 165. und in der Pädagog. Real-Encykl. den Artikel „Fichte".

Jedes Haus, jede Familie hat ihren eignen Ton und Character, und es ist leicht einzusehen, daß es für die Zwecke der Menschengesellschaft weit besser sei, wenn die Kinder nach dem verschiedenen Ton und Character erzogen und gebildet werden, als wenn über alle Familien eine gewisse Einförmigkeit verbreitet und alle auf Einen Ton gestimmt würden. Man hat schon oft die gewiß richtige Bemerkung gemacht, daß in langer Reihenfolge durch Ehen fortgesetzte Familienverbindungen, welche natürlich unter den Gliedern derselben die größte Aehnlichkeit herbeiführen, eben keinen vortheilhaften Einfluß auf die Generation äußern, und

es herrscht deshalb, wie in der vegetabilischen, so in der animalischen Natur der bekannte Grundsatz, daß aus der Vermischung des nicht Verwandten weit schönere und kräftigere Producte erzeugt werden, als was aus Einem Stamme und Geschlechte entsteht. Möge also immerhin jedes Kind in seiner besonderen Lage sich einen eigenen Kreis von Ideen und Empfindungen bilden; möge es durch die ungleichsten Einwirkungen von Außen noch so ungleich afficirt werden; möge es auch in manchen Fällen Hindernisse und Aufenthalt in seiner Bildung finden: dies Alles kommt von Oben, in diesem Allen liegen Veranstaltungen einer höheren Weisheit verborgen, in die wir nicht allzufrüh eingreifen sollten, weil wir dadurch die Eigenthümlichkeiten zerstören. In der Entwickelung und Uebung der menschlichen Kräfte muß die größte Mannigfaltigkeit herrschen.

Sobald auch nur zehn Kinder, etwa 2 bis 4 Jahre alt, vereinigt und täglich, wie bei den Kinderbewahranstalten unserer Zeit, unter eine bestimmte Leitung genommen werden, so muß man in ihre Beschäftigung eine bestimmte Regel bringen und sie an eine feste Ordnung binden. Man muß seinem Geschäfte bei ihnen selbst einen bestimmten Plan vorzeichnen. Was dabei noch blos erste Erziehung, Beförderung freier Naturentwickelung sein sollte, wird schon eigentlicher Unterricht, wie dies bei den vorgenannten Anstalten der Fall ist, ob sie auch Diesterweg, Schwabe, Wirth u. A. leiten; solcher Unterricht aber tritt zu früh ein.

Das Haus also, die Familie, bleibe für das Kind der Boden, auf dem es seine ersten Keime zu weiterem Emporwachsen entwickele. Nur im Hause oder in der Familie und insonderheit unter väterlicher und mütterlicher Leitung ist es möglich, gewisse Eindrücke zu bekommen und gewisse Gefühle zu erwecken, von welchen zu wünschen ist, daß sie, weil sie die menschlichsten sind, in jeder menschlichen Brust tief wurzeln und Stärke gewinnen: Elternliebe, Geschwisterliebe, Sinn für häusliches Glück, frühe Theilnahme an Allem, was das Haus angeht, Familiensinn; lauter Empfindungen und Gefühle, welche die Keime des allgemeinen Humanitätsgefühls enthalten, das mit jenen so leicht auf immer erstickt werden kann. Kinder, welche der Zufall oder auch die Bequemlichkeit, vielleicht auch nur die irrende Einsicht ihrer Eltern, zu früh aus dem Hause unter fremde Menschen verstößt, hören in der Regel vor der Zeit auf, Kinder zu sein, kindlich zu empfinden, sich kindlich anzuschließen, kindlichen Sinn zu offenbaren, vielleicht selbst kindlich zu fehlen, ohne deshalb besser als andere zu sein. Sie überspringen eine Stufe, die nach der weisen Einrichtung der Natur nicht übersprungen werden sollte.

Zu solchem Ueberspringen einer Stufe, welche die Natur selbst vorgezeichnet hat, verleiten die schon mehrmals genannten Kleinkinder-Bewahranstalten; sie versetzen die Kindesnatur auf einen Boden, auf den sie erst in späterer Zeit verpflanzt werden sollte, auf den Boden, den wir oben „Unterricht" genannt haben, und gewiß nicht mit Unrecht. Sehr wahr und treffend spricht daher in den „Rhein. Bl." 25 Bds. 1. Hft. (1842) der Recensent (A. D.) einer jüngst erschienenen kleinen Schrift, deren Verfasser, A. Frankenberg, in Aehnlichkeit mit Fichte, will, daß alle Kinder in eigenen Anstalten gehalten und schon in ihrem zarten Alter planmäßig und naturgemäß — wie er sich auszudrücken beliebt — entwickelt und gebildet werden. Rec. spricht nämlich: „Nach meinem Bedünken sind die Kinder bei den Eltern, die nicht roh sind, gut, in der Regel am besten aufgehoben — nach alter Naturordnung und in Folge der Wirksamkeit der edelsten Anlagen in den Herzen der Erwachsenen und der Unerwachsenen. Die Pflege eines kleinen Kindes, die Sorge für dasselbe, die Beobachtung, das Miterleben und Mitgenießen seiner Entwickelung ist für die Mutter wie für den Vater ein inneres bewußtes Glück, wie es nie wiederkehrt. Für das Kind ist es ein noch größeres, unbewußtes Glück und ein Segen für das kleine Leben. Darum sollen die Kinder bei den Eltern bleiben, bis sie zur Schule gehen. Gute Eltern sorgen, von dem mächtigsten Triebe geleitet, für der Kinder Entwickelung durch Spiele, Anschauungen und Gespräche, und eröffnen ihrem so mächtigen Spiel- und Entwickelungstriebe eine freie Bahn."

Die so eben gedachte kleine Schrift hat den Titel: „Kurze Darstellung einer naturgemäßen Erziehungsweise kleiner, noch nicht schulfähiger Kinder, nebst Plane, ausgeführt in einer dazu neubegründeten Anstalt in Dresden, von A. Frankenberg, Mitarbeiter an der Erziehungsanstalt zu Keilhau bei Rudolstadt. Allen Eltern und Kinderfreunden gewidmet. Dresden und Leipzig, in der Arnold. Buchh., 1840 (36 S., broschirt.)" Der Verf. meint es gut mit der Kinderwelt, nur ist seine Idee zu schwärmerisch aufgefaßt. Eigene Anstalten gehören nur für solche Kinder, welche der Verwahrlosung ausgesetzt sind, ehe sie das schulfähige Alter erreicht haben, nicht aber für Alle. Insofern sie für die gesammte frühe Kinderwelt einer Stadt, eines Orts errichtet werden sollen, so muß Ref. über solche den Stab brechen.

Aber wie und wodurch kann in der Jugend von Seiten der Eltern der Familiensinn oder der Sinn für Das, was die Familie angeht, befördert werden?

Zuerst a) durch eignes reges Interesse an den Kindern von Seiten der Eltern; durch Aufmerksamkeit auf sie; durch verständige Sorge für ihr Wohl, nicht blos durch kindische sinnliche Liebe und noch weniger Verzärtelung; in reiferen Jahren auch durch eine dem Alter angemessene Behandlung. Behandelt man erwachsene Jünglinge und Töchter zu lange als Kinder, so kann selbst in den besseren Gemüthern die Elternliebe abnehmen, das Haus drückend werden, bei schlechteren sogar Bitterkeit entstehen. Hiernächst wird b) der Familiensinn durch strenge Unparteilichkeit befördert. Ungerechte Zurücksetzung des Einen oder des Andern verdirbt oft beide. Eben darum ist in vielen Familienkreisen so wenig reine Freude. Gleiche Stärke der sinnlichen Zuneigung und des innern Wohlgefallens läßt sich zwar nicht erzwingen; auch ist das Verdienst zu ungleich; aber Gerechtigkeit ist Forderung und Werk der Vernunft.

c) Parteilosigkeit der Eltern fördert wenigstens zum Theil die Geschwisterliebe. Gebieten läßt auch sie sich nicht; aber es ist schon viel gewonnen, wenn man erreicht hat, daß ein bescheidner und humaner

Ton und herzliches Wohlwollen unter Geschwistern herrscht. Grobe Familiarität erstickt die edlere Liebe. Ferner läßt es sich oft veranstalten, daß unter mehrern Kindern des Hauses Eines des Andern bedürfe, das Jüngere dem Aelteren mit anvertraut werde; denn dies erzeugt Anhänglichkeit.

Was den Freundschaftssinn betrifft, der in dem Familiensinne eine Wurzel hat, so wird hierüber Folgendes bemerkt.

Wenn Kinder von Freunden und Freundinnen reden, so ist dabei keinesweges an eigentliche Freundschaft zu denken. Kinder haben nur Gespielen ihrer Lust und Freunde, aber noch keine Freunde. Es ist kindische, oft sinnliche Anhänglichkeit, Gewöhnung an einander, oft ein blos eigennütziges Interesse, und eben darum so unbeständig, so leicht aufgelöst, verdrängt, in das entgegenstehende Gefühl verwandelt. Erst mit dem reiferen Alter wird das Gemüth eigentlicher Freundschaft empfänglich. Die Erziehung kann allerdings

a) durch Cultur der Anlage dazu vorbereiten; wenigstens indirect durch Beförderung der Tugenden, die aller echten Freundschaft zum Grunde liegen: des reinen Sinnes, der Uneigennützigkeit, Wahrheit und Offenheit, der Festigkeit des Characters, verbunden mit Feinheit der Empfindungen und Delicatesse der Aeußerungen.

Wer Egoisten erzieht, oder dem schon vorhandenen Egoismus nicht gehörig entgegenarbeitet, darf nie hoffen, zur Freundschaft zu bilden. Die Erziehung kann

b) die Verirrung des sich regenden Triebes nach Freundschaft zuweilen verhüten. Die besten Seelen wählen oft falsch.

Der Mensch tritt in die weite Welt
Mit glaubigem Vertrauen;
Er hofft, was ihm die Seele schwellt,
Auch außer sich zu schauen.

Der Jüngling idealisirt die Menschen, und darum wirft er sich bald mit Feuer in die Arme eines andern Jünglings und errichtet einen ewigen Freundschaftsbund mit diesem. Doch hat sich der Erzieher zu hüten, daß er nicht zu schnell, es sei denn eigentliche Gefahr da, die Wahl störe. Es schadet nicht, daß der junge Mensch seinem Urtheile aus eigner Erfahrung mißtrauen lerne. Grade die heißesten Freundschaften gehen oft am ersten in Kälte über. Doch können wohl Erinnerungen, „erst zu prüfen, nicht zu heiß anzufangen" u. s. w. ihren Nutzen haben; gesetzt, der Zögling lernte, wenn er von seinem Irrthum zurückgekommen ist, daraus auch nur soviel, daß sein Führer oft richtiger sehe.

c) Freundschaften stiften, gelingt dem Erzieher selten. Zuneigung und Abneigung will nicht geboten sein; wo Beschränkung der Gefühle geahnet wird, da widerstrebt der innere Mensch. Aber es lassen sich doch unvermerkt Verbindungen herbeiführen; und aus dem Gewöhnen an einander entsteht oft Freundschaft. Wo sie dann rechter Art ist, wird sie die Quelle der schönsten Tugenden: der Treue, Beharrlichkeit, Thätigkeit, selbst der Aufopferung für fremdes Wohl.

Trefflich sprechen über diesen Gegenstand der verewigte († 23 Nov. 1841.) Joh. Jak. Wagner in seiner „Philosophie der Erziehungskunst" (Leipzig, 1803) S. 205 ff. u. Niemeyer in seinen „Grundsätzen" ꝛc., Th. 1. S. 338. f. †

Fanatismus s. Schwärmerei.

Faselei s. Flüchtigkeit.

Fassen und Fassungskraft sind wohl zu unterscheiden von Auffassen und Auffassungskraft (s. d. Art.). Das Auffassen ist ein Erfassen, ein Insichaufnehmen gewisser Eindrücke, die dann mehr oder weniger innerlich festgehalten werden, abgesehen davon, ob hieraus ein Vorstellen, Begehren, Fühlen oder sonst eine innere Fortwirkung hervorgeht oder nicht; wogegen Fassen mit Verstehn, Begreifen und Einsehen auf Eins hinausläuft, folglich eine Thätigkeit des sogenannten Denkens ist (s. Denken). Von Einer Fassungskraft kann eben so wenig die Rede sein, wie von Einer Denkkraft, sondern Fassungskräfte hat der Mensch, weil nur die Benennungen andere sind, so viele, als Denkkräfte oder Denkvermögen, die nicht bloß ihrer Anzahl nach verschieden sind, sondern auch in ihrer besondern Beschaffenheit von einander abweichen, indem das eine Denkvermögen lebendig, das andere träg und matt, das eine klar, das andere dunkler ꝛc. sein kann. Man vergl. Denkvermögen.

D — r.

Faulheit ist wohl zu unterscheiden a) von Nichtsthun, womit sie häufig verwechselt wird, b) von Trägheit, d. h. Neigung zu langsamem Thun. Ein völliges Nichtsthun kommt in der menschlichen Natur nie vor, selbst im Schlafe nicht, wo sie vielmehr sehr angeregt thätig ist, nämlich in den tiefsten Systemen: den Systemen des Vitalsinnes (s. Angeboren und Vitalsinn), und Gleiches findet Statt bei der Faulheit, die in nichts Anderem, als in einem zu starken Begründet- und Aufgeregtsein eben derjenigen Systeme besteht, welche auf die Aneignung des zur Ernährung dienenden Stoffes gerichtet sind. — Die Faulheit ist in jedem Falle Fehler der Erziehung; denn wenn auch jene Systeme bei manchen Menschen von Natur eine größere Erregbarkeit und Kräftigkeit besitzen, als bei anderen, so muß doch die übermäßige Stärke in der Thätigkeit dieser Systeme, welche Stärke eben die Faulheit ausmacht, erst durch zu vielfache Anregung allmählig entstehn; regt man die höhern Systeme vorherrschend an, jene niedern nur so viel, als zur Erhaltung des Lebens und der Gesundheit erforderlich, so kann nie Faulheit sich anbilden, weil ja dann die Spuren wegfallen, aus deren Ansammlung sie eben hervorgeht, und die eigentliche Faulheit ist immer ein vielspuriges (= vielräumiges) Gebilde, eine Neigung, im höchsten Grade eine Leidenschaft (s. Neigung). Etwas Anderes ist es bei den Blödsinnigen (s. Blödsinn).

Das Heilmittel für eine solche fehlerhafte Anbildung ist, wie man sieht, sehr einfach durch die Natur der Sache selbst angezeigt. Man gebe dem Faulen nicht eher seine Nahrung, bis er fleißig gewesen ist, oder man gebe ihm weniger Nahrung. Diese Regel befolgt das Leben überall, wo nicht besondere glückliche (richtiger zu reden: unglückliche) Umstände den Faulen so mit Glücksgütern ausgestattet haben, daß er von dem Gebrauch seiner Kräfte unabhängig ist. Dabei muntere man durch Wort und Beispiel zur Thätigkeit auf, verschaffe ihm so das Gefühl der wachsenden Kraft und weise auch auf die sonstigen Früchte

der Arbeit hin; nur verlange man nicht sogleich zu viel Arbeit, sondern steigere diese Forderung allmählig, lasse die Lust zur Anstrengung nach und nach wachsen. Belohnungen auf den Fleiß zu setzen, würde mißlich sein, denn sie würden fast nur in einer Begünstigung des Vegetationslebens und der sich daran anschließenden niedern Sinne bestehn können, folglich ihrem Zwecke selber entgegenarbeiten. Die Zufriedenheit des Erziehers und die Zufriedenheit des Zöglinges mit sich selbst werden hier die beiden einzigen Belohnungen bleiben müssen. Wo man so verfährt, möchten auch körperliche Strafen kaum je nöthig sein, höchstens etwa da, wo sich Eigensinn zur Faulheit gesellt, und wo also die körperliche Züchtigung diesen zu brechen hat.

Es giebt faule Kinder, die thätig, ja vielfach und ununterbrochen thätig sind, aber nur leichthin, so daß sie dabei fortvegetiren können; demjenigen, was Anstrengung fordert, sind sie entschieden abgeneigt, besonders allen schwierigen und länger dauernden geistigen Beschäftigungen. Das sind solche Kinder, bei denen die Vegetationskräfte noch nicht entschieden das Uebergewicht bekommen haben, die aber hiezu auf dem besten Wege sind. Bei andern offenbart sich blos Trägheit, d. h. eine Neigung zum langsamen Thun. Diese ist von der Faulheit verschieden, so bald sie im Angebornen wurzelt, nämlich im Mangel an Lebendigkeit der Urvermögen (aller oder auch nur einiger Systeme des menschlichen Seins), oder wo sie, was auch vorkommt, in spätern Lähmungen des Psychischen ihren Grund hat. Wurzelt sie dagegen in jenem Andrängen der überstark gewordenen leiblichen Vegetationskräfte, welches Andrängen die Entwickelung der übrigen an sich lebendigen Kräfte verlangsamt, so ist sie mit der Faulheit Eins und es ist dieser daher entgegenzuarbeiten. Um der eigentlichen Trägheit abzuhelfen, ist es genug, das Kind durch das Beispiel lebhafterer Kinder aufzumuntern, ihm also mit diesen Umgang zu verschaffen, ferner durch Lob, welches man der schnellern Thätigkeit ertheilt, durch Begünstigung solcher Combinationen, die eine raschere Entwickelung erfordern, z. B. des Witzes, auf sie einzuwirken ꝛc.

Mit Recht hat man darauf aufmerksam gemacht, daß eine zu frühe Einführung in größere gesellschaftliche Kreise sehr leicht zu diesen Verbildungen Veranlassung geben könne. Da hier dem Kinde die meisten Gegenstände des Gesprächs unverständlich oder doch uninteressant sind, so bleibt es geistig unangeregt; es gewöhnt sich an ein gedankenloses Vegetiren, welches überdies durch die ihm dargebotenen leiblichen Genüsse gefördert wird. Das so einmal für das Vegetationsleben gewonnene Uebergewicht verliert sich nicht von selbst wieder, sondern macht sich auch für die Folgezeit geltend. Man halte also besonders die jüngeren Kinder diesen Kreisen fern, um so mehr, da hier auch in moralischer Beziehung (Splitterrichterei, Klatschsucht, Eitelkeit ꝛc.) mancherlei Gefahren für sie gegeben sind.

Bei allem Diesem hüte man sich jedoch, stille Geistesthätigkeit, andauernde innere Verarbeitung irgend welcher Art für Faulheit zu nehmen. Für einen weniger aufmerksamen und genauen Beobachter können beide den gleichen Anblick gewähren. Der aufmerksame und geübte Beobachter aber wird sie am besten durch die Physiognomie unterscheiden, indem der Blick des Kindes in jenem Falle gehaltener, kräftiger, gleichsam nach innen hin gespannt, in diesem Falle dagegen nichtssagend, richtungslos und schlaff ist.

Kann es aber nicht Fälle geben, wo der Erzieher dem Uebergewichte der Vegetationskräfte nachgeben, dasselbe schonen muß? Allerdings; aber nur wenige. Diese Fälle werden theils durch die Entwickelungsperioden herbeigeführt, wo sich gleichsam die ganze Erregungsmacht des menschlichen Seins auf ein leibliches System concentrirt, um dasselbe zu einer höhern Entwickelungsstufe auszubilden, theils durch die Genesung von Krankheiten, wo es sich ebenso um die Wiederherstellung eines irgendwie zerstörten und zerrütteten Systems handelt. Die Fälle der erstern Art bezeichnet man im gewöhnlichen Leben gern mit dem Namen „Flegeljahre" (s. d. Art.). Das Kind hat zu keiner geistigen Beschäftigung, ja überhaupt zu keiner Beschäftigung Trieb und Lust, zeigt einen Widerwillen selbst gegen das, was ihm früher die größte Freude gewährte, bewegt sich schwerfällig in Nichtsthun oder in trägem und leichtem Thun von einem Platze zum andern, und äußert dabei häufig eine ungewöhnliche Reizbarkeit, wenn es Aufforderungen zur Thätigkeit oder Tadel vernimmt. Nach Verlauf einer gewissen Zeit ist es dagegen wie umgewandelt; mit geschärftem Triebe, mit besonderer Munterkeit nimmt es die frühern geistigen Thätigkeiten wieder auf. Kann man aus dem sonstigen Charakter des Kindes gewiß sein, daß sein träges und ungeberdiges Wesen in solchen Entwickelungsverhältnissen seinen Grund habe, so überlasse man dasselbe während dieser Zeit ganz sich selbst. Ein unverständiger Zwang könnte eine zu starke Beschränkung jener leiblichen Entwickelungen und so vielleicht einen bleibenden Nachtheil für seine Gesundheit zur Folge haben; ja es könnte wohl gar durch das Widerstreben gegen den Zwang ein Widerwille gegen gewisse geistige Thätigkeiten begründet werden, der sich auch über diese Entwickelungsperioden hinaus erhielte.

Ein Ausnahme hiervon macht die Zeit der Ausbildung des Geschlechtstriebes. Hier ist keine Gefahr zu fürchten von der Beschränkung, sondern nur von der zu großen Stärke und dem verderblichen Einflusse dieser auf die geistige und moralische Entwickelung. Hier also trete der Erzieher mit Entschiedenheit und Energie auf die Seite des Geistigen, besonders dann, wenn er aus der sonst bekannten Natur des Kindes ein übermäßiges Andrängen der Entwickelung jenes Triebes mit Wahrscheinlichkeit voraussetzen kann, und suche so viel als möglich die gewaltsam überströmende Fülle in das ihr angemessene engere Flußbett zurückzudämmen (s. das Nähere in dem Artik. Geschlechtstrieb). —

Zu diesem mehr negativen Verfahren (des Zurückdrängens des Vegetationslebens zu Gunsten der höhern geistigen Entwickelungen) komme dann noch ein mehr positives: eine Gewöhnung des Kindes zum leichten und geduldigen Ertragen leiblicher Unlust- und Schmerzempfindungen. Sehr viel können und sollen wir in dieser Hinsicht dem Kinde in der Zeit zumuthen, wo sein Körper sich mehr gefestigt hat und zugleich das geistige Bewußtsein entschiedener und kräftiger ausgebildet ist. Vor Allem verbanne man den so häufigen Hang zu schwächlichen und weichlichen Klagen; es finde stets ein verschlossenes Ohr. Das Kind erträgt

bei seinen Spielen häufig eine weit größere Kälte, weit empfindlichere Wunden ꝛc. ohne die geringste Aeußerung des Schmerzes, ja nicht selten ohne darauf zu merken. Bestehen nicht manche Spiele sogar in einem Wettstreit, wer die meisten Schmerzen (von Stößen, Schlägen, z. B. indem wechselsweise der Eine mit zwei Fingern oder der ganzen Hand auf die des Andern schlägt), ohne eine Miene dabei zu verzucken, ertragen könne? Der Erzieher folge auch hierin der Natur, verlange von dem selbstthätigen Entschlusse des Kindes eben das, wozu es durch seine unwillkürlich spielende Laune von selbst geführt worden ist. Klagt demnach das Kind bei leichten Verletzungen, bei einer unbedeutenden Krankheit, bei der nothwendigen Anwendung eines schmerzhaften Mittels, so zeige man sich gleichgiltig, oder lenke seine Aufmerksamkeit auf Nebenumstände, auf die Gestalt, die Farbe, die Lage ꝛc. des Gegenstandes, welcher ihm Schmerz verursacht: und man wird die Störung abwenden, welche von jenen Herabstimmungen für die Entwickelung der höhern Neigungen ausgehn könnte, man wird eine Kräftigkeit der Seele begründen, die von selbst alle naturwidrigen Hemmungen besiegt. Man s. bes. den Art. Apathie und vergl. Beneke's Erz.- und Unterrichtslehre. B. I. S. 293 u. ff. der ersten Ausg.

Was endlich die sogenannte Denkfaulheit betrifft, so zeigt das Gesagte zur Genüge, daß sie häufig, wie die Faulheit überhaupt, in dem Uebergewichte des Sinnlichen ihren Grund haben werde; häufig ist sie jedoch eine Folge angeborner Unlebendigkeit und noch häufiger entspringt sie aus sittlichen Mißbildungen, wie Dünkel, Egoismus, Herrschsucht, Selbstgenügsamkeit ꝛc., indem man mit der Wahrheit längst im Reinen zu sein wähnt, und von andern, namentlich jüngern Forschern, Nichts mehr lernen zu können glaubt. Sie kann in Denkfurcht und in Denkhaß übergehn, und ist daher nicht so unschuldig, als sie von Vielen gehalten wird. Die Mittel, sie zu bekämpfen, ergeben sich für den, der mit der Natur der intellectuellen und der sittlichen Bildung vollkommen vertraut ist, sehr leicht, aber es thut namentlich in unsern Tagen Noth, zu dem unerschrockenen Muthe zu ermuntern, welcher hochgestellten und einflußreichen Denkfaulen gegenüber so Vielen fehlt und das freie Denken, das jene feindselig verfolgen, in Gefahr bringt. Nicht Wenige möchten die Welt gern überreden, daß Denken Sünde sei, namentlich für Schullehrer, und daß es sich nur für Diejenigen schicke, die Gott zu Monopolisten desselben bestimmt habe. Unsre Seele komme nicht in euern Rath! M. vergl. Denken.

D—r.

Fehlschluß s. Schluß.

Fellenberg v. (Philipp Immanuel) wurde den 27. Juni 1771 geboren zu Bern, wo sein Vater Mitglied der Regierung war. Dieser wandte die größte Sorgfalt auf die Erziehung dieses seines Sohnes, aber noch mehr that dies seine Mutter. Nach vollendeter häuslicher Erziehung kam er im Jahre 1785 in die Erziehungsanstalt des berühmten Dichters Pfeffel, der diese Anstalt schon 1773, obgleich er seit vielen Jahren völlig erblindet war, mit Genehmigung des Königs von Frankreich in seiner Vaterstadt Kolmar im Elsaß errichtet hatte. Diese Anstalt führte den Namen einer Kriegsschule für die protestantische Jugend und bildete viele treffliche Zöglinge, bis die schreckliche Revolution ihr, so wie unendlich vielem Guten und Nützlichen, ein Ende machte. Nachdem er sich hier einige Jahre gebildet, kehrte er in das väterliche Haus zurück. Durch zu sehr angestrengten Fleiß hatte er seine Gesundheit geschwächt, und um sie wieder zu stärken, faßte der edle Jüngling den muthigen Entschluß, auf die feineren Speisen des häuslichen Tisches freiwillig zu verzichten, um seinen Körper durch geringere Kost zu stärken und abzuhärten. Alle seine Ersparnisse verwandelte er zu Werken der Wohlthätigkeit. Vorzüglich war es ihm zu thun um Kenntniß der Menschen in allen, besonders aber in den niedern Ständen, denn seine treffliche Mutter hatte ihm oft gesagt: „der Reiche hat der Freunde ohnehin genug; sei du der Armen Freund!" Um sich diese Menschenkenntniß desto eher zu erwerben, begab er sich auf Reisen, wählte aber, seinem besonderen Zwecke gemäß, mehr die Dörfer als die großen Städte, um das Volk, seine Sitten, Gebräuche und Bedürfnisse aus eigener Anschauung kennen zu lernen. In dieser Absicht bereiste er zuvörderst die Schweizerkantone, dann aber auch Tirol, Schwaben und andre deutsche Länder, so wie auch Frankreich, und erwarb sich überall durch seine Wohlthätigkeit Freunde.

Einige besondere Erfahrungen, die er auf diesen Reisen machte, bestimmten ihn noch mehr, sich ganz der Volksbildung und dem Erziehungswesen zu widmen; doch unterließ er deßwegen nicht, auch für seine höhere Ausbildung zu sorgen und studirte in der Zurückgezogenheit emsig Griechische Literatur und Kantische Philosophie. Für seinen Hauptzweck aber war besonders einflußreich die Bekanntschaft mit Pestalozzi, den er öfter sprach und hoch schätzen lernte, so sehr er auch von vielen seiner Mitbürger verkannt wurde.

Nachdem F. mit seinen Ansichten in's Klare gekommen war, bemühte er sich, seine Ideale in Wirklichkeit zu rufen und ihnen Leben zu verschaffen, obgleich keine Zeit weniger dazu geeignet war, als gerade die damalige: denn der Gang der französischen Revolution und der öffentlichen Angelegenheiten in der Schweiz bedrohete die Sicherheit jeder großen Unternehmung. Aus Besorgniß daher, ein freies Vaterland einzubüßen, bewog er seinen Vater, einen Theil seines Vermögens in die Bank der Nord-Amerikanischen Freistaaten anzulegen, wurde aber durch den Unterhändler darum betrogen, was natürlich nicht ohne Einfluß auf seine Lage bleiben konnte. Als 1798 auch in seinem Vaterlande die Revolution ausbrach, übernahm er zwar das Amt eines Quartiercommandanten und leistete als solcher bei dem Bauernaufstande wichtige Dienste, nahm jedoch, da man seine den Bauern gemachten Zusicherungen nicht erfüllte, seinen Abschied und beharrte seitdem bei dem Entschlusse, seinem Lieblingsfache, der Landwirthschaft zu leben.

Vermählt mit einer liebenswürdigen Frau, die ihn zum glücklichen Vater hoffnungsvoller Kinder machte, bauete er 1799 einen Garten unweit Bern, und kaufte später gemeinschaftlich mit seinem Vater das Gut von Hofwyl für 22,500 Franz. Livres, das er nach seines Vaters Tode ganz an sich brachte. Nun schritt er muthiger seinem großen Ziele entgegen, der He-

bung des Landbaues und der Menschen, die sich mit demselben beschäftigen. Kaum hatte er zu diesem Ende das Nöthigste gethan, so trat er wieder mit Pestalozzi in Verbindung, der damals seine Anstalt in Burgdorf zu schnellem Gedeihen und zu großem Ansehen gebracht hatte. Diese Verbindung mit P. bewog ihn auch, zu Anfang des Jahres 1804 die Anstalt nach Münchenbuchsee zu verlegen, weil dieser Ort den Fellenberg'schen Aeckern und den Hofwyler Gebäuden ganz nahe lag. P. und F. wollten das Werk gemeinschaftlich leiten; allein ihr ganz verschiedener Character machte dies bald unmöglich, obgleich Beide vom redlichsten Eifer für die gute Sache beseelt waren. F. klagte, daß P. sich der nöthigen Ordnung in der Oekonomie nicht füge. P. hingegen, daß F. aus der Verbindung nur Gewinn ziehen und herrschen wolle. Unter solchen Umständen war daher Trennung das Beste. P. zog noch in demselben Jahre nach Ifferten (Yverdun), wo ihm die Regierung das Schloß überließ, F. dagegen fuhr fort, sowohl durch neue Einrichtungen nach dem Vorgange der geschicktesten Agronomen den Ertrag seines Gutes bedeutend zu heben, als auch theils durch sein Beispiel auf die Dörfer in der Nähe, theils durch Herausgabe landwirthschaftlicher Bücher auch auf die Ferne wohlthätig einzuwirken und Besseres anzuregen. Gleichzeitig führte er Etwas aus, was P. nicht gelingen wollte, nämlich die Anlegung einer ländlichen Armenschule für gänzlich verlassene Knaben, die er größtentheils von der Landstraße aufraffte und zu gesitteten und brauchbaren Landleuten erziehen ließ. Alles ward auf das Zweckmäßigste zu diesem Behufe eingerichtet und ein Lehrer und Erzieher für sie gewonnen, der ein Muster in seiner Art war, nämlich J. Wehrli, ein guterzogner schlichter Landmann, der auch später, obgleich er nichts weniger als gelehrter Schulmann war, oder sein wollte, durch ein paar kleine Schriften in der pädagogischen Welt sich Achtung verschafft hat. (Zehn Unterhaltungen eines Schulmeisters in der Schulstube und Andeutung, auf welchem Wege die Kinder mit ihren ersten Schulpflichten vertraut und wie ihnen die Schule lieb und ehrwürdig werden müsse. Bern, (Jenny) 1833. geh. 20 Xr. und desselben Buches 2tes Heft: Einige naturkundliche Unterhaltungen eines Schullehrers mit der Elementarclasse, oder Winke, wo der Stoff zu lehrreichen Unterhaltungen herzunehmen und wie er sprachförderlich zu verarbeiten sei. Ebendas. 28 Xr. Auch lieferte er 1838 eine Anleitung zum Unterricht im Gesange. Zürich, (Orell, Füßli u. C.) geh. 2 gGr. 16 S.)

Dieser Mann wirkte auf seine Zöglinge, die sonst meistentheils nur Furcht und Verstecktheit vor dem Gutsherrn äußerten, durch seine Milde höchst wohlthätig ein; denn er verstand es, ihre Gemüther zu öffnen und in den ersten 14 Jahren wurde nur 1 Knabe als unbesserlich fortgeschickt. Wehrli erwarb sich die Liebe und Zuneigung seiner Zöglinge hauptsächlich dadurch, daß er sich ihnen ganz hingab, mit ihnen lebte und weder in Kleidung noch in Kost *) einen Vorzug haben wollte. (Seit 1833 ist er Director des Seminars in Kreuzling, und an seine Stelle trat als Armenlehrer Joseph Weyer.) Wehrli war ganz in F.'s Ansichten eingegangen, der für den Volksschullehrer seiner *) Gegend nicht viel Wissen, sondern mehr Thun verlangte. Sein Wahlspruch für die Kinder des Volkes war: Bete und arbeite! Zucht d. h. gute Gewöhnung ist ihm die Hauptsache und besonders Gewöhnung zu den Arbeiten des Landbaues und den damit verbundenen Handwerken. Demzufolge ist ihre Lebensweise so eingerichtet, daß nur früh Morgens oder spät Abends und in den Stunden, wo sich gerade keine Handarbeit für sie findet, der eigentliche Unterricht ertheilt wird, nämlich in Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen und Anschauungslehre, welche die übrigen für ihren künftigen Lebenskreis nöthigen Kenntnisse umfaßt. Das vorzüglichste Tagewerk der Wehrlikinder (so nannte man sie gewöhnlich) war Feldbau und die dazu gehörigen Nebenbeschäftigungen. Doch darf man nicht glauben, daß für ihren Geist zu wenig gesorgt wurde; denn jede Gelegenheit, die sich während ihrer Handarbeiten darbot, wußte Wehrli trefflich auch zur Belehrung und Geistesbildung zu benutzen, wovon die obgedachten Schriften den deutlichsten Beweis liefern. Auch Gemüth und Geschmack bleibt nicht unbeachtet, denn Unterricht in Religion und Gesang lassen beides nicht unangebaut. Ueberdies erlernt Jeder neben der Landwirthschaft noch ein Handwerk, oder eine Kunst, um die Zeit, welche die Landwirthschaft nicht in Anspruch nimmt, stets nützlich auszufüllen, und da man hier frei von allen eigennützigen Absichten und beengendem Zunftzwange handelt, so bedürfen die Lehrlinge oft kaum so viele Monate als sonst Jahre zur Erlernung derselben, und schon mancher tüchtige Arbeiter ist aus dieser Anstalt hervorgegangen.

F. lebt der Ueberzeugung, der wahre Vortheil der Menschheit erheische es, daß das Volk seinen Beruf mit Lust und Liebe treibe, nicht bloß maschinenmäßig oder aus Noth oder aus Gewinnsucht. Soll dieser Zweck aber erreicht werden, so muß man den Zuschnitt dazu schon von der frühesten Kindheit an machen, und auch den Schulunterricht diesem Zwecke anpassen, was Beides häufig vernachlässiget wird. Daher unternahm er es, gerade für diese am meisten verwahrloseten Klasse von Menschen zuerst zu sorgen, und hätte, wenn er auch weiter Nichts gethan, schon dadurch sich einen Namen unter den Wohlthätern der Menschheit verdient. Da jedoch halbe Maaßregeln bekanntlich nichts taugen, so will auch F. hier, wie überall, etwas Ganzes erstreben, und es ist deßwegen als wesentliche Bedingung der Aufnahme in diese Anstalt festgesetzt, daß die Zöglinge bis zum Schlusse ihres 21. Lebensjahres darin verbleiben, damit die Erziehung die Früchte ihrer Bestrebung nicht unreif abgebe, wie dies leider! noch fast überall geschiehet, wo die Schüler mit 14 Jahren die Schule verlassen, so daß bei den Meisten die Frucht nicht zur Reife gedeihen kann. (Ueber die Größe dieses Uebelstandes sind wohl alle Erzieher einverstanden,

*) Beides gering, um ihnen ihr künftiges Schicksal nicht zu verleiden, aber darum nicht schlecht.

*) Absichtlich lege ich auf diese Worte den Ton, denn zunächst auf seine Umgebung war F's stets fürs thätige Leben bemühetes Streben berechnet, obgleich er das Ganze darüber nicht aus dem Auge verlor.

aber wer hilft? Sonntags- und Abend-Schulen sind Etwas, aber doch immer nur Palliative d. h. halbe Maßregeln.) *) So wird auch das Bestehen der Anstalt durch sie selbst gesichert, indem die Zöglinge in den letzten Jahren Das wieder einbringen, was sie ihr früher gekostet haben. F. bemühete sich daher auch, dergleichen Anstalten weiter zu verbreiten und besonders das Nöthigste dafür, geschickte Lehrer, zu erziehen. Auch ist sein rühmliches Streben nicht ganz ohne Erfolg geblieben, indem sich mehre ähnliche Anstalten erhoben haben, z. B. die Linthcolonie im K. Glarus, der Blasihof im K. Zürich, die Anstalt zu Karra im K. Genf, Friedrichsort in Holland, Waxfort in Ireland und Horn bei Hamburg, und er würde dadurch noch viel Segen verbreitet haben, wenn sein 1816 erlassener Aufruf hinlänglich Beachtung und Theilnahme gefunden hätte. Doch ließ er sich diese Verkennung nicht abschrecken, sondern kaufte auch in demselben Jahre Ländereien ob Maikirch und legte dort eine Colonie für arme Kinder an, welche unter dem Schutze des für Erziehung des Volkes so theilnehmenden, 1839 verstorbenen Königs von Dänemark Joh. VI. auf der Insel Laland bald Nachahmung fand, obgleich in der Nähe keine, wo sie doch am dringendsten gewesen wären.

F. ging auch hierbei von dem sehr richtigen und höchst wohlthätigen Grundsatze aus: Arbeit, wenn sie gut geleitet wird, ist die beste Sittenpflegerin der Menschheit. Arbeit und Unterricht wechseln auch hier mit einander ab, doch so, daß die meiste Zeit auf die Arbeit verwendet und der Unterricht als Belohnung der Arbeit ertheilt und betrachtet wird. Es bedurfte 7 Jahre, um die Schwierigkeiten zu überwinden, die sich hier häuften, wo etwas ganz Neues mit ganz neuen Mitteln geschaffen werden sollte, und F. mußte 2000 Schweizerfranken zusetzen, um seinen edlen Zweck zu erreichen, hatte aber auch die Freude, 31 Zöglinge herrlich gedeihen zu sehen, wovon aber 30 ganz auf F.'s Kosten erzogen wurden.

So sehr nun auch schon diese Bemühungen F's für die Erhebung des Volkes aus seiner Rohheit und erbärmlichen Lage seine Kräfte in Anspruch nahmen, so begnügte er sich damit doch nicht: denn sein Plan war großartig und bezog sich auf die Menschheit im Ganzen, besonders aber auf die beiden Enden, die Niedrigsten und die Höchsten, weil er für Beide noch am wenigsten gesorgt sah. Denn oben findet man häufig verdorbene Grundsätze und Beschränktheit durch Vorurtheile. Daher schuf er nun auch schon 1808 seine Philanthropin für Söhne vornehmer Eltern, welches im Jahre 1825 über 80 Zöglinge aus verschiedenen Ländern, vorzüglich aus Frankreich, Italien und England und 22 Lehrer zählte. Hier umschlingt ein Familienband die Knaben und Jünglinge, worunter selbst Fürstensöhne, und man findet keine Spur von Kastengeist oder Partheilichkeit. Zweck ist Bildung bis zur Universität; Bedingung ununterbrochene Ueberlassung des Zöglings bis zu diesem Endpuncte seiner Bildung. Der Unterricht wird mit der erforderlichen Würde behandelt; spielende Methoden finden keinen Eingang und da es nicht an einer hinreichenden Anzahl von Lehrern fehlt, so kann auf die Eigenthümlichkeit eines jeden Zöglings mehr Rücksicht genommen werden, als in zahlreicheren Schulen bei wenigern Lehrern. Mehre Männer welche sich jetzt in höheren Aemtern als Lehrer oder in andern Wirkungskreisen auszeichnen, waren einst F.'s Mitarbeiter an dieser großartigen Anstalt. (Es seien hier nur genannt Lippe, Griepenkerl, Kortüm, Schacht, Wittbrecht, Hesse, Laur. Huber.)

Wie weitgreifend F's Plane waren, kann man schon daraus abnehmen, daß er den Entwurf einer pädagogischen Republik bildete, dem zu Folge noch mehr solche Erziehungsanstalten, wie zu Hofwyl, selbst in andern Kantonen der Schweiz, errichtet werden und alle unter seiner Oberleitung stehen sollten, so daß sie ein Ganzes bildeten. Zu Begründung dieses Planes wurde eine Aussöhnung mit Pestalozzi eingeleitet, dem dadurch ein ruhiges und sorgenfreies Alter bereitet werden sollte, indem F. das immer tiefer sinkende Institut P.'s übernehmen wollte. Indeß riethen Freunde unserm F. ab von so weitaussehenden Plänen, wodurch er seine Kräfte nur nutzlos versplittert haben würde. —

Daß er auch für Lehrerbildung sehr wirksam war, ist schon oben beiläufig erwähnt worden. Schon im Jahre 1808 versammelte er mit obrigkeitlicher Bewilligung 40 Schullehrer zu einem Normalkurs in Hofwyl, wobei ihn Zeller thätig unterstützte. Der Erfolg war auch so günstig, daß der Berner kleine Rath nicht umhin konnte, F. auf das Verbindlichste zu danken, und ihn einzuladen, auch ferner das Seinige zur Förderung der Schullehrerbildung beizutragen. Aber als F. im folgenden Jahre dieselben Lehrer wieder zu demselben Zwecke zusammen berief, wurde denselben, bei Verwirkung ihrer Anstellung, die Theilnahme untersagt, weil der Rath dafür hielt, es sei der Staatsklugheit zuwider, einem Privatmanne einen so großen Wirkungskreis einzuräumen, da diese Lehrer 6000 Kinder in ihren Schulen hätten, durch welche sie mindestens auf 18,000 Menschen mittelbar einwirken könnten! F.'s Protestation dagegen blieb fruchtlos, aber er ließ sich durch solchen Undank nicht abhalten, einzelnen jungen Männern, die sich an ihn wendeten, zu ihrer Vervollkommnung die Hand zu bieten, und gab ihnen nicht bloß Bildung, sondern auch Wohnung und Kost unentgeltlich.

Am füglichsten reihen sich hier F.'s Bemühungen um die neue Berner Schulordnung an, obgleich bei derselben seinen gereiften Erfahrungen geradezu Hohn gesprochen wurde, wie man aus der Schrift: „Bern, wie es ist, 2 Bände. Leipzig, 1835." (Seite 98 ff. d. 2. Band.) sehen kann. Fellenberg that im großen Rathe Alles, was er nur konnte, um der neuen Schul-Ordnung eine für das Volk heilsame Richtung zu geben. Aber er predigte tauben Ohren und erfuhr dabei noch die bittersten Kränkungen, so daß er endlich aus der Sitzung wegblieb. Aber der Undank gleitet an diesem seltenen Manne ab, und er brachte mit wahrhaft republikanischer Selbstverläugnung Opfer, wie sie das Vermögen des Privatmannes in der That überstieg. Bloß zu Errichtung einer Normalschule für Schullehrer

*) Sehr kräftig, wie das seine Art ist, hat sich bekanntlich Diesterweg auch darüber ausgesprochen im 1. Hft. s. Lebensfrage.

zu Buchsee brachte er es mit vieler Mühe. Er bot gastlich sein Hofwyl zu einem 3monatlichen Bildungscurse 400 Schullehrern an; aber man drang ihm einen Mann zum Director auf, Langhans, der offenbar der Sache nicht gewachsen war. (Man s. F. der 3monatl. Bildungscurs zu Hofwyl. Bern, 1833.) F. hatte sich diese Unternehmung nicht weniger als 2129 Schweizer Franken kosten lassen, ohne den Aufwand bei der Festfeier und die Geschenke an Büchern für die abgehenden Lehrer, welche ihm gerührt die Hand drückten; aber die Regierung von Bern hatte keinen Dank für den wackern Mann, ja sie sah ruhig zu, wie ein elendes Blatt ihn schmähte. Dennoch entzog sich F. der Nationalbildung nicht. Er ließ auf seine Kosten ein Gebäude aufführen und mit allem Nöthigen versehen zur Aufnahme von 100 Lehrern, für einen 3 monatlichen Bildungscurs.

Glückliches Land! sollte man ausrufen, das solch einen Mann hat! Und er hat auch der Freunde viele — in der Ferne, aber der Feinde viele — in der Nähe; denn auch bei ihm heißt es: „der Prophet gilt nirgends weniger als daheim!" Das erfuhr er besonders, während er Landammann war, und das verleidete ihm seine Stelle so, daß er sie niederlegte. Und doch — wie wohlthätig haben seine Anstalten gewirkt, trotz aller Hindernisse, die man ihm in den Weg legte, woraus man schließen kann, was sie gewirket haben würden, wenn man ihn gehörig unterstützt, oder doch wenigstens ungehindert hätte handeln lassen. Nur bis 1832 hat er in 25 Jahren 431 Zöglinge unentgeltlich gebildet und in 30 Jahren im Umkreise von Hofwyl den armen Familien Arbeit verschafft und selbst den Kindern Kleidung, um die Schule besuchen zu können, den Aeltern auch nahrhafte Suppen, wenn sie Noth litten. Es wurden durch seine Bemühungen gegen 500,000 Schweizer Franken in seiner Umgebung im Umlauf gesetzt!

Daher wurde man auch im Auslande auf seine Unternehmung aufmerksam, und schon 1808 kam der König von Würtemberg selbst nach Hofwyl und ließ dann eine Normalschule nach dieser gründen. Auch sein Nachfolger, der jetzige König, besuchte Hofwyl und ließ in Hohenheim eine ähnliche Anstalt anlegen. Eben so kamen Prinzen von Oestreich, Ungarn, Dänemark, Preußen, der Herzog von Nassau und mehre andre Große, um sich durch eigene Anschauung von seinen Leistungen zu überzeugen und der Großherzog von Weimar verweilte längere Zeit daselbst. Andere kamen mit amtlichen Aufträgen oder sendeten ihm Zöglinge zu. Mehre wissenschaftliche Gesellschaften aus den verschiedensten Ländern gaben ihm Beweise von Achtung und Anerkennung und der Kaiser Alexander ernannte ihn in einem eigenhändigen Schreiben zum Ritter des St. Wladimir-Ordens. Mehre Gelehrte und hohe Beamte haben amtliche Berichte über seine Anstalten geliefert, nachdem sie dieselben im Auftrag ihrer Regierung besichtiget hätten.

Was seine Persönlichkeit betrifft, so verkündet sein Aeußeres den ernsten vielbeschäftigten Mann, der sich weder vernachlässiget noch eitel der Mode huldiget, weil er allen äußeren Schein und Schimmer verschmähet. Er hat zwar nicht studirt im gewöhnlichen Sinne des Wortes, aber er hat seinen Geist vielseitig gebildet, wobei aber seine Richtung stets auf das Practische geht.

Die Gabe der Rede geht ihm ab, aber was er spricht, zeugt von der innigsten Theilnahme an Allem, was das Wohl der Menschheit, besonders des Volkes, angeht. Von früh bis spät ist er thätig, und findet sein Vergnügen bloß in der Abwechselung der Arbeiten. Der Kopf ist Herr über sein Herz und er hat sein ursprünglich heftiges Temperament nach und nach zügeln gelernt durch Selbstbeherrschung. Die Stärke und Beharrlichkeit seines Willens ist groß und ist mit rastloser Thätigkeit verbunden, wobei er seinen persönlichen Vortheil hintenansetzt und selbst große Opfer, wie wir oben gesehen, nicht scheuet, wo es ankommt auf Ausführung wohlthätiger Pläne, daher er auch des Ruhmes würdig ist, den er selbst über Europa hinaus genießet.

Sein Bildniß, so wie eine umständlichere Lebensbeschreibung findet man in den „Bildnissen und Lebensbeschreibungen der berühmtesten Pädagogen und Schulmänner." Quedlinburg, und Leipzig, (Basse) 5. u. 6. Lieferung, 1841. M. Prätor.

Feltre (Victorin v.) Es dürfte wohl nicht uninteressant sein, wenigstens mit einigen Winken auf diesen Lehrer des 14. Jahrhunderts hinzuweisen, der durch sich selbst erzogen, der Erzieher Anderer ward, und dabei Grundsätze entwickelte, die völlige Anerkennung verdienen. Man hat daher vor Kurzem aufs Neue auf ihn aufmerksam gemacht in einer Schrift, die unten genannt werden soll.

Petrarca's Verdienste um italienische Wissenschaft und Bildung († 1374) sind bekannt und als Erbe seiner Tugenden, so wie eines großen Theiles seiner Kenntnisse steht unter seinen Freunden und Schülern Johannes v. Ravenna, von dem der Meister der erotischen Dichtkunst selbst in seinen Briefen ein rühmliches Bild entwirft. Victorin v. Feltre war wieder der Schüler des Letztern. Er hieß eigentlich Rainbaldoni und wurde im Jahre 1378 zu Feltre geboren, woher sein Name. Sein ganz der Erziehung und dem Unterrichte der Jugend geweihtes Leben ist ein klarer Beweis davon, daß es unter der Sonne wenig oder nichts Neues giebt und daß die meisten der Prinzipien, von welchen unsere gegenwärtige Pädagogik geleitet wird, schon früher gedacht oder wenigstens geahnet wurden. Er bildete sich durch sich selbst, durch eigene Anschauungen und Prüfung, zum tüchtigen Lehrer. Dies ist ja noch heute zum Lehrgeschäfte der beste Weg für Den, den die Natur mütterlich ausgestattet und darauf mit ihrem göttlichen Finger gewiesen hat. Gerade die Besten, welche am meisten eingedenk waren, es sei ihr Beruf, mittelst einer den Geist anregenden Heuristik Rechenschaft von Dem zu fordern, was der Zögling in sich hat, was er selbst zu leisten fähig ist, haben vielleicht die wenigsten Theorien über ihr Fach gelesen. Die Praxis bildet den Meister und sie war eher als die Theorie da.

Victorin v. F. hatte zwar eine streng wissenschaftliche Bildung erhalten, dennoch war er fern von jenem vornehmen und höhnischen Herabsehen auf Nachgestellte, welches erniedrigt und erbittert. Schon deshalb verdient das Bild dieses in bescheidener Ruhe wirkenden Mannes allgemein empfohlen zu werden, sowohl dem Gelehrten von Fach, damit er Demuth lerne, als dem Volksschullehrer, damit er sich von je-

nem Dünkel frei halte, dem so Viele seines Standes sich thörigt überlassen, ohne zu erwägen, daß es ihnen Verachtung oder Geringschätzung erzeugt. F. erzog hauptsächlich die Söhne des Fürsten Johann Franz Gonzaga in Mantua und nahm dabei nicht blos auf die Ausbildung ihres Geistes, sondern auch ihres Körpers genaue Rücksicht. Er nahm an seiner Zöglinge Spielen Theil, leitete diese und ging von dem Grundsatze aus, daß freie Luft das nothwendigste Vehikel für dauerhafte Gesundheit sei und nur den feindlich behandle, der sie ängstlich flieht und als Feind betrachtet.

Was den eigentlichen Unterricht betrifft, so ließ er z. B. um seinen Schülern das Lesen beizubringen, die einzelnen Buchstaben auf Pappstücke malen und lehrte sie so den Kindern allmählich und fast spielend. Wer weiß nicht, daß neuere Pädagogen etwas Aehnliches versucht haben!

Mochte er öffentlich oder privatim lehren, so verlangte er ungetheilte Aufmerksamkeit und schloß eben so aus der Haltung des Körpers als aus den Bewegungen der Augen auf die Spannung der Gemüther. Er rieth seinen Zuhörern, sobald sein Vortrag beendet war, das Abgehandelte zu überdenken und über dunkel Gebliebenes Erklärung zu fordern. So wünschte er auch, daß vorzügliche Stellen und Sentenzen dem Gedächtnisse eingeprägt würden. „Repetitio est mater studiorum!“ rief er dem Eiligen zu. Ein oft erneuetes Einprägen der Sache sowohl als des Wortes, Eins durch das Andere, Begriff durch Anschauung und umgekehrt, Wort- und Sachkenntniß mußten sich vereinen.

Der Abfassung jedes schriftlichen Aufsatzes sollte, nach Victorins Rathe, die Lectüre eines Musterschriftstellers, der Aehnliches abgehandelt, vorangehn. Zu gleichem Zwecke ließ er auch ganze Abschnitte aus classischen Schriftstellern memoriren; diese wurden dann zergliedert und zu sprachlichen Zwecken benutzt. Doch so viel von seinen Grundsätzen auf dem Felde der Pädagogik. Wer mehrere, sehr interessante Einzelnheiten kennen lernen will, der findet solche in folgendem Schriftchen, das Victorins Andenken erneuert:

Bild eines vorzüglichen Jugendlehrers, entnommen aus dem Leben und Wirken Victorins von Feltre. Nach dem Italienischen des C. Rosmini von F. M. Glogau u. Leipz. b. H. Prausnitz. 1838. 130. S. 8.

Victorin starb 1446 am 2. Febr. geehrt und geachtet von allen Zeitgenossen, beweint von seinen zahlreichen Schülern. 7.

Fénélon (François de Salignac de la Mothe) wurde auf dem Schlosse Fénélon in Perigord am 6. August 1651 geboren. Sprößling eines alten und berühmten Hauses, wurde er von seinem schon bejahrten Vater höchst sorgfältig erzogen; der anfangs schwächliche Knabe entwickelte bald die trefflichsten Anlagen und in seinem zwölften Jahre war er mit den klassischen Sprachen schon ziemlich vertraut. Für den geistlichen Stand bestimmt, studirte er sodann auf der Universität zu Cahors, worauf er in das Haus seines Oheims nach Paris kam. Bald aber zog sich der junge Abbé, durch das glänzende Leben, welches ihn hier umgab, und durch den Beifall, welchen seine ersten Predigten gefunden, nicht bethört, in das Priesterseminar St. Sulpice zurück. Fünf Jahre widmete er sich jetzt der unmittelbaren Vorbereitung für den geistlichen Beruf. Nachdem er die Priesterweihe erhalten, trat er in die Oeffentlichkeit wieder ein, aber als Seelsorger der Armen und Kranken, schlicht, mild und ernst, mit jenem Feuer der Liebe, das nie verzehrt, sondern immer erleuchtet und wärmt. Da stellte ihn der Erzbischof von Paris, Harlay, an die Spitze eines Jungfrauenvereins, welcher sich hauptsächlich mit der Bekehrung und Unterweisung junger Protestanten beschäftigte. Es war die Zeit, wo Ludwig XIV. durch sanfte und harte Mittel die Hugenotten in den Schooß der katholischen Kirche zurückzunöthigen anfing. Fénélon widmete sich auch hier seinen Pflichten mit der größten Hingebung; Alles drängte sich zu seinen Unterrichts- und Erbauungsstunden. Der König, aufmerksam geworden, hielt ihn für den rechten Mann, um die unbeugsamen Protestanten in Saintonge und Aunis zu gewinnen; F. that, was er konnte, war aber nicht im Stande seine Aufgabe vollständig zu lösen. Nach Paris zurückgekehrt, übernahm er seine früheren Functionen, und schrieb jetzt, außer einer Schrift: Le ministère des pasteurs, seinen berühmten Tractat L'education des filles, der noch gegenwärtig von jedem Pädagogen gelesen und wieder gelesen zu werden verdient. Er hatte das Büchlein auf Veranlassung des Herzogs von Beauvilliers abgefaßt; als nun dieser 1689 von Ludwig XIV. zum Gouverneur seiner Enkel, der Herzöge von Bourgogne und Anjou, ernannt wurde, empfahl er seinen Freund Fénélon mit Vorlegung dieser Schrift zum Lehrer der beiden Prinzen. Es war eine eben so glänzende als schwierige Stellung. F. unterzog sich seiner Aufgabe mit einer Treue und Gewissenhaftigkeit, welche die erfreulichsten Resultate zur Folge hatte. Der Herzog von Bourgogne, stolz, anmaßend, heftig und unlenksam, wurde durch ihn ein völlig anderer Mensch und blieb ihm mit Ehrfurcht und Liebe auch dann noch zugethan, als der König dem edlen Lehrer sein Vertrauen entzogen hatte. Mit Recht hat man diese Verwandlung von jeher als ein Meisterstück der Erziehung gepriesen. In seinem Unterrichte verfuhr F. mit einem Tacte, der vielen Methodikern nach ihm gefehlt hat, und wir bedauern, aus umfänglichen Berichten, die wir vor uns haben, hier nicht Einzelnes mittheilen zu können. Er hatte nicht nur die Lehrgänge, sondern auch den detaillirten Lehrstoff großen Theils niedergeschrieben; aus solchen Aufzeichnungen ist auch allmählich der allbekannte Télémaque entstanden. Doch wurde dieser erst in Cambrai vollendet. F.'s Leben am Hofe war übrigens nur wenige Jahre ungetrübt. Nachdem er 1693 Mitglied der französischen Akademie und 1695 Erzbischof von Cambrai geworden war, sah er sich unerwartet wegen seiner Verbindung mit der in schwärmerische Mystik versenkten Mad. Guyon, in welcher er auch Veranlassung zu seinen Maximes des Saints gefunden, durch seinen berühmten Freund Bossuet, Bischof von Meaux, zu einer theologischen Streitigkeit gedrängt, gegen welche sein ganzes Herz sich sträubte. Aber der Hof, Paris, der Klerus von ganz Frankreich ward allmählich von Bossuet's Ungestüm aufgeregt, der Vorwurf des Quietismus fiel auf Fénélon, seine Ruhe, seine Milde, die Kraft und Würde seiner Vertheidigung entwaffneten die Gegner nicht und Ludwig XIV. verwies den edelsten Mann seiner Umgebung vom Hofe. Der Erzbischof

begab sich in seinen Sprengel. Jetzt war er erst so recht in seinem Elemente. Mit unermüdlicher Thätigkeit und aufopfernder Liebe widmete er sich den geistlichen und leiblichen Bedürfnissen der ihm anvertrauten Heerde; Hohe und Niedrige liebten ihn wie ihren Vater, verehrten ihn wie einen Heiligen. Als der Papst in der Streitigkeit über die Gnade sich gegen ihn erklärte, unterwarf er sich ohne Murren und verlas in der Mitte seiner Gemeinde das seine Sätze verdammende Breve von der Kanzel. — Die Rückkehr an den Hof, die er übrigens weder suchte, noch zu seinem Glücke bedurfte, wurde durch die wider seinen Willen erfolgte Veröffentlichung seines Télémaque unmöglich gemacht. Das Buch erschien zuerst in Holland auf Veranlassung des thätigen Buchhändlers Adrian Moetjens (Juni 1699) und wurde, obwohl der Druck übereilt und sehr incorrect war, mit unglaublichem Enthusiasmus aufgenommen. Aber am Hofe glaubte man im stolzen Sesostris und im schwelgerischen Idomeneus den König Ludwig, im Protesilaus den Minister Louvois, in andern Personen des Romans noch andere hochgestellte Personen in Versailles abgebildet; das vielfach verhöhnte Ausland war entzückt, die Verhaßten in F.'s Schilderungen so treu und scharf kritisirt zu sehen, und auch in Frankreich freute man sich der Anspielungen, die doch in der Absicht des Verfassers so wenig gelegen hatten. F. blieb in seinem Sprengel. Und als nun der um das Spanische Erbe ausgebrochene Krieg, besonders nach der Schlacht bei Malplaquet (1709), in seine Nähe drang, war er für Freund und Feind ein Gegenstand der größten Ehrerbietung; er häufte Vorräthe auf für die französischen Kriegshaufen, sorgte für die Verwundeten und Kranken, nahm Unglückliche selbst in seinen Palast und war mit seinem Rathe und Troste überall gegenwärtig; der Prinz Eugen und der Herzog von Marlborough beachteten seine Bitten und Bedürfnisse auf die ritterlichste Weise. Bald sollte ihn der Tod seines trefflichen, von ganz Frankreich geliebten Zöglings erschüttern; der Verlust geliebter Freunde kettete ihn noch mehr von der Erde los; er starb nach einer Krankheit von wenig Tagen den 7. Jan. 1715.

Gewiß verdient er in pädagogischer Beziehung eine ernstere und umfassendere Würdigung, als ihm bisher zu Theil geworden ist; auch in seinen übrigen Schriften und Briefen liegt ein reicher Schatz pädagogischer Weisheit zerstreut. Sein Leben ist mehrfach dargestellt worden; das Beste enthält wohl der erste Band in der Ausgabe seiner sämmtlichen Werke von 1787 (Paris, Didot.) Kl.

Ferien (Schulferien, Vacanzen.)

I. Zweck der Ferien.

Der gewöhnlichen Ansicht nach sind die Ferien zur Erholung des Lehrers und der Schulkinder bestimmt. Daß der Lehrer einer Erholung bedürfe, er, der recht eigentlich im Schweiße seines Angesichtes sein Brot ißt, und der, wenn er zugleich ein Kirchenamt verwaltet, Sonn- und Wochentags keine Ruhe hat, — wer möchte dies bestreiten? Eine andere Frage ist, ob auch die Schulkinder eine solche Erholung nöthig haben. Ist von Gymnasien, Real- und Bürgerschulen ꝛc., die Rede, so wird diese Frage zu bejahen sein: denn überall ist die tägliche Schulzeit auf 6, wohl gar auf 8 und mehr Stunden ausgedehnt und die Schüler werden mit häuslichen Arbeiten oft so sehr überhäuft, daß auch ihnen eine Zeit der Ruhe wohl zu gönnen ist. Anders verhält es sich mit unsern Volksschulen, in welchen, seit ihrer Theilung in Sonderclassen, jedes Kind täglich meistens nur 3 Stunden lang unterrichtet wird und wo die Aufgaben für häuslichen Fleiß auch nur höchst unbedeutend sind. Hier wird man nicht behaupten können, daß Ferien um der Kinder willen unbedingt nothwendig seien. Wohl aber werden sie durch andere Verhältnisse herbeigeführt: denn die ländlichen Geschäfte, zu welchen der Landmann seine Kinder herbeizieht, machen zu gewissen Zeiten Schulferien nöthig, weil sonst der Schulunterricht durch die eintretenden Versäumnisse zu sehr gestört werden würde.

Als den Zweck der Ferien für die Volksschule haben wir demnach festzusetzen: Erholung für den Lehrer und Erleichterung der Theilnahme der Kinder an den häuslichen Geschäften ihrer Aeltern. In letzterer Hinsicht werden sie jedes Mal in eine solche Zeit zu verlegen sein, wo die Arbeiten des Landmannes eine Beiziehung der Kinder nothwendig machen. In erster Rücksicht aber mögen Schulrevisoren bedenken, daß die Feiertage an den kirchlichen Festen für die meisten Lehrer keine Feiertage sind, und daß es eine große Unbilligkeit sei, von dem Lehrer zu fordern, wenigstens mit den kleinern Kindern Schule zu halten, während die größern bei den Feldarbeiten gebraucht werden: das ist eine Einrichtung, durch welche dem Lehrer die Erholungszeit genommen wird.

II. Grundsätze für Bestimmung der Ferien.

Ueberall müssen über die Schulferien entweder durch Landesschulgesetze, oder durch Localstatute feste Bestimmungen getroffen werden, von welchen der Lehrer nicht willkürlich abweichen darf. Alle neuere Schulgesetzgebungen haben darauf Rücksicht genommen und wir geben im Folgenden das Wichtigste aus denselben mit einigen kritischen Bemerkungen.

Dahin einschlagende Gesetze sind:
die Verordnung z. k. sächs. Elementar-Volksschulgesetze §§. 66 — 74.; im Königr. Preußen Verordnung d. k. Regierung zu Breslau v. 27. Nov. 1824 (s. Allg. Schulzeitung 1826. Abth. I. Nr. 15.) u. v. 23. Nov. 1820. sub 8., Bekanntmachung d. k. Regierung zu Cöslin v. 12. Jan. 1837., Verordnung d. k. Regierung zu Meerseburg v. 18. April 1817., Verordnung der Kirchen- und Schulcommission zu Magdeburg v. 28. Decbr. 1820. §§. 25 ff.; im Königr. Hannover Bekanntmachung d. k. Regierung zu Osnabrück v. 3. Aug. 1818. §. 2. und Reglem. d. k. Consistorium zu Aurich v. 23. Febr. 1823. §. 7.; Verordnung das Kirchen-, Schul- und Armenwesen in d. Niedergrafsch. Lingen betreff. §. 24. — im Königr. Baiern Instruction für die Local-Schul-Inspection §. 21. und Ministerial-Rescript v. 25. Juli 1810. Lit. D.; im Königreiche Württemberg Verfügung des Ministeriums des Innern v. 26. Apr. 1831.; das großh. baden'sche Schuledict §. 18.; das großh. hessische Schuledict Art. 31.; die mecklenburg-strelitzische Schulordnung f. d. Domänen §. 2.; die großh. oldenburgische Schulordnung v. 14. Jan. 1836. §§. 23 f.; das Regulativ v. 1. Octbr. 1836. und die Instruct. f. Landprediger §. 12.; das großherz. weimar'sche

Gesetz über Schulferien, Schulversäumnisse ꝛc., v. 15. Mai 1821.; die sachsen-altenburg'sche Generalverordnung wegen der Ferien in Stadt- und Landschulen v. 21. Octbr. 1823. und Dienstanweisung f. Schullehrer §§. 14. — 19.; die sachsen-coburg'sche Schulordnung §. 6.; die anhalt-dessauische Schulordnung v. 30. Aug. 1786.

Aus der Vergleichung dieser Gesetze ergiebt sich Nachstehendes:

1) Allenthalben sind die kirchlichen Feste auch Ferienzeiten:

a) Die Osterferien dauern vom grünen Donnerstage bis zur Mittwoch nach dem Osterfeste, diesen letzten Tag mit eingeschlossen. (So in Sachsen, Preußen, Altenburg, Coburg. In Hannover sind die Osterferien auf 14 Tage, im Großh. Hessen und in Anhalt bis zum Sonntage nach Ostern ausgedehnt. In Oldenburg gehen sie nur bis zum Dienstag nach Ostern.)

b) Die Pfingstferien beginnen mit dem Sonnabende vor dem Feste und gehen mit der Mittwoch nach demselben zu Ende. (Nur das Consist. zu Aurich erstreckt diese Ferien auf 8 Tage). In Anhalt ist ebenfalls die ganze Festwoche und überdies die halbe Woche vor dem Feste frei. (In Oldenburg statt der Pfingstferien: vom 1. — 7. Mai. Doch kann der Schulvorstand eine Woche Ernteferien auf die Pfingstwoche verlegen.)

c) Die Weihnachtsferien vom Tage vor dem Feste bis zum Neujahrstage. (In Altenburg bis zum 6. Januar).

„Diese Ferien sind sowohl durch die Würde und Bedeutung der heil. Tage, welche denselben zum Mittelpuncte dienen, und welche ihrem Zwecke nach eine Vorbereitung und Nachfeier erfordern, als auch durch die häuslichen Zurüstungen und Geschäfte begründet, wozu sie die Veranlassung geben." (Dr. Nebe.) Nur möchte eine zu weite Ausdehnung derselben sich nicht rechtfertigen lassen.

2) Ueber die Ernteferien gelten die abweichendsten Bestimmungen.

In manchen Gegenden wollte man diese Ferien dadurch ganz vermeiden, daß man den Sommer über die Tageszeit des Unterrichts auf wenige, etwa zwei Morgenstunden beschränkte (s. d. Art. „Sommerschule") und es überdies in die Hände des Localschulinspectors legte, etliche Kinder während der eigentlichen Ernte vom Schulbesuche ganz oder theilweise zu dispensiren. So noch das k. preuß. General-Land-Schulreglement §. 5. und 18.; die kurs. sächs. erneuerte Schulordn. Cap. VII. §. 1. 2. und die oberlauf. Schulordnung Cap. V. §. 2.; so auch die Württemberg'sche Gesetzgebung.*) — Dadurch wird auf der einen Seite der Sommerschulunterricht zu dürftig, auf der andern der Lehrgang zu sehr gestört, und es ist daher nicht zu billigen, wenn auch die neuere k. sächs. Gesetzgebung hier zu halben Maaßregeln geschritten ist. Sie enthält nämlich (§. 70.) folgende Bestimmungen:

„Zur Erntezeit mag zwar denjenigen Kindern, welche das 10. Jahr ihres Alters erfüllt haben und ihren Eltern oder Dienstherrschaften bei dem Erntegeschäfte nützliche Dienste leisten können, auf letzterer Verlangen eine vierwöchige Befreiung vom regelmäßigen Schulbesuche vergönnt werden; es haben aber solche Kinder wöchentlich einige Stunden lang die Schule und wenigstens die zu diesem Behufe zu einer passenden Tageszeit anzusetzenden Religionsstunden und wenn durch eintretende üble Witterung die Erntearbeit unterbrochen wird, auch die übrigen Lectionen zu besuchen."

Zwar wird hinzugefügt: (§ 71.)

„Auch dem Schullehrer mag, wenn er hierum unter Anführung berücksichtigungswerther Gründe nachsucht, statt sogenannter Hundstagsferien, vom Schulvorstande gestattet werden, in den geschäftsvollsten Tagen der Erntezeit sein Lehrgeschäft eine Woche lang ganz auszusetzen, ohne letzteres durch einen Stellvertreter versehen zu lassen, und wegen der versäumten Tage irgend einer Verkürzung seiner Einnahme unterworfen zu sein."

Doch sollte man dem Lehrer wenigstens etliche Vacanztage zugestehen, ohne daß er dieselben erst erbitten müßte! — Andere Gesetzgebungen sind darin weit milder.

Im Hannover'schen erstrecken sich die Sommerferien etwa auf 2 Monate; im Anhaltischen sind 6 Wochen Ernteferien, eben so viele im Regierungsbezirke Merseburg, in Coburg, Mecklenburg; mancher Orten 4 ganze und 2 halbe Wochen — wie im Altenburg'schen; anderwärts 4 Wochen — so im Großh. Hessen, und in den Stadtschulen des Herzogth. Altenburg; oder doch wenigstens 3 Wochen — wie im Regierungsbezirke Köslin. (Die Regierung zu Breslau gestattet auf Dörfern und in kleinern Städten 14 ganze Tage in der Getraideernte, 14 Nachmittage in der Kartoffelernte, in größern Städten jedoch nur 8 Tage Hundstagsferien. In Oldenburg 3 Wochen Ernte- und 2 Wochen Michaelisferien.)

Dr. Nebe sagt über diesen Gegenstand: „Die Ernteferien haben auf dem Lande und in kleinern Städten den natürlichen Grund in der Nothwendigkeit, daß während der Ernte Jedermann, Alt und Jung, mit Hand anzulegen hat, und man darum den Eltern die Beihilfe ihrer Kinder am wenigsten hier versagen darf. Doch sollten sie billig auf zwei Wochen zur Heu- und Kornernte, und auf zwei andere Wochen zur Grummet-, Hafer- und Erdfruchternte beschränkt werden. Die Zeit dieser Ferien wird nach jeden Orts Gelegenheit, nach Maßgabe des Ortspfarrers, von dem Schulortsvorstande bestimmt und öffentlich bekannt gemacht."

Eine verhältnißmäßige Vertheilung der Ferien auf die Zeiten der Heu-, Korn- Kartoffelernte, der Weinlese und (in Walddörfern) des Beerensuchens oder Streurechens ist zweckmäßig und durch alle Gesetzgebungen angeordnet. — Der Anfang (und das Ende) der Ferien wird entweder vom Pfarrer allein (Regierungsb. Cöslin und Magdeburg, Coburg), oder von demselben mit Zuziehung des Schulvorstandes, resp. der Dorfgerichte (Regierungsbezirk Breslau, Meerseburg, K. Sachsen, Anhalt, Baden) festgesetzt. In manchen Ländern wird dazu sogar die Genehmigung des Superintendenten, oder resp. des Bezirksschulvisitators erfordert: so in den Regierungsbezirken Breslau,

*) Doch ist in Stuttgart neuerdings der ganze Juli als Freimonat gegeben, weil er wegen seiner heißen Tage zum Hausiren am geeignetsten und doch auch für Ferienreisen passend ist.

Magdeburg und Meerseburg, desgl. in Baden. In Altenburg steht die Vertheilung der Ferien nur dem Superintendenten, in Hessen-Homburg dem Consistorium zu; in Baiern ist es den Kreisregierungen überlassen, die Ferienordnung districtsweise nach eingeholtem Gutachten der Districts- und Localschulinspectionen zu bestimmen; die getroffene Bestimmung ist in dem Jahresberichte anzuzeigen. — Im Allgemeinen möchte die Zeitbestimmung der Ernteferien als reinörtliche und oft von der Witterung abhängende Angelegenheit ganz der Local-Schulbehörde zu überlassen sein.

Anfangszeit und Schlußtermin der Ernteferien müssen im Königr. Sachsen (Schulgef. §. 72.) und im Coburg'schen von der Kanzel verkündiget werden.

3) Andere Schulvacanztage sind:

a) Ein oder höchstens zwei schulfreie Tage in der ersten Fastenwoche. (Im Königr. Sachsen. — Coburg: 1 Tag. Altenburg: 2 Tage).

Die Nothwendigkeit dieser Ferientage ist gerade nicht einleuchtend.

b) Höchstens 2 schulfreie Tage in der Woche des Kirchweihfestes. (K. Sachsen. — Coburg: 1 Tag; Altenburg: höchstens 4 Tage.)

c) Jahrmarktsferien. („Der erste Tag des Jahrmarktes" — Regierung zu Cöslin. „Im Marktorte nie über 2 Tage, in Nachbarorten nur ein halber Tag" — Altenburg. — „Sie sind in den Marktorten selbst möglichst abzukürzen; ob und in welcher Maße sie den Kindern aus umliegenden Ortschaften eingeräumt werden mögen, bleibt dem Schulvorstande überlassen." K. Sachsen.)

Dr. Nebe: „Nicht minder haben die Ferien an den jedesmaligen Kirchweih- und Jahrmarktstagen ihre nahe genug liegende Entschuldigung. Das zerstreuende Geräusch dieser Tage verträgt sich nicht mit der nöthigen Schulruhe. Doch sollte, wo die Märkte länger als einen Tag dauern, nur der Tag ganz schulfrei sein, wo sich der Verkehr zu concentriren pflegt."

Dagegen Zerrenner: „Die Marktferien, die noch in vielen Städten gegeben werden, sollten ganz wegfallen, und die städtische Polizeibehörde sollte besonders in den Markttagen auf ordentlichen Schulbesuch halten, und das Herumtreiben der Jugend auf dem Marktplatze nicht dulden. Würde auch in diesen Tagen in den Schulen wenig gelernt, so ist es schon Gewinn, die Kinder aus dem Marktgewühle entfernt zu haben, wo sie gewöhnlich nicht viel Gutes sehen und hören, und manche Versuchung zu Vergehungen sich darbietet."

Wer aber das Gewerbsleben kleiner Städte kennt, der weiß auch, daß viele Kinder an Jahrmarktstagen ihren Eltern unentbehrlich sind. Hat nicht auch der Lehrer gerade dann mancherlei Einkäufe zu machen, — die Besuche ungerechnet, die zu solcher Zeit sein Haus füllen? — Anders erscheint die Sache, wenn der Markt in einem Nachbarorte ist: dann möchte Schulfreiheit kaum zulässig sein; auf dem Nachhausewege geschieht zu viel Böses, wovon Kinder niemals Zeugen sein sollten. Auch Dr. Schulze ist der Ansicht, daß benachbarte Jahrmärkte, Volksbelustigungen ꝛc., nicht zur Aussetzung des Schulunterrichtes gemißbraucht werden sollten.

d) Ein schulfreier Tag bei Gelegenheit der jährlichen oder halbjährlichen Schulprüfung. (In Sachsen ist der Tag nach der Prüfung schulfrei, eben so im Regierungsbezirke Breslau; im Regierungsbezirke Cöslin auch noch der Tag vorher.)

Das sächs. Schulgesetz führt als Motiv an, daß dieser Vacanztag dem Lehrer zur Erleichterung wegen der für das neue Semester vorzubereitenden Tabellen u. s. w. dienen möge; doch giebt es meistens vor dem Examen mehr zu thun, als nach demselben, weshalb ein schulfreier Tag vorher zweckmäßiger scheint.

e) Der Geburtstag des Landesfürsten. So im K. Preußen.

Eine zur Weckung der Vaterlandsliebe nachahmenswerthe Einrichtung!

f) Ein schulfreier Tag für ein in anständiger Weise zu begehendes Schulfest. (In Sachsen ist mit Unrecht nur größern Schulanstalten ein solcher Tag bewilligt; im Altenburg'schen wird zum Gregoriusfeste nur da, wo ein wirklicher Umgang der Schuljugend noch statt findet, auf dem Lande 1 Tag, in größern Parochien 2 Tage die Schule ausgesetzt.)

Man vergl. darüber den Art. „Feste der Schule."

g) Halb- oder vierteljährlich ein schulfreier Nachmittag oder nach Befinden ganzer Tag für diejenigen Schullehrer, welche einer für den Ort oder die Umgegend errichteten Schullehrerconferenzgesellschaft als wirkliche Mitglieder angehören, sofern nicht einer der gewöhnlichen Schulferiennachmittage zu der einen oder der andern Zusammenkunft angesetzt werden kann. (K. Sachsen.)

h) Wenn ein kirchlicher Festtag an einem Wochentage gefeiert wird, ist Tags vorher nur halbe Schule. (So im Altenburg'schen gesetzlich, anderwärts herkömmlich.)

Diese Einrichtung läßt sich nur da rechtfertigen, wo der Kirchschullehrer für ein solches Fest Chorgesänge oder Kirchenmusiken vorzubereiten hat. Im Baden'schen dagegen muß sogar an halben Feiertagen Nachmittags Schule gehalten werden.

III. Benutzung der Ferien.

„Für Ferien, in die christliche Feste fallen, gebe man in Volksschulen ein gutes Festlied zum Auswendiglernen auf. Es ist dies ein Mittel, die Kinder zu nöthigen, an den hohen Gegenstand des Festes zu denken." (Zerrenner.) Sehr zweckmäßig war deshalb die Bestimmung der alten sächs. Schulordnung, (§. 2.) „daß an den heiligen Abenden, sonderlich der 3 hohen Feste, Vormittags mit den Kindern eine Vorbereitungsstunde zu halten sei." Auch der Sylvesterabend würde sich zu einer Schulfeierlichkeit eignen.

Vergl. „Die Feier des Christfestes in den Volksschulen." — Allgem. Schulzeitung. 1841. Nr. 108.

Während der Ernteferien die Schüler mit Schularbeiten zu belasten, ist höchst unpassend, da die körperliche Kraft der Kinder während dieser Zeit ohnehin vielfach in Anspruch genommen wird. Allenfalls möchte den Kindern aufzugeben sein, bereits erlernte Sprüche, Lieder ꝛc., unterdessen zu repetiren.

Ueberdies sind während der schulfreien Zeit, namentlich in den warmen Monaten, die kleinern Reparaturen an den Schulhäusern, als das Ausweißen, das Ausbessern oder Neusetzen der Oefen, das Ausdielen des Fußbodens ꝛc., sowohl im Schullocale als in der Lehrerwohnung, vorzunehmen. (Verordn. z. k. sächs. Schulges. §. 71. — Verordn. d. k. Reg. zu Breslau v. 27. Nov. 1824. — Baden'sches Schuledict §. 18.)

Dem Lehrer mögen die Ferien besonders Veranlassung werden, kleine Reisen zu unternehmen. Unsere Zeit erleichtert das Reisen in hohem Grade, und fordert vom Lehrer, daß er auch außerhalb seiner Marksteine sich umsehe. Nur verbinde er mit seinen Ausflügen wo möglich pädagogische Zwecke, und wolle sich nicht bloß zerstreuen, sondern vielmehr belehren.

IV. Literatur.

C. C. G. Zerrenner Grundsätze der Schulerziehung, der Schulkunde ꝛc. ꝛc. Magdeburg, 1827. §. 122.

D. J. A. Nebe der Schullehrerberuf. Eisenach, 1827. §. 243.

D. J. A. L. Hoffmann, pract. Handbuch d. deutschen Volksschulverfassung ꝛc. Dresden, 1832. Abth. 1. §. 83.

D. G. L. Schulze die vorzüglichsten Gegenstände des Landschulwesens ꝛc. Budissin, 1826. §. 54.

D. A. H. Niemeyer Grundsätze der Erziehung. Halle, 1825. Th. I. S. 745 ff.

K. Kirsch die Aufsicht des Geistlichen über die Volksschule. Leipzig, 1840. §. 49.

A. Ludewig der Schulmeister in der Stadt und auf dem Lande. Wolfenbüttel, 1841. S. 177.

W. Harnisch deutsche Bürgerschule ꝛc., S. 192.

Kirsch.

Fertigkeit ist eine durch Uebung erlangte Leichtigkeit des Thuns irgend einer Art. Sie setzt also Entwickelung oder Ausbildung der Anlage voraus, während Fähigkeit bloß Vermöglichkeit überhaupt bedeutet. Wer fähig ist zu schreiben, kann dennoch sehr unfertig darin sein, so wie er eben darum desselben noch ungewohnt sein wird, und es ist daher die Fertigkeit sowohl von der Fähigkeit als von der Gewohnheit zu unterscheiden. Man s. diese beiden AA. Wie und warum aus der Uebung die Fertigkeit hervorgehe, s. in dem Art. Uebung und vergl. Angelegtheit u. Anlage.

Eingetheilt werden die Fertigkeiten in körperliche und geistige, und die letztern wieder in intellectuelle, moralische und ästhetische. Die geistigen Fertigkeiten bedürfen der körperlichen zu Begleiterinnen, wenn sie sich äußern sollen. So verlangt die Fertigkeit des Denkens die Fertigkeit im Sprechen, wohl auch im Schreiben, wenn sie Andern kund und nützlich werden soll, und die Fertigkeit im Erzeugen neuer Ton- und Harmoniecombinationen setzt die Fingerfertigkeit des Klavierspielens voraus, wenn das Erzeugte sofort zu Gehör gebracht werden soll. Die eine Fertigkeit kann ohne die andre vorhanden sein; denn jede hat ihre besondere Existenz in der Seele, sei es in demselben oder in einem andern Seelensysteme (s. Angeboren), und sie vereinigen sich bloß durch das Associationsgesetz, das alles Einzelne in Verknüpfung setzt (s. Associationsgesetze). Je niedriger eine Fertigkeit im Ganzen des menschlichen Seins steht, desto werthloser ist sie an und für sich für die Bildung des Menschen, während sie mittelbar sich wiederum als sehr werthvoll erweisen kann. So haben z. B. die Fertigkeiten des Lesens und Schreibens an und für sich gar keinen Bildungswerth, und es kann Derjenige, der diese Fertigkeiten entbehrt, im Ganzen viel gebildeter sein, als ein Anderer, der sie besitzt. In wiefern aber diese Fertigkeiten das Mittel sind, das Höhere, das erworben worden, zum Gemeingut für Andre zu machen, empfangen jene Fertigkeiten einen sehr bedeutenden Werth, und auf dem Standpuncte unsrer heutigen Cultur möchten sie wohl Keinem, der als Gebildeter gelten will, erlassen werden können. Das Hauptkennzeichen des Werthes einer Fertigkeit ist also darin zu suchen, daß sie unmittelbare Kraftäußerung, nicht bloß Zeichen einer andern Kraft, ist, und daß sie diesem oder jenem (niedern oder höhern) Vermögenssysteme angehört (s. Bewegungen). Indeß ist nicht zu übersehen, daß die niederen, an sich werthloseren Fertigkeiten auch dadurch einen Zuwachs an Werth erhalten, daß sie die höhern unterstützen und fördern können, abgesehn davon, ob Jemand durch meine Fertigkeiten Gewinn hat, oder nicht. So fördert z. B. die Fertigkeit im Schreiben gar sehr die Fertigkeit im klaren Denken, wenn ich das Gedachte zu Papier bringe, es hierdurch für die Wiederholung fixire und mir so die Möglichkeit verschaffe, es zu prüfen, zu sichten und allseitig vollkommner auszuprägen. Die Taubstummen bringen es aus eben diesem Grunde weiter im Denken und Erkennen, wenn man sie zur Fertigkeit des Sprechens führt, als es außerdem geschehen kann, und so greift immer eine Fertigkeit in die andere fixirend und fördernd ein.

Hiernach läßt sich unter Anderem auch die Bildung des Practikers von der Bildung des bloßen Theoretikers ihrem Werthe nach unterscheiden und über Beide das rechte Urtheil fällen. Man denke sich eine geübte Köchin, die ihre Kochkunst meisterhaft zu handhaben versteht, ohne daß sie im Stande ist, ihre Leistungen regelrecht in Worte zu fassen, noch weniger angemessen zu Papiere zu bringen und ein Kochbuch zu schreiben. Ist ihre Berufs-Bildung die rechte? Unstreitig; denn umgekehrt möchte wohl Niemand, so sehr sie auch mit Redensarten über das Kochen mündlich und schriftlich zu glänzen vermöchte, mit ihr zufrieden sein, weil die Theorie noch lange nicht Praxis ist. Eben so kann ein Schullehrer, der an der Hand tüchtiger Practiker sich ins Lehrgeschäft hineinarbeitete, sehr Schönes leisten, ohne daß er ein klares Bewußtsein über die Gesetze des Unterrichtens, über Lehrgang, Lehrform, Lehrton ꝛc., in sich ausbildete, und wir werden den besten Theoretiker ihm nicht selten nachstehn sehn. Jener hat sich Fertigkeiten erworben, dieser auch, aber der Mangel, woran Jener leidet, ist häufig unschädlicher, als der Mangel, der Diesem anklebt, und Jenem läuft die Theorie, falls er nicht gänzlich dem Mechanismus ergeben ist, von selbst in die Hände, während dieser mit aller seiner Theorie keine Praxis gewinnt. Nach den Entwickelungsgesetzen der menschlichen Seele bildet sich nämlich aus der Praxis die Theorie, aus dem Thun die Regel hervor, nicht umgekehrt (s. Besonderes), und ob schon hieraus keineswegs folgt, daß die Theorie, wo sie einmal für ein gewisses Fach aus der Praxis richtig abgezogen und festgestellt ist, den Lernenden zu verweigern wäre, da im Gegentheile das

Licht der Theorie auch sogleich die ersten Versuche in der Praxis nur fördern kann, so sollte man doch endlich einsehn, daß die Theorie für sich allein keine Practiker macht, und sollte die Fertigkeit in der letztern nicht immer wieder mit der Fertigkeit in der erstern verwechseln. Solches geschieht aber leider zur Zeit noch häufig und namentlich beruht die Bildung zur Religion, die wir den Schulkindern durch den bloßen Religionsunterricht geben zu können wähnen, auf dieser traurigen Verwechselung (s. Belehrung erzeugt keine Triebe). Daher schwatzen in unsern Tagen Unzählige über das Religiöse mit einer Fertigkeit, die erstaunlich ist, ohne zu ahnen, daß sie mit tauben Nüssen um sich werfen, denen der Kern fehlt, während manche für dumm geltende Bauersfrau den Kern hat, und nur der glatten und schimmernden Schaale der Theorie entbehrt. Wer ist hier religiös gebildeter? Unser Katechisiren ist größtentheils ein Prunken mit leeren Schaalen (s. Erbauung), ein Fertigmachen in Worten und Begriffen, und so wenig wir dasselbe unbedingt verwerfen mögen, so wenig können wir ihm doch den Werth zugestehen, den so Viele ihm beilegen. Jede Fertigkeit will besonders erworben sein, und die Fertigkeiten im Theoretischen haben nur so weit Werth, als ihnen die Fertigkeiten im Practischen zum Grunde liegen. Die Hauptbestimmung des Menschen ist das Handeln, nicht das Wissen.

Man sollte daher, um die Fertigkeiten eines Menschen richtig zu beurtheilen, vor Allem nach der Grundfertigkeit fragen, die seine Lebenssphäre von ihm, als einem tüchtigen Manne, fordert, und sollte die schimmernden Nebenfertigkeiten nicht über diese emporheben. Man urtheilt aber in unsern Tagen häufig so: Dieser hat mündliche Fertigkeit in altdogmatischen Redensarten; er hat diese Fertigkeit sogar schriftlich; er hat sie selbst intellectuell, denn er verbindet richtig die alten Vorstellungen mit seinen Worten; folglich besitzt er auch Fertigkeit im gottwohlgefälligen Gesinntsein und Handeln — gerade so, wie der Schneider, der seine Kunst fertig in Worte zu fassen, diese Worte gut zu Papiere zu bringen versteht, allemal ein bewährter Kleidermacher ist, der keinen Rock verdirbt.

D — r.

Feste der Schule. Alle Feste sind dazu bestimmt, unserm Leben durch bisweilige Unterbrechung seines gleichmäßigen Ganges einen höhern Schwung zu geben. Sie sind entweder religiöse, die ihren Grund im kirchlichen Leben finden, oder politische, die durch wichtige Ereignisse der vaterländischen Vorzeit oder Gegenwart hervorgerufen werden, — oder reine Volksfeste, die unmittelbar aus dem Bedürfnisse des Erheiterung suchenden Volkes hervorgehen. Nicht selten fließen jedoch diese drei Elemente in einander. — Soll nun das Schulleben in gewissem Sinne Nachbildung des öffentlichen Lebens und zugleich auch Vorbereitung auf dasselbe sein, so wird es auch seine Feste haben müssen. Diese Feste der Schule werden sich nun zum Theil an das kirchliche Leben der Gemeinde anschließen, theils auf merkwürdige Ereignisse des Vaterlandes Beziehung haben, theils auch die Volksfeste im edleren Sinne nachbilden, und dadurch zur Veredlung der Volksheiterkeit mit wirken. Dazu kommen aber noch Festtage besonderer Art, die im Schulleben selbst begründet sind; denn auch die Schule hat ihre Geschichte, wie das Volk und das Land. Reden wir von den letztern zuerst!

A. Feste, die unmittelbar aus dem Schulleben hervorgehen.

Die wichtigen und regelmäßig wiederkehrenden Abschnitte des Schullebens sind durch festliche Tage bezeichnet: so die jährlichen oder halbjährlichen Schulprüfungen und die Entlassung derjenigen Schüler, welche das Schulziel erreicht haben. (Vergl. die Art. Schulprüfungen und Entlassung der Kinder.) Nicht wenige Pädagogen wollen auch die Aufnahme der Schüler zu einer Schulfeierlichkeit erhoben wissen. So sagt z. B. Zerrenner (Grundsätze der Schulerziehung 2c. S. 199.): „Die Aufnahme der Schüler geschehe mit einer religiösen, freundlich zu dem Gemüthe derselben sprechenden Feierlichkeit. — Auf Dörfern, in kleinern und Mittelstädten ließe sich eine für Eltern, Lehrer und Kinder sehr erbauliche Aufnahme der neuen Schüler in der Kirche durch einen eignen Gottesdienst, vielleicht an einem Sonntagnachmittage, veranstalten. Vater und Mutter führen das Kind, das Gott ihnen bis dahin erhalten, zum Altare, und übergeben es dem Geistlichen, der es unter Dank, Gebet und Segen in die Schulpflege der Kirche aufnimmt und es dem Lehrer feierlich übergiebt, und in den Kreis der übrigen Schulkinder einführt." — Dagegen möchte zu bedenken sein, daß die Aufnahme neuer Schüler doch wohl in die Schule gehört, und daß die Kinder, welche in die Elementarschule aufgenommen werden, für eine Feierlichkeit der Art noch unempfänglich sind.

Sollen auch die Geburtstage der Lehrer als Schulfeste gefeiert werden? Hier kommt Alles auf die Verhältnisse an. Wo mehre Lehrer an einer und derselben Schule wirken, möchten wir wegen der leicht daraus entstehenden Rivalität nicht dazu rathen. Wenigstens müßte die Feier nie vom Lehrer selbst veranlaßt sein! — Jüngere Lehrer gefallen sich bisweilen darin, dergleichen Huldigungen hervorzurufen, und thun ein Uebriges, um an einem solchen Tage die Kinder zu bewirthen. Dadurch machen sie nicht bloß andern Lehrern benachbarter Schulbezirke ein böses Spiel, sondern bürden sich auch für spätere Jahre eine Last auf, die desto drückender wird, je mehr sich der Familienkreis des Lehrers selbst erweitert.

Außerordentliche Schulfeste werden durch Einweihung eines neuen Schulhauses, durch Einführung eines neuen Lehrers, wohl auch durch die Amtsjubelfeier bejahrter Lehrer herbeigeführt. Im erstern Falle liegt dem Districts- oder Localschulinspector die Leitung der Feierlichkeit ob, und dem Lehrer wird in der Regel ein bestimmter Stoff zur katechetischen Bearbeitung aufgegeben. Da rede er denn herzlich und hüte sich vor Geschwätzigkeit; ohnehin geben die Festordner einem solchen Weihecactus oft eine ungebührliche, ermüdende Ausdehnung.

M. Schweikers Magazin für deutsche Volksschullehrer XV. 2. Hft. S. 208 ff. theilt eine „Rede zur Einweihung der neuen Küsterschule zu N. N. von G. E. Hoyer" mit, die wir eben so wenig als die darin vorkommenden Weihelieder, als Muster empfehlen können.

Auch bei Einführung eines neuen Lehrers steht dem

Ortspfarrer oder dem Superintendenten die Anordnung der Feierlichkeit zu. Der einzuführende Lehrer rede bei dieser Gelegenheit nicht zu viel von sich selbst und verspreche nicht zu viel.

Vgl. Diesterweg's rhein. Bl. Neue Folge. Bd. VIII. S. 109 ff. „Rede bei der Einweihung eines neuen Schulhauses in Elberfeld und der Einführung eines neuen Lehrers in die Schule" — v. J. Fr. Wilberg.

Hauschel's Magazin 1839. I. S. 86 ff. „Feierliche Vorstellung eines neu ernannten Schullehrers."

B. Feste der Schule, die sich auf das kirchliche Leben beziehen.

Da die Schule auf das kirchliche Leben vorbereiten soll, und die Kirchenfeste der Gemeinde so zu sagen unter den Augen des Kindes gefeiert werden, so kann das Schulleben von ihnen nicht unberührt bleiben. Meistens begnügen sich die Lehrer damit, die Kinder ein Festlied auswendig lernen zu lassen, doch möchte es nicht unpassend sein, wenn der christliche Lehrer an den ohnehin schulfreien Vortagen der hohen Feste auch eine Vorfeier mit seiner Oberklasse hielte. Noch besser wäre ein besonderer Kindergottesdienst am Feste selbst, da die Schüler in der Regel vom Besuche der Kirche, die nur die Bedürfnisse der Erwachsenen beachtet, zu wenig Gewinn haben. Namentlich sollte das Christfest für die Kinder zu einem rechten Herzensfeste erhoben werden.

Vgl. „Die Feier des Christfestes in den Volksschulen" — Allg. Schulzeit. 1841. Nr. 108.

Daß sich besonders kirchliche Jubelfeste zur Mitfeier der Volksschule eignen, ist vielseitig anerkannt und z. B. bei der Jubelfeier der Uebergabe der Augsburg. Confession im J. 1830 an sehr vielen Orten ein besonderer Kindergottesdienst veranstaltet worden; eben so in dem für Sachsen wichtigen kirchlichen Jubeljahre 1839.

Vgl. M. C. M. Müller Rede an die zur Nachmittagsfeier des 300jährigen Kirchweih- und Reformationsjubelfestes in Schneeberg am 31. October 1840 in der Kirche versammelte Schuljugend — in Schweitzer's Magazin. XV. 2. S. 302 ff.

C. Feste der Schule, die sich an das bürgerliche Leben anschließen.

Für die Weckung des Patriotismus und die Belebung des Bürgersinnes ist es von Wichtigkeit, daß die Kinder auch den politischen Festen des Vaterlandes und den wichtigen Tagen des Gemeindelebens ihrer Vaterstadt nicht ganz entzogen werden. Namentlich möchte überall, wie dies z. B. in Preußen gesetzlich ist (vgl. Bekanntm. d. k. Reg. zu Köslin v. 12. Jan. 1837. §. 16.) und auch hier und da im Großherzogthum Hessen geschieht, der Geburtstag des Landesfürsten in angemessener Weise auch in der Volksschule gefeiert werden.

Vgl. Dr. Schaumann Rede, am 25. Aug. 1841 in der Realschule zu Offenbach gehalten — in der Allg. Schulzeitg. 1841. Nr. 184.

Auch das Constitutionsfest möchte in den Kreis der Schulfeste gezogen werden können, — wenigstens an denjenigen Orten, wo dasselbe als wirklicher Feiertag begangen wird.

D. Schulfeste im engsten Sinne des Wortes.

Wie es endlich Volksfeste giebt, die bloß aus dem Bedürfnisse des Volkes, sich Erheiterung zu schaffen, hervorgegangen sind, so werden auch Schulfeste veranstaltet werden können, die zunächst nur die Erheiterung der Kinder und eine angenehme Unterbrechung des Schullebens zum Zwecke haben. Diese Art Feste hat man vorzugsweise Schulfeste (Kinderfeste) genannt.

Unsere Alten hatten die Gregoriusfeste, — Singumgänge, die vom Papste Gregorius dem Großen (im J. 591) gestiftet und von Gregor III. (734) erneuert worden waren. Man hat dieselben aus dem Heidenthume abgeleitet und sie mit einem Feste der Minerva (Quinquatrus minores) verglichen, an welchem die Flötenspieler öffentliche Aufzüge zu veranstalten pflegten. (Ovid. Fast. VI. 651 — 692.) Wie dem auch sei, die Gregoriusfeste, die zu ihrer Zeit sehr beliebt waren, haben sich überlebt. Gleichwohl verdient die ihnen zum Grunde liegende Idee Anerkennung und sie selbst sind einer Reorganisation wohl werth. Die Zeit, in welcher die Gregoriusfeste gehalten wurden (Anfang des Märzmonates), war sehr unpassend: denn die ungünstige Witterung dieser Zeit störte das Vergnügen der Kinder und brachte wohl auch ihrer Gesundheit Gefahr; überdies würden dadurch, bei der jetzigen Schulverfassung, die Confirmanden noch kurz vor dem feierlichen Endpuncte ihres Schullebens einer zweckwidrigen Zerstreuung preisgegeben werden. Auch die Form eines Singumganges ist nicht mehr zeitgemäß: die Gaben, die dem Lehrer bei dieser Gelegenheit gereicht wurden, hatten etwas Herabwürdigendes und die Aufzüge selbst waren denjenigen nicht unähnlich, die zur Zeit der Kirchweihfeste durch Schaaren von Bettelkindern, die wohl auch mit Absingung eines Liedes ansprechen, aufgeführt werden.

Welche Zeit aber möchte für dergleichen Kinderschulfeste passend sein? — In vielfacher Rücksicht wohl die Zeit um Johannis. Auf dem Lande sind alsdann die Sommerarbeiten noch nicht angegangen, die Heuernte aber meist vollendet, so daß auch die Eltern an der Freude ihrer Kinder Theil nehmen können; dazu kommt, daß der Landmann vieler Orten die Abschaffung des Johannisfestes noch nicht ganz verschmerzen kann und in einem solchen Schulfeste also einige Entschädigung finden würde; auch steht die Natur um diese Zeit im schönsten Blumenschmucke. — Indessen läßt sich wohl auch einer der oben erwähnten feierlichen Schultage oder eins der politischen Feste (wenn dieselben in eine freundliche Jahreszeit fallen) zum Schulfeste erheben. So verbindet Natorp (s. dessen Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde — Essen, 1823. Bd. I. S. 80 ff.) mit dem jährlichen Schulexamen ein solches Schulfest. Sogar an die Feier mancher kirchlichen Feste, namentlich des Pfingstfestes, möchte sich ein Schulfest nicht unwürdig anreihen. Strauß (s. dessen Glockentöne, Bd. 3. Abschn. 5.) hält das Michaelisfest für die Feier eines Kinderfestes sehr passend, weil dasselbe schon in der alten Kirche für ein Engel- und Kinderfest galt.

Rücksichtlich der Form eines solchen Schulfestes kommt auf Localverhältnisse sehr viel an. Ueberall möchte aber die Eröffnung des Tages mit einer religiösen Feier anzurathen sein; an dieser nehmen natürlich nur die Schüler der Oberklasse Theil und der Ortsgeistliche hat dieselbe zu leiten. Der übrige Theil des Tages, besonders die Nachmittagsstunden, bleiben der schulblosen Heiterkeit der Schuljugend gewidmet. Leicht wird irgend ein Spielplatz (eine gemähte Wiese, ein Anger etwa, in Städten wohl auch der Schießplatz)

zu ermitteln sein: dorthin ziehen die Kinder paarweise unter Begleitung eines Musikchores und von ihrem Lehrer geführt. Die Knaben tragen Armbrüste und anderes Spielgeräth; die Mädchen sind mit Blumen geschmückt; eine oder einige Fahnen mit passenden Inschriften möchten auch nicht fehlen. — Daß der Lehrer Ordner und Leiter des Festes sei, die Spiele der Kinder überwache, und vom Spielplatze die Kinder auch wieder nach Hause oder doch bis an das Schulhaus führe, versteht sich wohl von selbst. Auf diese Weise wird jeder Unordnung vorgebeugt, und man wird gegen diese schuldlosen Feste alsdann keine so harten Anklagen erheben können, wie sie jüngst in einem vielgelesenen Blatte laut geworden sind.

Vgl. Allg. Kirchenzeitung 1841. S. 727 ff. „Etwas über die immer mehr gewöhnlich werdenden Kinderfeste."

In wie weit es dem Lehrer selbst erlaubt sei, an den Spielen der Kinder thätigen Antheil zu nehmen, darüber spricht sich Dr. Niemeyer sehr gründlich aus, den wir deshalb nachzulesen bitten. (S. dessen Grundsätze der Erziehung ꝛc. Halle 1825. Th. 3. S. 115—119.) Für unsern Zweck theilen wir noch folgende treffliche Worte des Prof. P. Scheitlin mit. (S. „die Gesellschaft des Guten und Gemeinnützigen in Basel und die von ihr herausgegebenen Preisschriften über die Veredlung der Vergnügungen der arbeitenden Classen." Basel, 1840.)

„Die Zahl der Kinderspiele ist sehr groß. Warum bemächtigen sich ihrer die Schullehrer nicht, soweit es möglich ist? Warum machen sie sich nicht zu Lenkern und freundlichen Rathgebern dabei? Warum achten selbst die Aeltern nicht darauf, was für Spiele ihre Kinder in den Feiertagen treiben? Sie nehmen augenblicklich wahr, daß die Vergnügungen der ältern Jugend schon einen andern, meist roheren Character, als die der jüngern, haben, und sich darin die Neigung zu Unanständigem kund zu thun anfange. Vergnügungen verschlimmern sich leicht im Laufe der Zeit und unter den Händen der Menschen. Eben in den Spielen bereiten sich die Kinder zu den später kommenden Volksfesten vor, weßwegen auf die eigentlichen Jugendfeste ein großer Accent zu legen ist. Die Aufgabe ihrer Anordner ist die Verbindung unbedingter Ordnung mit bedingter Freiheit. — Schon der Ort, wo sie gefeiert werden, wirkt tief ein. Jedes Vergnügen, auf der Höhe gegeben und genommen, ist und macht reiner. Die Höhen sind Kirchenaltäre. Wenn nur nebst den Schullehrern die Schulvorgesetzten für die Schuljugendfeste sinnvoll gemacht werden könnten und die Geistlichen sich ihnen anschließen wollten! Sie dürften sich anschließen! Werdet wie die Kinder, sagt Christus auch den Pfarrherrn. Wie auffallend reinigen Kinderfeste die Eltern und alle Zuschauer! Wie innig und sinnig macht sich dabei Alles! Jeder scheut sich das Fest zu verderben, den Kindern ein Aergerniß zu geben!" — —

Denjenigen Lehrern, die sich mit Spielen für Kinder noch wenig bekannt gemacht haben, empfehlen wir:

Gutsmuth's Spiele zur Uebung und Erholung ꝛc. Schnepfenthal, 1796.

K. Vormann's Spiele und nützliche Beschäftigungen für die Jugend. Leipzig, 1836.

Dr. Werner's Gymnastik für Volksschulen. Dresden, 1840.

Soll den Kindern am Schulfeste auch das Tanzen gestattet werden? — „Der Tanz (sagt Jean Paul) kann nicht früh genug kommen, aber der Tanzmeister leichter zu früh als zu spät." — Also mögen die Kinder immerhin tanzen! Nur überwache der Lehrer auch diese Tänze, daß sie nicht wild werden; er verhüte das Tanzen der Knaben mit Mädchen: jene belustigen sich am besten mit Vogelschießen, während diese tanzen. Daß sich Erwachsene nicht in die Kindertänze mischen dürfen, liegt in der Natur der Sache.

S. Jean Paul. Levana oder Erziehungslehre. Braunschweig, 1807. Th. 1. (S. 175—198. Spiele der Kinder. — S. 199—204. Tanzen der Kinder.)

„Ueber Spiele der Kinder auf dem Lande" von Stöß, s. A. S. Z. 1825. Nr. 24.

„Ueber die Bedeutung der Kinderspiele und die frühe Pflege der zarten Kindheit" — s. Schulbote aus Sachsen 1841. Nr. 17 u. 18. (Mit Bezug auf Fröbel's Methode und mehr das frühere Alter ins Auge fassend.)

„Ueber das Spielen der Kinder" — Hanschmann und Schneemann Museum, 1838 Nr. 9.

Zur Literatur der Kinder- und Schulfeste.

Döhner u. Otto sächs. Volksschulfreund, Bd. VI. S. 145—155. (Noth, Schulfest in Königsbrück.)

Allg. Schulzeitung 1835. Nr. 50. (Schulfest in Jüterbogk — v. Telle. — Nur für höhere Bürgerschulen nachahmungswerth.)

Preußische Volksschulzeitung 1834. Nr. 41 ff. (W. Prange: Wort über Schulfeste, mit einer Nachricht von dem Kinderfeste der Seminarschule in Weißenfels.)

M. Thomä die kirchliche Feier der in den letzten Jahren zu Weißenfels gehaltenen Kinderfeste. Zeitz, 1838. ⅓ Thlr.

Schul- und Ephoralbote 1840. Nr. 65. (Schulfeste auf dem Lande).

Preusker über Jugendbildung. Hft. 3. S. 170. Hft. 4. S. 61.

Zarnack über Kinderfeste. Berlin, 1820. 22 gGr.

Sprüngli (J. Jac.), die Jugendfeste. Freundesgabe für die Jugend ꝛc. Zürich, 1840. 21 gGr.

Kirsch (K.) die Aufsicht des Geistlichen über die Volksschule: Leipzig, 1840. (S. 364—368. „Mitwirkung des Geistlichen bei Kinderfesten.")

Der Rathgeber bei Schulfesten, Schulgesängen, Confirmations- und andern Schulfeierlichkeiten. Ein Beitrag zur Schulmeisterklugheit ꝛc. von einem Lehrervereine. Grimma, 1841. 15 Ngr.

Kirsch.

Feuerkatechismen. So hat man diejenigen Bücher genannt, in welchen die Jugend und das Volk über Verhütung der Feuersbrünste und Bestrafung der Brandstiftungen belehrt werden. Daß ein solcher Unterricht ganz besonders auch in die Volksschule gehöre, — wird Niemand in Zweifel ziehen, der es weiß, wie leichtsinnig man überall noch mit Feuer und Licht umgeht. Deshalb hat das neue k. sächs. Elementarvolksschulengesetz „faßliche Belehrungen über Verhütung der Feuersbrünste und Bestrafung der Brandstiftungen" zur Mittheilung gemeinnütziger Kenntnisse gerechnet (s. Verordn. v. 9. Jun. 1835. §. 35.). Früher mußte sogar der auf höchsten Befehl herausgegebene Dinter'sche Feuerkatechismus in allen Schulen des K. Sachsen gebraucht werden (vergl. das Oberamtspatent v. 29. Oct. 1812). Dinter selbst war der Ansicht, daß für diesen Unterricht eigentlich gar kein besonderes Büchlein nöthig sei, sondern das hierher Gehörige nur einen kleinen Theil von einem größern Lehr- und Lesebuche für Bürger- und Land-

schulen ausmachen solle. Jedenfalls ist es hinreichend, wenn in jeder Volksschule etliche Exemplare des Dinter'schen oder eines andern Feuerbüchleins als Inventarien-Bücher vorhanden sind und die einzelnen Paragraphen desselben mit den Kindern von Zeit zu Zeit durchgesprochen werden. Dies kann geschehen entweder in dem naturkundlichen Unterrichte bei den Belehrungen über das Feuer, oder auch bei dem Unterrichte über vaterländische Gesetzgebung. (Vergl. Chr. Traug. Otto, der sächsische Kinderfreund. 8te Aufl. Dresden, 1841. S. 278 ff. „Der Mordbrenner" und „die Feuerordnung".) — Dabei ist es nicht eben nöthig, zu sehr in das Spezielle einzugehn. Dinter sagt in dieser Beziehung mit Recht: „Wenn nur der Sinn für die Wichtigkeit der Sache geweckt und die Unbekanntschaft mit dem, was die gesunde Vernunft nicht ohne Unterricht giebt, gehoben ist, so sehen die Menschen in vielen Fällen von selbst, was gefährlich werden kann; und der Tischler, der die Entzündbarkeit seiner Späne kennt, setzt den Leimtiegel, an dem die Füße glühen oder noch Kohlen hängen können, gewiß nicht an die gefährliche Stelle, wenn auch dieser einzelne Fall gerade nicht im Feuerkatechismus steht. Wer Achtung gegen fremdes Eigenthum im Herzen hat, der stiehlt keine Leinwand, wenn auch im siebenten Gebote die Leinwand nicht besonders genannt wird." —

Auch in Rücksicht des Planes, nach welchem diese Unterredungen veranstaltet werden können, möchte Dinter als Muster dienen. Sein Feuerkatechismus behandelt in 7 Capiteln: 1) Wichtigkeit dieses Unterrichts. 2) Anstalten zur Vorbereitung auf künftige Feuersbrünste und ihre Verhütung. 3) Von Entstehung des Feuers durch Blitz. 4) Vom boshaften Feueranlegen. 5) Von Verwahrlosung des Feuers durch Unwissenheit und Unvorsichtigkeit. 6) Verhalten bei Feuersbrünsten. 7) Was nach der Feuersbrunst zu thun ist. —

Besonders wichtig ist es, dabei dem immer noch großen Aberglauben (vom Versprechen des Feuers ꝛc.) entgegenzuarbeiten, und die Sache auch vom religiösen Gesichtspunkte zu betrachten. Unvorsichtigkeit mit Feuer müsse dem Kinde als eine Verletzung der Eigenthumsrechte Anderer, und die schleunigste Hilfe bei Feuersbrünsten als eine Pflicht der christlichen Liebe dargestellt werden. — Anziehender und eindringlicher wird dieser Unterricht durch eingeschaltete Beispiele aus dem wirklichen Leben.

Belehrungen über diesen Gegenstand enthalten folgende Schriften:

(Dinter) Unterricht über Verhütung der Feuersbrünste und Bestrafung der Brandstiftungen zum Gebrauche für Schulen. Neustadt a. d. O. (1811.) — 1½ gGr.

Dr. C. G. Steinbeck, Brandbüchlein für Familien und Schulen, oder Anweisung zur Verhütung der Feuersgefahr. Görlitz, 1809. 6 gGr.

Dessen Feuerkatechismus. Gera, 1818. 4 gGr.

— — — Feuers-, Noth- und Hilfsbüchlein. (Leipzig, 1802) Gera, 1818. 6 gGr.

— — — Handbuch der Feuerpolizei. Jena, 1805.

J. C. Wolfram, Unterricht an Schulkinder über Feuersnoth und Quacksalberei. Gotha, 1815. 9 gGr.

Feuerlöschungs-Regeln nach physikalischen und chemischen Grundsätzen ꝛc. Mit 2 lithogr. Abbildungen. Leipzig, Reclam sen. 10 gGr.

S. Wegelin, die Feuerordnung oder allgemeine Vorschriften, wie sich Jedermann im Umgange mit Feuer und Licht sicher stellen solle. St. Gallen. ¼ Thlr.

Pfch.

Fibel s. ABC.

Fichte (Johann Gottlieb). In die Reihe der Philosophen, die auch Angelegenheiten der Jugenderziehung in ihr Bereich zogen, gehört J. G. Fichte. Wir lassen hier unbeachtet, wie seine erste Schule in den Wahn gerieth, daß der Mensch Alles aus sich selbst durch sein Denken schaffen könne, und wie man in derselben sich so gern selbstständig hinstellte, und stolz über allen Andern stand, wie man die Wissenschaft aller Wissenschaften dachte nunmehr errungen zu haben und das aus dem Ich selbst. (s. Rixner's Hdb. der Philosophie ꝛc. 2. Aufl. Sulzb. 1829. 3. Bd. S. 337.) Allein aus der Reihe seiner Schriften ziehen wir seine Reden an die Deutsche Nation (1808) hervor. Diese enthalten viel Treffliches, das der Beherzigung werth ist, nur an dem Hauptgedanken derselben muß der historisch gebildete und besonnen urtheilende Pädagog Anstoß nehmen, und dieser ist: „Alle Kinder soll man den Eltern wegnehmen und sie ganz anders erziehen, als das dermalige verdorbene Geschlecht sie zu erziehen im Stande ist."

Nun aber, wer sollen die Erzieher sein; aus welchem Sterne sollen sie kommen? und muß man da nicht für jeden Säugling seine Mutter wieder aufsuchen? ꝛc. (s. Artikel: Familienerziehung) Indessen dringt die Idee einer gemeinsamen Erziehung, einer öffentlichen im Sinne des Alterthums, in dem unausführbaren Vorschlage so stark hervor, daß jene aufs schärfste zugespitzte Denkart gerade in diesem philosophischen Pädagogen durch seine Idee einer Nationalerziehung offenbar umschlug. Und so steht Fichte neben Pestalozzi, dessen Methode er auch besser als mancher Andere begriff: allein er stand auf einer andern Basis. Daher tadelt er auch Pestalozzi's ABC der Anschauung, weil es vom Objecte ausgehe, da es vielmehr vom Subjecte, von den innern Anschauungen ausgehen müsse, um folgerichtig das Kind in seiner Selbstheit zu entwickeln. „Hierdurch erst," so schreibt Fichte, „erhält das Kind ein Ich, das es im freien und besonnenen Begriffe abgesondert und mit demselben durchdringt; und gleich bei seinem Erwachen ins Leben wird dem Leben ein geistiges Auge eingesetzt, das von nun an nicht von demselben lassen wird." — Die Ichheit war freilich dem Zeitgeiste lieb, aber zu dem Höheren, was der Philosoph darin wollte, mochte er sich nicht aufschwingen. Fichte hat den Ruhm eines der tiefsten Denker und redlichsten Lehrer, er theilt aber das zu sehr mit dem Geiste seiner Zeit, daß er das Eine, was Noth ist, übersah.

F. ward im J. 1762 im Dorfe Rammenau in der sächsischen Lausitz geboren, war von 1793 — 99 Professor zu Jena, zu Erlangen 1801 und zu Berlin 1809, † 1814 ebendas. 7.

Fischer (Gottl. Eus. Dr. Philos.). Obgleich derselbe, jetzt Oberprediger und Superintendent in Sangerhausen, als Theolog und Prediger schon seit längerer Zeit rühmlich bekannt ist, so hat er doch auch mit Wort und Schrift Gegenstände ergriffen, die zunächst das Volksschulwesen und ihre Lehrer angehen; daher gehört sein ehrenwerther Name auch in die Pädagogische Real-Encyclopädie.

Er ward am 23. Mai 1769 zu Golzen in der Niederlausitz geboren und ist daher ein Landsmann des gleichgeachteten gegenwärtigen Directors der Raths-

freischule zu Leipzig, M. Dolz. Seine Studien trieb er zu Leipzig. Im Jahre 1797 ward er Diac. zu Zschaitz, 1801 Archidiaconus zu Wurzen, 1810 Past. zu Rauis, und 1819 Superintendent zu S. Hier verlebt er den Abend seines Lebens und wirkt mit unermüdeter Treue für seinen Herrn mündlich und schriftlich, und seine Arbeit in dem Herrn ist nicht vergebens. Er hat merkwürdige Fata gehabt. Davon erzählt er in der Selbstbiographie, welche er im J. 1834 unter dem Titel: „Die Wunder meines Lebens" herausgab. Im Jahre 1823 ließ er für den Unterricht der Jugend folgendes Schriftchen erscheinen:

Die Offenbarungen Gottes. Ein Handbuch der Religion für die evangelisch-christl. Jugend. Halle, b. Hemmerde u. Schwetschke.

Der würdige Verf. stellt in diesem Handbuche die Wahrheiten der Religion mit frommem Ernste klar und lichtvoll dar. Ueberall ist auf biblische Aussprüche und Beispiele hingewiesen und der Faden seiner religiösen Belehrungen zieht sich durch eine dreifache Offenbarung Gottes hindurch. „Die erste, sagt er S. V. der Vorerinnerung, dem Familienleben der ersten Menschen entnommen, wird Milch sein für das Gemüth der kleinen Kinder, welche nur das Familienleben kennen; die zweite, einem Volke gegeben, wird denen mitgetheilt werden können, welche schon einige Vorstellung vom bürgerlichen Leben haben, und mit der dritten Offenbarung ist der Religionsunterricht zu beendigen. Die Vorbereitung der Confirmanden wird entweder mit der zweiten Offenbarung beginnen, oder wenn schon mehr Kenntnisse vorausgesetzt werden dürfen, auf die dritte Offenbarung beschränkt werden können. Die dritte Offenbarung hat zunächst den Plan Jesu oder das Christenthum überhaupt vor Augen. — Ginge das Lehrbuch mehr ins Specielle ein, so würde es trefflich genannt werden dürfen, nicht jeder Lehrer weiß das Specielle zu vervollständigen. — Das Ganze gründet sich auf Grundsätze, welche bei Abfassung eines neuen Landeskatechismus zu berücksichtigen sein möchten, und die der Verf. in einer eigenen kleinen Schrift vorher (Halle, b. Hemmerde) entwickelt hat. Was wir hiernächst als schriftstellerische Arbeit des Verf. nennen, ist die Schrift:

Die falschen Erwartungen von der Wirksamkeit der Volksschulen. Eisleben, Reichardt, 1835. (4 gGr.)

In dieser Schrift bemüht sich Hr. Super. F. darzuthun, daß die sittliche Bildung der Menschen keineswegs, wie man fast allgemein behauptet, durch Verbesserung des Schulwesens erstrebt werden könne. „Man bildet geschickte Schullehrer, man unterstützt und ermuntert sie, man baut schöne Schulhäuser, man sorgt für reiche Schulmaterialien, man treibt die Kinder mit Gewalt in die Schulen, man kürzt die Schulferien ab, stellt mehr Lehrer an und visitirt fleißig die Schulen; die Lehrer halten unter sich Conferenzen und tragen schöne Reden vor, in denen sie ihren hohen Beruf preisen und einander sagen, daß das Heil des Volks in ihren Händen liege, und die Verbesserung der Welt auf ihrer Wirksamkeit beruhe. Dessenungeachtet, schreibt er weiter, nehme die Verschlechterung und Verwilderung der Menschheit im Allgemeinen zu, weil es außer der Macht der Schullehrer liege, auf die Erziehung, der Kinder hinreichend zu wirken und dem überhandnehmenden Verderben zu steuern." Er schlägt daher zur allmählichen Besserung der niedrigsten Volksklassen die Anlegung von Erziehungshäusern für die Kinder roher und verdorbener Eltern vor. — Wir theilen noch den Schluß dieses Schriftchens mit.

„Die Schulen werden den Schaden nicht heilen. Wir werden fast erdrückt mit Schriften über das Schulwesen, man ist unerschöpflich in Schulkünsteleien, und die Sitten werden schlechter und die Verbrechen mehren sich furchtbar. — Schulen sind eine Wohlthat für das menschliche Geschlecht. Uebung des Verstandes und Bereicherung an Kenntnissen erhöhen des Menschen Kraft. Wird er aber nicht gut gewöhnt und gezogen, so wendet er die größere Kraft zum Bösen an, und wird um so gefährlicher, je klüger er geworden ist. Ausstudirte Schändlichkeiten, wie sie jetzt vorfallen, waren in jenen Zeiten unbekannt, als die Schulen noch tief standen. Darum sollen sie nicht wieder herabgedrückt werden, denn wir wollen keine neue Barbarei. Können auch die Schulen die ungezogenen und verzogenen Menschen nicht heilen, so fördern sie doch die Wohlfahrt derer, welche eine gute Erziehung genießen. Aber man rechne nur nicht allein auf die Schulen, wenn es in der Welt besser werden soll."

Dieser letztern Behauptung kann man seine Zustimmung nicht versagen, Vieles aber, was F. vorher zum Nachtheil der Schulen und ihrer Wirksamkeit bemerkt, ist mit zu grellen Farben gezeichnet. Es konnte nicht fehlen, daß F. viele Gegner fand. S. Desselben Vertheidigung in der Allgem. Schul-Zeit. 1835. Nr. 132. Gegen F. schrieb Dir. Gräfe im „Archiv für Pädagogik" Jahrg. 1836. Juni, und ein Anderer im Juliheste 1836. Auch tritt folgendes Schriftchen gegen F. auf: „Die Volksschulen und ihre Lehrer, gewürdigt von Johann Christoph Möhl, Rector zu Wetter in Kurhessen." Marburg, Garthe u. C. 1838.

Weiter führen wir von F.'s Schriften folgende an:

Kirchliche Katechisationen über die Sonn- und Festtags-Evangelien des ganzen Jahres. 4 Bdchn. Neustadt a. d. O. 1831—1836. Das erste Bändchen ist in einer zweiten Auflage erschienen, vermehrt mit einer Abtheilung über das Katechisiren. (12 gGr.)

Desselben Katechisationen über ausgewählte Stellen der Heil. Schrift als praktische Anleitung zum Katechisiren für angehende Prediger und Schullehrer. Eisleben, bei Reichardt. 1839. (20 gGr.)

Diese Katechisationen sind nicht ohne Werth, doch ist die Kunst zu katechisiren noch nicht erreicht; es fehlt die rechte katechetische Hebammenkunst. S. Repert. 22. Bds. 5s H. 1839. — Zerrenners Mittheilungen ꝛc. 1 Bds 2s Hft. — Theol. Literaturblatt 1841. Nr. 89.

Noch verdient folgende Schrift erwähnt zu werden, an der F. großen Antheil hat:

Fischer, M. und Wohlfahrt, Dr., Prediger-Bibel. Altes Testament, bearbeitet von Dr. Wohlfahrt. Erster Theil in 6 Heften. Neues Test., bearbeitet v. M. Fischer. 3 Hfte. Alt. Test. 2. Thl. 5. 6. Liefr. 1840. Neustadt und Schleiz. (à n. 8 gGr.)

Diese Prediger-Bibel ist eigentlich Predigern, aber auch gebildeten Schullehrern zu empfehlen. Sie giebt a) den Abdruck der Lutherschen Uebersetzung mit berichtigenden und verdeutlichenden Zusätzen, b) eine historisch-grammatische und archäologische Erklärung der einzelnen Abschnitte, auch practische Andeutungen und

Wünsche, die sie den denkenden Freunden der Religion predigt. Daher zunächst ihr Name. Schade, daß der Druck ganz uncorrect ist. S. Allgem. Lit. Zeit. 1841. Nr. 193—95. * †.

Auch hat F. neulich für die Volksschule herausgegeben:

Dr. Martin Luthers Katechismus für die Volksschulen erläutert. Eisleben, b. Reichardt. 1841. (3 gGr.) S. Theol. Literat.-Bl. 1841. Nr. 146.*

Anderweite Schriften des geehrten Verf., Predigten ꝛc. übergehen wir hier.

Fischer (J. G.) s. den Nachtrag zum F.

Fixation der Schullehrerbesoldungen.

In dem Artikel „Anstellung der Lehrer" (S. 130 ff.) ist auch von der Besoldung des Lehrers die Rede gewesen; doch konnte dort die Frage: ob es zweckmäßig sei, die Lehrergehalte in stehende Geldbeträge zu verwandeln? nur gelegentlich berührt werden. Wir sprechen deßhalb von der Fixation (Feststellung) der Lehrerbesoldungen in einem besondern Artikel.

I. Gründe gegen eine Fixation.

Selbst von einsichtsvollen, wohlwollenden Männern ist die Zweckmäßigkeit einer Fixation in Zweifel gezogen worden, weil sie fürchteten, daß die Wirksamkeit der Schule dadurch beeinträchtiget und das Einkommen des Lehrers sogar geschmälert werden möchte. Prüfen wir die von ihnen vorgebrachten Gründe sorgfältiger!

1) Man sieht in dem Schulgelde ein moralisches Band zwischen Eltern und Lehrern, durch dessen Zerreißung auch das schöne Verhältniß zwischen Beiden gestört werde. „Durch die Fixation, (sagte Superintendent Dr. Großmann in der 90. Sitzung der ersten Kammer der königl. sächs. Ständeversammlung v. 4. Juli 1837.) ist ein unersetzlicher Schaden für die Lehrer herbeigeführt worden durch den Wegfall des moralischen Impulses, welcher bis jetzt die Schulväter mit ihnen verknüpfte. So lange der Schulvater für sein Kind durch Vermittelung des Schulgeldeinnehmers dem Lehrer das Schulgeld bezahlte, war Hochachtung, Dankbarkeit, Ergebenheit gegen den Lehrer seiner Kinder das Motiv, das ihn beseelte, das Aeußerste zu thun, was er im Stande war." — Auch Sickel hält die Bezahlung des Schulgeldes für ein Band zwischen dem Lehrer und den Eltern des Schulkindes, das nicht ohne Gefährdung des Erziehungszweckes der Schule zerrissen werden könne.

Aber wie ganz anders sieht es in der Wirklichkeit aus. — Ein sehr großer Theil der niedrigen Volksklasse betrachtet die Schule nicht als eine Wohlthat, sondern als eine Last; und von Hochachtung und Dankbarkeit gegen den Lehrer kann da nicht die Rede sein. Je treuer derselbe seinen Beruf erfüllt, je strenger er auf regelmäßigen Schulbesuch hält, desto mehr zürnet man ihm; ja zeigt er die Schulversäumnisse an oder legt er faulen Kindern auch nur eine geringe Schulstrafe auf, so hört man wohl gar von deren Eltern: „der thuts auch nur, weil wir ihm noch Schulgeld schuldig sind!" Man frage die noch nicht fixirten Lehrer, wie hoch sich die Schulgeldreste belaufen; man frage die Schulgeldeinnehmer, welche Aeußerungen gelegentlich von den zahlenden Eltern gethan werden, und man wird den schönen Traum von „Dankbarkeit und Ergebenheit gegen den Lehrer ihrer Kinder" gewiß aufgeben! —

2) „Gewöhnlich betrachtet man das Schulgeld als eine persönliche Last, die von den Eltern in dem Maße müsse getragen werden, in welchem sie mit Kindern gesegnet sind, und von welcher derjenige ganz frei ist, der gar keine Kinder hat. So wie, sagt man, Eltern für Nahrung und Kleidung ihrer Kinder sorgen müssen, eben so liegt ihnen auch die Sorge für die geistigen Bedürfnisse derselben ob."

„Dagegen spricht aber schon die Aufsicht und Fürsorge des Staates, der Kirche und der bürgerlichen Gemeinde für Schulanstalten. — Die bessere Erziehung und Bildung der Jugend, welche die Schule geben kann und soll, kommt ja nicht bloß und oft am wenigsten dem Hause zu Gute, dem das Kind angehöret, sondern der Gesellschaft, in welcher dasselbe künftig leben wird. — Keinem Gliede dieser Gesellschaft kann es gleichgiltig sein, wie das heranwachsende Geschlecht erzogen und für das Leben gebildet wird; die Ruhe, die Wohlfahrt des Einzelnen, so wie des Ganzen steht damit in genauer Verbindung."

Vergl. H. L. E. Reuter über den gegenwärtigen Stand der häuslichen und öffentlichen Erziehung und über Schulzucht und Schulstrafen. (Aus den Rheinischen Blättern besonders abgedruckt.) Essen, 1835. (S. 38.)

3) Durch die Fixation, sagt man ferner, wird den einzelnen Gemeinden eine drückende Last aufgebürdet. — Dieser Einwurf hat nur dann Einiges für sich, wenn bei der Fixation, wie das allerdings in den meisten Fällen wünschenswerth ist, zugleich die Lehrerbesoldungen erhöht werden. Dies geschah z. B. im Königreiche Sachsen, und deßhalb sagte v. Posern (90. Sitzung der 1sten Kammer vom Jahre 1837): „Statt daß das Schulgesetz Segen verbreitet, hat es Verwünschungen hervorgerufen: denn der Mann, dem man Alles nimmt, um den Schullehrer zu besolden, der zuletzt nur trockenes Brot hat, muß die Schule in einem gehässigen Lichte ansehn." Von einer andern Seite her (v. Carlowitz in der 52. Sitzung der 1. Kammer vom 7. März 1837) wurde dem Schulgesetze vorgeworfen, „daß es ohne Berechnung der zur Ausführung erforderlichen Mittel gegeben worden sei," — und selbst der Cultminister gab zu, „daß die Mittel noch gar nicht vorhanden wären, allen Schullehrern das Normalquantum zu gewähren."

Gleichwohl kann auch dieser Einwand nicht die Fixation selbst, sondern nur die Form treffen, in welcher sie hier und da in's Leben getreten ist. Macht man die Besoldung des Lehrers einzig und allein zur Gemeindelast, so kann dieselbe für kleinere Gemeinden und bei Erhöhung des bisher niedrigern Gehaltes freilich wohl drückend werden. Aber in einem Lande wie Sachsen, wo die Staatskassen so übergus reich sind, und die Stände immer mit großer Liberalität bedeutende Summen für Schulzwecke bewilligt haben, sollten jene Klagen nicht weiter erhoben werden. Uebertrieben jedenfalls ist die Behauptung, daß dem armen Manne genommen werde, um den Lehrer zu besolden; wäre es wirklich so, dann müßte man die Ortsobrigkeiten anklagen, welche bei der Vertheilung der auf-

zubringenden Gelder den Armen unverhältnißmäßig besteuert hätten.

4) Sogar die Befürchtung hat man ausgesprochen, daß durch eine Fixation die Lage des Lehrers nicht nur nicht verbessert, sondern sogar verschlimmert werden möchte.

a) Man hat gesagt, daß in vielen Fällen der Schullehrer bei einer Feststellung seiner Besoldung weniger erhalten werde, als er bis dahin bezogen habe. So ist's allerdings in einigen Orten Sachsens geschehen.

„In der Regel haben die Schullehrer mehr oder minder bei der Fixation verloren; auf den status quo sind nur Wenige gesetzt worden, und nur solche, welchen eine seltene Verknüpfung günstiger Umstände zu Statten kam, die mit der Gemeinde in einem besonders guten Verhältnisse standen. Die übrigen sind alle (?) mehr oder minder beschränkt worden, und es liegt in der Natur der Sache: es fehlten Vielen die nothwendigen schriftlichen Unterlagen und Register über ihr früheres Einkommen, die Angaben mußten oft nur aus dem Gedächtnisse gemacht werden; sie wurden gewürdiget, fanden hier und da Widerspruch, und um des lieben Friedens willen wurde dann nachgegeben." (Dr. Großmann.)

Darauf kann geantwortet werden: Wo schriftliche Unterlagen fehlten, waren die Schullehrer selbst an der Verkürzung ihres Einkommens schuld: denn Ausgabe- und Einnahmebücher gehören sich für jeden guten Haushalter. Hier und da mögen freilich auch die Behörden den Lehrer gegen eine unbillige Gemeinde nicht kräftig genug vertreten haben; in einzelnen Fällen meinten wohl Lehrer von nicht strenger Gewissenhaftigkeit einen bedeutenden Gewinn zu erzielen und schlugen ihre Einnahme weit höher an. Zufälliger Weise hatten einige Jahre früher die Lehrer schon einmal den Ertrag ihrer Stellen angeben müssen, damals aber geschah es der Besteuerung wegen; gar Mancher setzte sein Einkommen niedriger an, um nicht hoch besteuert zu werden. Als nun die Fixation im Werke war, verglich man die früher gemachte Angabe mit der spätern, fand dieselben im Widerspruche mit einander und hielt sich an die erstere, wenn man nicht einen billigen Vergleich treffen konnte.

b) Weiter machte man darauf aufmerksam, daß der Geldwerth sinke, die Bevölkerung aber steige, und demnach die jetzt scheinbar gut dotirten Schulstellen vielleicht in einem Jahrhunderte schon wieder mit den Zeitbedürfnissen nicht im Einklange stehn würden.

Diesem Uebelstande wäre durch bisweilige Revision der festgesetzten Lehrerbesoldungen vorzubeugen.

c) Besonders in Kriegszeiten fürchtete man für die richtige Auszahlung des Lehrergehaltes. „Was soll werden, wenn allgemeine Noth, Krieg, Mißwachs, Feuersbrünste das Vermögen der Gemeinde schwächen und den Gemeindecassen alle Zuflüsse abschneiden? Ich bin überzeugt, daß, wenn nicht die Einrichtung unsrer Vorfahren, welche Grund und Boden zur freien Benutzung dem Lehrer überwiesen, noch bestände, wir zu besorgen hätten, es möchten die Lehrer in solchen Zeiten auch bei hohen (?) Gehalten auf dem Papiere Hunger und Kummer leiden müssen." (Dr. Großmann.)

Da ist denn freilich der schlimmste Fall angenommen, dem eben dadurch zum Theil abgeholfen wird, daß der Lehrer ungeachtet der Fixation seiner Einkünfte auch ferner noch auf die Benutzung der Schulländereien angewiesen bleibt. Aber muß denn überhaupt die Salarirung aus Gemeindecassen erfolgen? —

d) Endlich meint man: früher habe der Lehrer nur über einzelne Restanten zu klagen gehabt, jetzt werde er öfter darüber klagen müssen, daß seine ganze Besoldung ausbleibe: denn es werde nicht immer zur Verfallzeit so viel Geld in der Casse sein, um ihn zu bezahlen. „Der Arme erwartet, daß der Wohlhabende für ihn zahlen soll. Dieser will nicht eher zahlen, als bis auch der Arme gezahlt hat, weil er glaubt, daß er von diesem vielfältig verletzt und beeinträchtigt werde." (Dr. Großmann.)

Entwirft jedoch die Ortsobrigkeit für das ganze Schuljahr vor Beginn desselben einen Haushaltplan, und stellt sie einen sorgfältigen gewissenhaften Einnehmer an, so fällt jener Einwurf von selbst als ein ganz grundloser zusammen.

Man sieht aus dem bisher Besprochenen, daß alle jene Gegengründe fast nur die Art und Weise der Fixation, besonders die Uebernahme der Besoldung auf die Gemeindecassen, nicht aber die Fixation selbst treffen können.

Hören wir nun

II. Gründe für die Fixation.

1) „Lehrer sind durch das Schulgeld abhängig von den Eltern." (Reuter a. a. O. S. 36 f.)

„Das kalte todte Geld kann nie ein Band werden, welches zwischen Eltern und Lehrern Vertrauen und Liebe befördert, bringt aber wohl den Lehrer oft in unangenehme Berührungen mit den Eltern und veranlasset diese nicht selten zu Forderungen, welche der Lehrer nicht erfüllen kann und darf."

2) Das Schulgeld ist eine für den Lehrer demüthigende Einnahme.

Man denke sich dieses sechser- und groschenweise Hinzählen auf das Lehrerpult: mahnt es nicht an die Wechslertische im Tempel? — „Dazu kommt noch: Handwerker, Bäcker und Krämer bezahlen am liebsten durch ihre Arbeiten und mit ihren Waaren; sogar bezahlen hin und wieder Arbeiter den Lehrer mit Waaren, die ihnen von ihren Verlegern und Kaufleuten an Zahlungsstatt aufgedrungen sind."

3) Es kann auf die Schüler selbst nicht anders als nachtheilig wirken. „Denn gewöhnlich sind sie es, durch welche der Lehrer die Schulgeldrechnungen den Eltern schickt, das Schulgeld empfängt, die säumigen Eltern erinnert und mahnt; auch sind sie oft Zeugen der rohen Aeußerungen des älterlichen Unwillens."

4) Zum Theil wird diesen beiden Uebelständen dadurch abgeholfen, daß man besondere Schulgeldeinnehmer anstellt: aber auch dann noch bleibt das Schulgeld eben so drückend für den Lehrer, als für die Eltern.

„Das Schulgeld ist zwar, auch wenn es für mehrere Kinder bezahlt werden muß, für den Wohlhabenden und Reichen eine wahre Kleinigkeit, dagegen ist es für die weit größere Klasse der Nichtbegüterten, der Tagelöhner und Handwerker, eine bedeutende Summe."

Und von solchen Armen muß, muß der Lehrer das Geld nehmen, um selbst existiren zu können; in vielen Fällen ist er nothgedrungen, dasselbe mit Strenge einzutreiben. Welche neue Quellen von Verdruß! wie viel Feindschaft zieht er sich dadurch zu! wie ungern sehen ihn sogar die Behörden kommen, wenn er Restanten anzeigt!

5) Und bei dem Allen bleibt diese Einnahme eine sehr unzuverlässige! Sie steigt und fällt mit der Kinderzahl. Wie schlimm ist es für den Lehrer, wenn Kinderkrankheiten lange grassiren! Man weigert sich dem Lehrer für das kranke Kind Schulgeld zu geben, und er ist kaum berechtigt dasselbe zu fordern! — *) Und wie viel geht überhaupt von den außenstehenden Resten ein? — Die Listen werden eingereicht, — „aber, da der wichtigern Arbeiten viele sind, und das executorische Verfahren für alle Behörden eben so lästig als unangenehm ist, so oft bei Seite gelegt, so oft revidirt und monirt, daß, wenn es endlich nach Monaten zur Zwangsbeitreibung kommt, solche Umstände eingetreten sind, daß für den Lehrer wenig oder nichts übrig bleibt." —

III. Auf welche Weise ist die Fixation der Lehrerbesoldungen durchzuführen? —

1) Was soll fixirt werden? — Mit sehr vielen Lehrerstellen, namentlich an Kirchschulen, sind außer dem Schulgelde noch andere Einkünfte verbunden; sollen diese sämmtlich fixirt werden? Die Emolumente, welche der Schullehrer bei Taufen, Trauungen, Begräbnissen und dergleichen bezieht, zu fixiren, — würde nicht sehr schwer halten, da sich hier mit Hilfe der Kirchenbücher und der Matrikel sehr leicht ein jährlicher Durchschnittsertrag ausmitteln ließe. Nur die einzige Rücksicht könnte davon abhalten, daß die Stolgebüren der Pfarrer auch noch nicht fixirt sind. Auch stehen dieser Art der Einnahme weniger Bedenken entgegen, da hier der Schullehrer als Kirchner in jedem einzelnen Falle auch wirklich nur einem Einzelnen dient, der dafür zu bezahlen verbunden ist; als Kinderlehrer aber dient er dem Ganzen, so daß die Aufbringung des Schulgeldes nicht als Sache des Einzelnen, sondern als allgemeine Angelegenheit erscheint.

Naturalien in stehende Geldäquivalente zu verwandeln möchte nur da rathsam sein, wo jene Naturalien von einer Art sind, daß es leicht möglich ist, dieselben in der schlechtesten Qualität zu leisten, bei Broten z. B. — Doch würde hier eine Verwandlung in Körner fast vorzuziehen sein, so wie wir auch unbedingt für Beibehaltung des Sackzehntens stimmen und die Umwandlung des Garbenzehntens ebenfalls in Körner rathsam finden.

Auch die Benutzung der Schulländereien ist dem Lehrer zu lassen.**) Durch diese Maßregeln wird einer Seits das aufzubringende Fixum keine erschreckende Höhe erreichen, andrer Seits auch der Schullehrer in häuslichen Bedürfnissen von der Gemeinde unabhängiger: denn der Landmann verkauft nicht gern an seinen Pfarrer und Schullehrer irgend Etwas aus der Wirthschaft, weil er zu glauben scheint, er müsse es ihnen billiger ablassen.

2) Nach welchem Maßstabe ist das Fixum jeder einzelnen Stelle zu bestimmen?

Bei Ermittelung des einer Schulstelle zu gewährenden festen Gehaltes ist natürlich das bisherige Einkommen des Lehrers zum Grunde zu legen. Am zweckmäßigsten wird dasselbe nach einem achtjährigen Durchschnitte berechnet, in so fern auch die Schulzeit jedes einzelnen Kindes auf 8 Jahre festgestellt zu werden pflegt. Dabei ist es jedoch nöthig, von Zeit zu Zeit — mindestens alle 50 Jahre — eine Revision der fixirten Besoldungen eintreten zu lassen, damit in denjenigen Ortschaften, wo sich die Bevölkerung indessen bedeutend vermehrt hat und somit die Arbeit des Lehrers gewachsen ist, eine Erhöhung der Besoldung statt finden könne.

3) Wie ist die fixirte Besoldung aufzubringen? —

Es sind hier 3 verschiedene Wege möglich: es geschieht dies zunächst von den Eltern der schulfähigen Kinder, so daß die Gemeinde nur das bis zur Erfüllung des fixirten Gehaltes Erforderliche zuschießt; oder die Besoldung wird ganz und gar zur Gemeindesache gemacht; oder die gesammten Lehrerbesoldungen werden auf die Staatscasse übernommen.

a) Den ersten Weg hat man bisher fast überall eingeschlagen, wo man die Fixation durchgeführt hat. Er ist der naturgemäßeste, wenigstens so lange man den Lehrer nur als Gemeinde- und nicht als Staatsdiener betrachtet. Nur ist es dabei nöthig, daß die Ortsbehörde den notorisch armen Aeltern das Schulgeld entweder ganz erläßt oder doch für djese eine Ermäßigung festsetzt. Reuter (a. a. O. S. 39) schlägt vor: „Es wird von den Aeltern noch ferner für jedes Kind ein Schulgeld bezahlt und zwar die Hälfte des jetzt bestehenden. Dieses Schulgeld wird für einen jeden den Steuern beigeschrieben und mit ihnen erhoben. Die andere Hälfte wird mit dem Schulgelde für solche Kinder, deren Eltern keine Steuern bezahlen, auf alle Steuerpflichtige vertheilt. Der Lehrer erhebt nun monatlich aus der Steuercasse das volle Schulgeld für alle Kinder, welche im Laufe des Monates die Schule besucht haben." — Dabei bleibt aber die Besteuerung immer noch zu ungleich; auch wird die Besoldung des Lehrers eigentlich keine fixe, sondern sie steigt und fällt fortwährend mit der Kinderzahl. Das Letztere ist auch dann der Fall,

*) Auch während der Ferien weigern sich hier und da Eltern das Schulgeld zu entrichten; deßhalb bestimmt die „Ferienordnung für sämmtliche Elementarschulen in der Provinz Schlesien" — vom 4. Juni 1841 sehr zweckmäßig: „daß überall, wo der Lehrer nicht durch fixirten Gehalt, sondern durch Schulgeld besoldet wird, ihm solches ununterbrochen und unverkürzt auch in den Ferien zu zahlen ist."

**) Zwar schlug Wolfarth vor einigen Jahren in der allgemeinen Kirchenzeitung vor, Pfarr- und Schulgrundstücke unter gehörigen Vorsichtsmaßregeln (in Körnern) zu veranschlagen und dieselben für das so ermittelte Ertragsquantum der Gemeine in Erbpacht zu geben, welchen dieselbe nach dem Martini- oder einem andern 14jährigen Durchschnittspreise in vierteljährigen Raten praenumerando (?) zu entrichten habe. Dagegen bemerkte Dr. Bretschneider mit Recht: durch jenen Vorschlag werden Landpfarrer und Landschullehrer von ihrer Gemeine ganz abhängig, auch sei die Hingabe des Pfarr- und Schullandes Grund zu einer fortgehenden Verschlechterung der Stellen; der Feldbau mache diese Stellen bis jetzt noch von einem solchen Ertrage, daß eine Familie davon leben könne,

wenn (was Reuter angemessen findet) das Schulgeld für alle Kinder eines ganzen Regierungsbezirkes oder doch eines Kreises, mit den directen Steuern desselben vertheilt und erhoben würde.

b) Wird das Schulgeld ganz aufgehoben und also die Besoldung des Lehrers gleichmäßig auf alle Gemeindeglieder vertheilt, so entstehen daraus manche Mißverhältnisse. In manchen Gemeinden giebt es viele schulpflichtige Kinder und wenig wohlhabende Bewohner, wodurch der Aufwand zur Deckung der Schulbedürfnisse sehr hoch steigen muß. Wenigstens müßte in diesem Falle die Staatscasse den dürftigsten Gemeinden Unterstützung zu geben ermächtigt sein oder die Schulbezirke möglichst vereinfacht werden. Es ist eine unnütze Zersplitterung der Kräfte wie der Geldmittel, wenn nahe bei einander Schulen bestehen, deren jede vielleicht nur 20—30 Schüler hat. Warum gründet man hier nicht Vereinsschulen? —

c) Weit vorzüglicher noch als die Besoldung des Lehrers aus der Gemeindecasse und die nur bedingungsweise eintretende Aushilfe des Staates, ist die gänzliche Uebernahme der Lehrergehalte auf das Staatsbudget. Wir lassen darüber einen der vorzüglichsten Publicisten, den verstorbenen Pölitz, sich aussprechen:

„So lange der Lehrer in Hinsicht des sogenannten Schulgeldes von den Eltern der schulfähigen Kinder abhängig bleibt, so lange diese Eltern, besonders aus den untern Ständen, in der Meinung stehen, daß der Schullehrer von ihren Groschen und Kreuzern, von ihren Zinsbroten und von ihren dürftigen Geschenken, bei den ihm zugestandenen jährlichen Umzügen durch den Ort leben muß; so lange kann auch der Schullehrerstand nicht zu dem Selbstgefühle seiner hochwichtigen Stellung für die heiligsten Zwecke des Staates gelangen. Es trete daher entweder eine besondere auf das ganze Land vertheilte Schulsteuer an die Stelle des kümmerlich abgemessenen und vielfach bemäkelten Schulgeldes; oder, und dies ist noch zweckmäßiger, der Cultusminister setze die Besoldung aller Schullehrer des Landes auf seinen Etat, und bringe sie vermittelst seines Etats auf das allgemeine Budget des Staates: denn die Schule gehört dem Staate! — Am zweckmäßigsten würde die Schulsteuer unter der Form einer Classensteuer einzurichten sein, wo, ohne Ausnahme, der Unverheirathete und der Kinderlose, jeder im Verhältnisse zu seinem reinen Ertrage, sich selbst besteuerte und in die von ihm nach seinem Beitrage gewählte Classe eingetragen würde." (Pölitz staatswissenschaftliche Vorlesungen — Leipzig 1832 — im 2ten Bande).

Für eine Schulsteuer erklärt sich auch:

W. Nehm Beleuchtung der von dem Herrn Superintendent Weizmann herausgegebenen Schrift: „über das Verhältniß der Volksschule zum Staate und zur Kirche" ꝛc. Essen 1840 S. 30 ff.

Dagegen:

H. F. F. Sickel in der pädagog. Literaturzeitung 1841. S. 165 f. und S. 330.

Ueber die Besoldung der Schullehrer vergleiche man noch:

Dr. J. A. L. Hoffmann pract. Handbuch des Schulrechtes. Dresden 1836. S. 258 ff.

Grashof Schulzwang und Schulgeld. Zur Beherzigung für die Versammlung der rheinischen Landstände im Jahre 1833. Köln 1833.

Dr. A. H. Niemeyer Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts ꝛc. Th. II. S. 483—489. Gutachten eines Juristen über die Fixirung der geistlichen Accidentien, s. allg. Kirchenzeit. 1839. Nr. 199 ff.

C. C. G. Zerrenner Grundsätze der Schulerziehung ꝛc. §. 124.

Dessen Abhandlung: „Das Schulgeld in Volksschulen" im 9. Bändchen des „neuesten Schulfreundes." S. 169.

H. Gräfe Schulrecht. Quedlinburg und Leipzig. 1829. S. 197 ff.

Zuletzt geben wir noch eine Uebersicht der Besoldungsverhältnisse in den vorzüglichsten deutschen Staaten.

Kön. Preußen. Durchschnittsgehalt der 3800 Stadtschullehrerstellen = 210 Thlr. 16 gGr.; der 20500 Landschullehrerstellen = 78 Thlr. 1½ gGr. Darunter haben 13810 Stellen weniger als 100 Thlr.! — Um dieses Einkommen einigermaßen zu erhöhen, wäre ein jährlicher Zuschuß von 440000 Thlrn. nöthig. — Im Jahre 1825 gab es noch 122 Stadtschullehrerstellen, deren jährliche Einkünfte unter 50 Thlr. betrugen und 323 Landschullehrerstellen unter 10 Thlr. Nur 3 Stadtschullehrer hatten 700—1200 Thlr. und 6 Landschullehrer 450—500 Thlr. — Gleichwohl war im Regierungsbezirke Merseburg in den vormals sächsischen Theilen das Minimum schon gesetzlich auf 80 Thlr. bestimmt. — In der Provinz Brandenburg betrug im Jahre 1840 das Durchschnittseinkommen der Landschullehrerstellen 132 Thlr., das der Stadtschullehrerstellen sogar 258 Thlr. Nach dem allgemeinen Landrechte ist die Verwandlung des Schulgeldes in feststehende Schulbeiträge ortsweise schon gestattet. — In Schlesien ist das Einkommen der Schullehrer durch das Schulreglement v. 18. Mai 1801 fixirt, das Minimum (50 Thlr. baar Geld) und die Art der Aufbringung durch die Gutsherrschaft und die Schulgemeine festgesetzt. Das Brennholz mit den Naturalien wird durch das Dorfgericht von den Beitragspflichtigen in bestimmten Terminen erhoben und dem Schullehrer abgeliefert.*) Die baaren Zahlungen werden vom Dorfgerichte an die kön. Kreissteuercasse abgeführt und durch diese quartaliter an den Schullehrer gezahlt. Auch das Einkommen der Schullehrer in den Städten ist nach und nach fixirt worden, und wird theils von den Vätern der Schulkinder, theils von der Schulgemeinde, mitunter auch durch Zinsen älterer und neuerer Stiftungen aufgebracht. Wo die frühern Klöster und Stifter Leistungen an Lehrer hatten, sind diese auf die Staatscasse übergegangen. Alle diese Beiträge fließen in die Schulcasse, deren Rendant stets ein Mitglied der städtischen Schuldeputation ist. — Auch im Regierungsbezirke Stralsund kann die Fixation der Lehrer als durchgeführt betrachtet werden. Die Pommer'schen Stände brachten 1835 ein darauf bezügliches Gesuch an Sr. Majestät, welches aber abgeschlagen wurde, da die deßfallsige allgemeine Anordnung eine weitere Vorbereitung erfordere. — Neuerdings sind in mehrern Provinzen die Pfarrer und Lehrer zur Angabe ihres Diensteinkommens amtlich aufgefordert worden, woraus man eine nahe bevorstehende Fixirung hat folgern wollen.

*) In den Provinzen, wo noch keine Fixation eingetreten ist, ist wenigstens die Erhebung und Auszahlung des Schulgeldes an die Gemeinde-Einnehmer überwiesen. s. Public. d. kön. Regierung zu Trier v. 11. Apr. 1817.

Zwar machte der rhein. Provinzial-Landtag v. 1841 den Vorschlag, die Schullehrer zu fixiren, das Schulgeld abzuschaffen und eine Schulsteuer einzuführen. Aber der Ausschuß trug Bedenken und wies darauf hin: 1) daß zunächst den Eltern die Pflicht der Erziehung obliege; 2) daß eine Härte involviren würde, Eltern zuzuziehen, die bereits die Kosten der Erziehung getragen hätten; 3) für den Unterricht der Armen sei bereits durch Stiftungen u. s. w. gesorgt; 4) das Auskommen der Lehrer sei schon hinreichend (?) vorgesehen! —

Kön. Sachsen. Durch das neue Schulgesetz ist der Gehalt eines Schulmeisters, der zugleich einen Kirchendienst verwaltet, auf 200 Thlr., unter Anrechnung der mit demselben verbundenen festen oder zufälligen Einkünfte, bestimmt; der eines Schullehrers, welcher keinen Kirchendienst zu verwalten hat, auf 120 Thlr.; der eines Hilfslehrers auf 40 Thlr., doch ist letzterm freie Wohnung, Heizung und Kost zu gewähren. — Das Schulgeld wird überall fixirt und in monatlichen Raten aus einer von der Gemeinde verwalteten Schulcasse ausgezahlt. Die Singumgänge sind ebenfalls fixirt; die früher hier und da üblichen Reihetische gegen Entschädigung abgeschafft. — Die Unterstützungen, welche die Staatscasse bedürftigen Gemeinden gewährt, sind beträchtlich. — Wie traurig es vor 1835 mit den Schullehrerbesoldungen aussah, ersieht man aus

(Dr. Schulze) das Volksschulwesen in den kön. sächs. Landen von seiner mangelhaften und hilfsbedürftigen Seite.

Kön. Baiern. Die standesmäßige Besoldung der Schullehrer ist im Allgemeinen in Städten auf 400 fl., auf dem Lande aber auf 300 fl. regulirt. Die Herstellung der Schulbesoldung, so wie die Verbesserung der Schuldienste hat zunächst durch die Schulgemeinden allein zu geschehen. — Das Schulgeld für arme Kinder wird theils aus der Armencasse bezahlt, theils durch Gemeindeanlagen bestritten.

S. Dr. A. Müller Handbuch des Volksschulwesens im K. Baiern. Würzburg 1834. S. 51 f. und S. 158 ff.

Gleichwohl beträgt der mittlere Ertrag sämmtlicher Lehrerstellen angeblich nur 265 fl. — Im Untermainkreise waren 1824 noch 74 Schuldienste, die nur 100 fl. rhein. Besoldung hatten; auch haben daselbst noch manche Lehrer die fliegende Kost (den Reihetisch). In allen 7 ältern Kreisen müssen die Lehrer das Schulgeld selbst erheben; nur in Städten geschieht es durch eine Magistratsperson.

Kön. Hannover. Schon seit 1791 nahm man auf Verbesserung der Schulstellen Bedacht und forderte deshalb genau detaillirte Verzeichnisse aller Dienstemolumente des cleri minoris.

S. Ausschreiben des kön. Consistoriums zu Hannover vom 15. Decbr. 1794.

Ausschreiben derselben Behörde vom 26. Septbr. 1816: „die Verbesserung schlecht dotirter Schulstellen betreffend."

Ausschreiben derselben Behörde vom 18. März 1819: „die Dienstemolumente des cleri minoris betreffend." (Darin werden die Schuldienste nach den Einkünften in 5 Classen getheilt. Dem Ausschreiben sind auszufüllende Tabellen und sehr specielle zu beantwortende Fragen beigegeben. S. Gesetzsammlung 1819. Abthl. 3. Nr. 5. S. 53—70.) vgl. auch Regulativ über die Erhebung des Schulgeldes in den Elementarschulen ꝛc. vom 20. Februar 1823 (Gesetzsammlung 1823, III. S. 39. ff.)

Ausschreiben der kön. Landdrostei zu Stade vom 19. März 1824, die Regulirung der Hebungsart des Schulgeldes betreffend. —

Gleichwohl soll es dort noch viele 100 Lehrer geben, die zwischen 10 und 50 Thlr. Gehalt haben! — Auch das 1836 entworfene, aber nicht in Ausführung gekommene Schulgesetz eröffnete nicht eben glänzende Aussichten: „Jeder Lehrer auf dem Lande soll mindestens 30 Thlr. und einen Reihetisch (!), ohne den letztern mindestens 60 Thlr. haben. In Städten und Flecken sollen die Lehrer jedoch 150 Thaler haben." — „Schulverbände unter 20 Feuerstätten sind zu gar keinem Minimum verpflichtet, sondern befugt, einen Lehrer auf bestimmte Zeit anzunehmen und sich mit ihm über seinen Unterhalt zu verständigen." (O weh!) Letzteres war der Vorschlag der nach der Ablehnung des Gesetzentwurfes vereinigten Commission.

Vgl. Allg. Schulzeit. 1836, Nr. 95 und 97 1837, Nr. 83 und 92.

Kön. Württemberg. Durch Gesetz v. 29. Sptbr. 1836 (Art. 30—32) wurde die Gehaltsscala der Schulmeister nach dem Verhältnisse der Einwohnerzahl des Schulbezirkes oder resp. der Schulkinder so normirt: 350 fl., 300 fl., 250 fl., 200 fl. Der Unterlehrer erhält neben einem heizbaren Zimmer jährlich wenigstens 150 fl., der Lehrgehilfe wenigstens 120 fl. — Doch klagte man neulich, daß sich die frühern niedrigen Gehalte der Hauptlehrer zu 150 fl. nicht verändert, sondern die Gemeinde die Anschläge der Naturalien so hoch gemacht habe, daß 200 fl. herauskommen.

Kurhessen. Normal-Gehalt der Besoldung (excl. der Feuerungskosten des Lehrzimmers) = 100 Thlr. Die Staatscasse giebt im Nothfalle Zuschüsse, wozu sie (seit 1837) von den Ständen ermächtigt ist.

Großh. Oldenburg. Die Unterhaltung der Schule liegt nicht dem Schulbezirke, sondern dem ganzen Kirchspiele ob. (Gemeinde-Ordnung v. 28. Decbr. 1831).

Das Schulgeld nebst sämmtlichen dem Schullehrer zu leistenden Nebengebühren wird von dem Hauptschuljuraten erhoben und an die Lehrer abgeliefert. (Schulverordnung vom 14. Jan. 1836 §. 26).

Im Fürstenthum Birkenfeld ist, nach Verhältniß der Familienbezirke, der Lehrergehalt auf 130—180 fl., 180—230 fl.; 230—280 fl., außer freier Wohnung, Garten und Brennmaterial normirt. Die Besoldungstheile dürfen nur in baarem Gelde, oder in Benutzung der Gemeindeländereien, aber nicht in Naturalien bestehen. (Landschulordnung v. 28. Sptbr. 1840 §§. 49 ff.).

Vgl. auch das Regulativ für das Fürstenthum Lübek §§. 6—8 und §§. 20—22.

Großherz. Weimar. Seit 1836 ist das Minimum der Schullehrergehalte auf 100 Thlr. festgesetzt.

s. Allg. Schul-Zeitung 1839 S. 254.

Allg. Kirchen-Zeitung 1840 Nr. 29 ff.: „Der Geistlichen und Schullehrer des Großherz. Sachsen-Weimar-Eisenach Besoldung, Versorgung derer Wittwen und Waisen und Emeritirten, durch Zusammenstellen dieser Verhältnisse mit denen der Staatsdiener, nach den bezüglichen Landtagsverhandlungen und

andern öffentlichen Nachrichten dargestellt und erläutert." —

Nassau. Schulgeld ist nicht gewöhnlich. — Bis 1833 hatten von den 850 Elementarlehrern des Landes etwa 450 nur einen Gehalt von 150—200 fl. Und doch wollte die Herrenbank damals nicht die von der Regierung geforderten 6000 fl. zur Verbesserung der Schulstellen bewilligen. Mit Mühe waren 4000 fl. zu diesem Zwecke zu erlangen. — Nur 250 Lehrer haben einen Gehalt von 200—300 fl.; nur etwa 100 einen Gehalt von 300—400 fl.; 35 von 400—500 fl.; 10 das Maximum von 500—600 fl. Die am schlechtesten Besoldeten sind meist katholische.

Allg. Schul-Zeitung 1834 Nr. 127.

Altenburg. Das Minimum ist seit 1836 auf 100 Thlr. Conv. gesetzt.

Desgleichen im Fürstenth. Reuß-Schleiz, wobei aber die Wohnung und der Ertrag der Landwirthschaft mit veranschlagt ist.

Auch in Gotha beabsichtigt man ein Minimum von 100 Thlrn. (= 180 fl. rhein.) durchzuführen. Es giebt jedoch noch 33 Schulstellen, die nicht so hoch gebracht werden können. In Meiningen dagegen ist das Minimum 200 und resp. 250 fl.

Günstiger scheinen die Verhältnisse in Anhalt-Dessau und in Lippe-Detmold. In beiden Ländchen hat kein Lehrer unter 150 Thlr.

Hohenzollern-Sigmaringen. Durch Verordnung vom 4. Decbr. 1835 sind die Gehalte der Schullehrer und Provisoren auf 250 fl., 200 fl. und 150 fl. bestimmt worden. Die Wohnung kommt dabei nicht in Betracht, eben so wenig als die etwaige Entschädigungssumme dafür.

Allg. Schul-Zeitung 1838 S. 1368.

Hohenzollern-Hechingen. Die Gemeinden haben ihre Schullehrer so zu besolden, daß sie anständig leben können. — Die Lehrer haben das Schulgeld nicht selbst einzusammeln, sondern es muß von dem rechnungsführenden Bürgermeister erhoben und dem Schullehrer ohne Rücksicht des Eingehens in vierteljährigen Terminen aus der Gemeindecasse zugestellt werden.

Allg. Schulordnung vom 1. Juni 1833 VI. §. 3.

Braunschweig. Das Schulgeld (für jedes Kind jährlich 1 Thlr.) fließt in die vom Ortsvorsteher verwaltete Schulcasse, aus welcher der Lehrer vierteljährlich salarirt wird. — Die Kinder armer, so wie der gesetzlich vom Schulgelde befreiten Aeltern müssen durch die ganze Gemeinde übertragen werden. (Gesetz vom 12. Mai 1840 §§. 9 ff. — s. Allg. Schul-Zeitung 1840 S. 1475).

Am 15. April 1840 trugen die Landstände bei dem herzogl. Staatsministerium darauf an, daß das Diensteinkommen der Landschullehrer, so weit solches ohne Vermehrung der Zuschüsse aus der herzogl. Hauptfinanzcasse thunlich erscheint, und unter Berücksichtigung der Leistungen derselben, von dem Minimum 80 Thlr. auf 100 Thlr. gesteigert werde.

s. Pädagog. Literatur-Zeitung 1841 S. 64.

Frankfurt am Main. In der gesetzgebenden Versammlung vom 18. März 1837 ward der Gehalt eines jeden auf halbjährige Aufkündigung angestellten Lehrers auf 600 fl. bestimmt; er soll jedoch nach dreijähriger treuer Amtswirksamkeit auf 700 fl., und nach weiterer sechsjähriger untadelhafter Aufführung auf 800 fl. erhöht werden.

Schwarzburg-Sondershausen. — s. Allg. Schul-Zeitung 1836 S. 1240.

Ueber die Besoldungsverhältnisse in der Schweiz sehe man

Allg. Schulzeitung 1824 Nr. 14, 1826 S. 142, 1836 Nr. 58, 64, 83, 98, 147, 1838 Nr. 176, 1839 Nr. 62. Kirsch.

Flach s. gründlich u. bildlich.

Flegeljahre. Während der ganzen Jugend treten einige Perioden ein, wo die Kinder sich merklich verändern und dem Anscheine nach gemeiniglich verschlimmern, indem sie etwas Unleidliches und Widerstrebendes zeigen. Die gemeine Sprache nennt das die Flegeljahre. Sie sind nichts anders, als die Perioden des Ueberganges aus der Kindheit in das Knabenalter, und aus diesem in das Jünglingsalter. Hauptsächlich dieser letztere Uebergang, bei Knaben zwischen 12 und 15, und bei Mädchen zwischen 10 und 13 Jahren; doch bei manchen früher, bei manchen später. Alsdann entsteht in dem Organismus eine gewisse Unruhe vor dem Erwachen neuer Reize und eine Unbestimmtheit der Kraft, welche sich mehr in das Innere zurückzuziehen scheint, gleichsam um so im Geiste, wie im Körper, an Festigkeit zu gewinnen. Es ist eine Art von Vegetiren, nicht selten bei den Kindern, die sonst einen guten Kopf haben, von dem Anscheine der Dumpfheit begleitet. Die Kinder wissen alsdann nicht recht, was sie wollen, und man weiß auch nichts Rechts mit ihnen anzufangen. Aber man sei deshalb unbesorgt; auch die beste Frucht ist vorher, ehe sie am Baume reift, hart und herbe.

Uebrigens wirke man alsdann mehr im Stillen durch Sicherung gegen üble Eindrücke und durch unmerklichen Einfluß. Man mache in diesen Uebergangszeiten, (die sich leicht als eine Krisis wiederholen) — wo besonders die Knaben der herben Frucht gleichen, ehe sie reift, nur keine Forderungen von Liebeswärme an sie; man sei auch nicht zu besorgt, wenn sich da Symptome von Kälte, Neckfucht, sogar von Schadenfreude einfinden; das ist meist vorübergehend, doch darum nicht zu billigen. Ueberhaupt geschieht nur dann auch in solchen schwierigen Zeiten und bei solchen kritischen Erscheinungen das Rechte, wenn die Erziehung im Ganzen bisher die rechte war und auch jetzt ist, und aus dem richtigen Principe ihren sichern Gang verfolgt. Nie mache sie einen Sprung; ohne eine Lücke zu lassen, sei immer die folgende Bildung durch die vorhergehende vorbereitet. Nichts werde auch übertrieben, sondern genau werde in dem Entwickelungsgange der Natur fortgefahren.

Freilich wenn bei dem Knaben die Flegeljahre eintreten, so bringt die Entwickelung einen gereizten, oft unbehaglichen Zustand mit sich; der Knabe weiß nicht recht, was er treiben soll, denn es treibt etwas Unbestimmtes in ihm, und so geräth er in allerlei Unarten, meist Ungeberdigkeiten, die sonst wohl nicht einmal in seiner Natur liegen, und dann auch leicht wieder verschwinden. Nun verliert sich aber auch das Liebliche und Naive der Kindheit, es tritt mehr Reflexion, Blödigkeit und auf der andern Seite Dreistigkeit ein; der Knabe zieht, wie man gewöhnlich sagt,

die Kinderschuhe aus, ohne noch den Verstand zu besitzen, um nicht mehr als Kind zu leben. Da giebt es also etwas in seiner Natur, das äußerlich und innerlich gegen einander treibt und ihn auf eine Zeit lang unharmonisch macht, oft bis zu den widrigsten Dissonanzen. Die Aeltern sehen mit Wehmuth oder Aerger auf ihn; sie haben ihr liebenswürdiges Kind verloren und dafür ein unliebliches erhalten. Das dauert kürzer und länger, manchmal Jahre lang, wenn man den Knaben so gehen läßt. Er bedarf dann mehr als je der festen Hand, die ihn durch diese Krisis mit einer gewissen Ruhe und Schonung, um nicht seinen gereizten Zustand zu verdoppeln, aber mit Ernst und Bestimmtheit leiten soll. Ganz besonders soll da die Schulthätigkeit helfen. Dann pflegt die Gährung bald vorüber zu gehen und einen guten Wein zu geben. 7.

Fleischliche Begierden s. sinnliche Begierden.

Fleiß im Allgemeinen ist jede auf ein bestimmtes Ziel gerichtete, geordnete und andauernde Thätigkeit; wir schreiben dem Schnitter auf dem Felde, dem Handwerker in seiner Werkstatt, dem Gelehrten an seinem Pulte, dem Minister in seinem Kabinette auf gleiche Weise Fleiß zu, wenn ihre Thätigkeit also beschaffen ist. In der Pädagogik aber fassen wir den Begriff enger und verstehen unter Fleiß das planmäßige Bemühen um Erwerbung intellectueller Güter; er bildet also ein wichtiges Moment im Unterrichte, und nächst der Aufmerksamkeit ist nichts, was der Lehrer angelegentlicher wünschen und eifriger hervorbilden dürfte.

Hierbei drängen sich nun besonders drei Fragen auf: was ist durch Fleiß erreichbar? wie ist er zu gewinnen, wenn er fehlt? wie ist er zu leiten, wenn er da ist? Bei der ersten kann die Antwort eine doppelte sein: bei Allen Alles, oder: bei Jedem nach seiner Individualität etwas Anderes und Besonderes. Es kommt ganz darauf an, ob man (mit Braubach) eine ursprüngliche Gleichheit der Anlagen bei Allen voraussetzt oder ob man (mit Beneke) gleich anfangs in den Kinderseelen eine verschiedene Reizempfänglichkeit, Lebendigkeit und Kräftigkeit der Vermögen anerkennt oder ob man endlich auf dem Standpuncte der alten Pädagogik stehen bleiben will, welche z. B. von besondern angebornen Talenten, von einer angeborenen Trägheit u. s. w. redete. — Das Richtige liegt hier für den Unbefangenen gewiß in der Mitte. Weder Fleiß noch Trägheit ist in der Seele ursprünglich Eigenthümliches; allein die gleich anfänglich vorhandene verschiedene Bestimmtheit der Anlagen läßt schon frühzeitig hier eine erfreuliche Regsamkeit, dort ein auffälliges Phlegma hervortreten und wie jene in der Regel der Ausdruck reicherer Anlagen ist, so läßt dieses auf beschränktere Kräfte schließen. Gegen Braubach ist aber zu bemerken: wenn auch die später hervortretende Verschiedenheit nicht in jedem Falle die ursprüngliche Verschiedenheit beweis't, da die mannigfaltigen Bildungsverhältnisse immer mit in Rechnung zu bringen sind, so muß doch jede Erfahrung von verschiedener Entwicklung auch nur zweier Kinder bei völlig gleicher Behandlung durch denselben Erzieher die Annahme einer ursprünglichen Verschiedenheit zu rechtfertigen geeignet sein. Da ist nun offenbar: sind die Vermögen der Seele von ungleicher Reizempfänglichkeit, Lebendigkeit und Kräftigkeit, so können sie auch nicht zu gleicher Höhe und in gleicher Ausdehnung entwickelt werden und es kann also auch der Fleiß keine vollständige Ausgleichung möglich machen. Aber das ist allerdings gar nicht zu läugnen, daß derselbe, wie er die Begabteren die schönsten Siege feiern läßt, auch die minder Kräftigen höher führe, als Mancher ihnen zugetraut. Die unablässige Uebung, welche der Fleiß zur Pflicht macht, stärket und stählet die Kräfte, bei der anhaltenden Richtung auf Ein Ziel ordnen sich Gedanken und Strebungen in feste Gruppen und Reihen, die Schwierigkeit und Langsamkeit der Aneignung fordert zu einem Ernste auf, welcher das Aufgenommene als sauern Erwerb tief in die Seele hineindrückt. Immer jedoch wird das durch solchen Fleiß Erworbene der rechten Frische und Beweglichkeit entbehren, es liegt bei Manchen wie eine schwere Masse in der Seele. Schüler von eisernem Fleiße, aber ohne höhere Kraft und Lebendigkeit der Seele, sehen sich nicht selten von begabteren Nachbarn, welche eine Zeitlang leichtsinnig zurückgeblieben, bald wieder durch einen raschen Anlauf überflügelt.

Der Fleiß ist indeß nicht immer vorhanden. Er fehlt nicht nur bei denjenigen, welche früh schon an ein schlaffes, phlegmatisches Thun sich gewöhnt haben, sondern auch bei lebhaften Geistern, die in ihrer Munterkeit nirgends lange aushalten und am ehesten vielleicht bei den kräftigeren Naturen, die im Fluge erjagen zu können glauben, was sie in Wochen der Sorglosigkeit an sich haben vorüberziehen lassen. Es braucht nicht erst erinnert zu werden, wie mancherlei Nebenverhältnisse hierzu nachtheilig mitwirken. Oft ist übrigens der Unfleiß nur vorübergehend, wenn er die Folge von kurzer Kränklichkeit oder sonstiger Verstimmung ist; zuweilen beschränkt er sich auf einen einzelnen Gegenstand des Unterrichts, wie z. B. Schüler, welche zu sprachlichen Arbeiten nur gezwungen sich bequemen, in den Realien vielleicht den entschiedensten Eifer an den Tag legen. Wie ist nun der Fleiß zu gewinnen, wo er fehlt? Dies war die zweite Frage. Die Hauptregel wird sein: entfernen, was ihn nicht hat aufkommen lassen. Nothwendig ist also fast bei jedem Unfleißigen die Behandlung wieder eine andere und es ist ein unverzeihlicher Leichtsinn, wenn ein Lehrer mit denselben Strafen auf Kinder losfährt, denen aus ganz verschiedenen Gründen der Fleiß mangelt. Der Schlaffe muß zuerst für einen einzelnen Zweig des Wissens gewonnen und in Bewegung gesetzt werden, nur erst allmählig kann man ihn, indem man mehr und mehr verwandte Gegenstände heranzieht und zur Erläuterung und Vergleichung gebraucht, für eine umfassendere und anhaltende Thätigkeit in Anspruch nehmen. Eben so wird man den Lebhaften dadurch an größere Stetigkeit zu gewöhnen suchen, daß man ihn zuerst an seine Lieblingsbeschäftigungen kettet und nach und nach das Uebrige damit in Verbindung bringt, daß man ihn, wenn er abschweift, auf Umwegen immer wieder zur Hauptsache zurückführt und dieselbe immer wieder unter neuen anregenden Gesichtspuncten betrachten läßt. In ähnlicher Weise überall. Dabei wird der Lehrer durch Erweckung des Wetteifers, durch das eigene Beispiel und durch den Eifer, mit welchem er selbst seine Sache behandelt, so wie durch Hinweisung auf die den redlichen Fleiß belohnenden Resultate, seine Ope-

ration unterstützen und beschleunigen können. Strafe darf erst dann eintreten, wenn diese Bemühungen bei Einzelnen vergeblich blieben. Damit soll aber natürlich nicht gesagt sein, daß der Lehrer einen völligen Unfleiß dulden und entschuldigen müsse; die Ordnung und der Ernst der Schule verlangen die Festhaltung einer Linie, bis zu welcher Alle vorgedrängt werden mögen, wenn sie der eigene Trieb nicht heranführt.

Nicht selten jedoch kann man die Beobachtung machen, daß Kinder mit großer Geschäftigkeit sich um einen Gegenstand bemühen und doch nicht gefördert werden. Ihr Fleiß ist entweder zu hastig und darum ohne Ausdauer, oder einseitig und deshalb ohne Frucht, oder nur äußerlich und also mehr schädlich als nützlich. Wie ist er nun zu leiten? Dies unsre dritte Frage. Und die Antwort: man verlange nicht zu viel, aber das einmal Aufgegebene genau und ganz, man lege auf keinen Unterrichtsgegenstand ein zu schweres Gewicht und mache dem Schüler stets fühlbar, daß alle Zweige des Wissens eben nur Zweige eines großen Baumes sind und ebendaher zusammengehören, man achte auf eine bloß mechanische Thätigkeit nur vorübergehend, muntere am allerwenigsten dazu auf, wenn Höheres darüber vernachlässigt wird, hebe aber vor solchen mechanischen Naturen den Werth geistiger Regsamkeit und innerlicher Productivität um so nachdrücklicher hervor und bezeuge seine Theilnahme und Freude, wenn sie in dieser Beziehung etwas zu leisten versuchen.

Die Leitung des Privatfleißes unterliegt manchen Schwierigkeiten. Daß er von großer Wichtigkeit sei und daß ohne Präparation und Repetition der Werth der Schulstunden sich sehr vermindere, ist unverkennbar. Aber, wer wüßte nicht auch, wie der Volksschullehrer in dieser Beziehung gehemmt wird! Der Nothstand und der Unverstand der Aeltern stellen sich oft mit unbesiegbarer Hartnäckigkeit den Wünschen des Schulmannes entgegen. Da bleibt ihm nichts übrig, als die unter glücklichern Verhältnissen lebenden Kinder anzuleiten, wie sie die Schulthätigkeit in gewisser Ausdehnung daheim fortsetzen können, was manche von den Uebrigen auch ohne Aufforderung nachzieht; diese würde er übrigens wohl auch zu Einsammlung von Beobachtungen aus dem Naturleben umher anregen können. Außerdem muß er dasjenige, was er verlangen darf, um so ernstlicher verlangen, damit wenigstens Ein festes Band die Schule und das Vaterhaus verbindet. In höheren Anstalten treten diese Schwierigkeiten allerdings zurück; es würde aber auch sonst der Zweck derselben sich gar nicht erreichen lassen. Hier wird nur darauf zu sehen sein, daß die Privatarbeiten zu der Schulthätigkeit im rechten Verhältnisse stehen; man hat in neuerer Zeit nicht überall das rechte Maß zu treffen gewußt, zum Theil auch deshalb, weil die neben einander arbeitenden Lehrer sich über die denselben Schülern zu gebenden Aufgaben nicht verständigen mochten. Kl.

Flögel (Karl Friedrich), gewöhnlich nur als Literarhistoriker bekannt, war auch als Pädagog zu seiner Zeit bedeutend. Er wurde am 3. December 1729 zu Jauer in Schlesien geboren, bereitete sich auf der Schule seiner Vaterstadt und in Breslau zur Universität vor und studirte dann in Halle Theologie. Tüchtig gebildet kam er 1761 als erster College an das Magdalenen-Gymnasium in Breslau, wurde aber schon im folgenden Jahre als Prorector nach Jauer zurückgerufen und erhielt hier 1773 das Rectorat. Allein nicht lange darauf sah er sich bei der Reform der Ritteracademie zu Liegnitz durch den Minister von Zedlitz, der diese „sein mit Schmerzen gebornes Kind" nannte, als Professor der Philosophie an diese Anstalt versetzt und blieb ihr bis zu seinem Tode am 9. Dec. 1788 getreu. — Flögel war ein Schulmann, der mit philosophischem Beobachtungsgeiste begabt, Geschmack und Gelehrsamkeit in eine harmonische Verbindung zu bringen wußte und zu den besten Schriftstellern des vorigen Jahrhunderts im Fache der Literaturgeschichte gerechnet werden darf. Er schrieb in Liegnitz die bis jetzt noch nicht übertroffene Geschichte der komischen Literatur, 4 Bände, 1784 bis 1787, außerdem: Geschichte des Groteskkomischen, ein Beitrag zur Geschichte der Menschheit 1788, und: Geschichte der Hofnarren, des Burlesken, erst nach seinem Tode von seinem Collegen Friedrich Schmit herausgegeben. — Während seiner Schulführung in Jauer hat er in mehren kleinen Schriften einzelne pädagogische Gegenstände mit Glück und Umsicht behandelt. Es sind folgende: De causis corruptarum scholarum 1763, de officio inspectoris scholarum 1764, über die Sokratische Lehrart und ihren Gebrauch in den Schulen 1768, über die Ursachen des äußerlichen Verfalls der Schulen 1770, Characteristik der Schulen und ihrer Reformen 1772, wie man den Vortrag in Schulen interessant einrichten soll 1773. Außerdem findet man von ihm zahlreiche Aufsätze in mehren Zeitschriften. S. K. F. Blau, Geschichte der Königl. Ritteracademie zu Liegnitz im Zeitalter Friedrichs des Großen (Liegnitz 1840 4.) S. 21. Kl.

Flüchtigkeit (Flatterhaftigkeit — Fahrigkeit) ist den Kindern natürlich und findet sich mehr und weniger bei allen. Die Spuren der aufgenommenen Eindrücke sind noch nicht fest, die noch unerfüllten Vermögen in einem regen und wechselnden Aufstreben, des Neuen bietet sich so viel auf allen Seiten dar, bestimmte Richtungen und Neigungen können noch nicht hervortreten; kein Wunder, wenn das Auge bald dahin bald dorthin schweift, wenn die Gedanken oft in raschen und unerwarteten Sprüngen ganz entgegengesetzten Dingen sich zuwenden, wenn die Thätigkeit der Seele auch bei sehr interessanten Beschäftigungen nicht lange aushält, wenn namentlich im Unterrichte nur selten ausdauernde Theilnahme und Aufmerksamkeit erlangt werden kann. Die Flüchtigkeit zeigt sich nun aber hier natürlich nicht blos im Lernen und Auffassen, sondern auch im innern Verarbeiten und in der Darstellung nach Außen. Das Erstere ist häufig nur vorübergehend und oberflächlich: das halb Verstandene, das schnell Memorirte genügt dem flüchtigen Kinde, Vergleichungen und andere Combinationen, welche bei schärferer Kritik haltlos erscheinen, werden als probehaltig hingenommen; die Darstellung, sei sie mündliche Relation oder schriftliche Aufzeichnung, entbehrt gewöhnlich der Genauigkeit und Sicherheit: die Nebensache wird in den Vordergrund gestellt, die wichtigsten Momente sind vielleicht gar vergessen.

Es versteht sich von selbst, daß diejenigen Kinder, welche von Natur mit überwiegender Reizempfänglichkeit oder Lebendigkeit begabt sind, am leichtesten flüch-

tig werden oder vielmehr immer sind; die ursprünglich Kräftigen sind dieser Gefahr weniger ausgesetzt. Doch kann eine sorgfältige und durchgreifende Leitung dort allmählig vorbauen und zur Stetigkeit nöthigen, hier eine nachlässige Vieles verderben; auch der Kräftige wird, wenn man ihm Alles leicht macht und mit den unvollkommenen Leistungen sich zufrieden giebt, rasch genug eilfertig werden. Man glaube übrigens nicht, daß die Flüchtigkeit sich nach und nach von selber legen und mäßigen werde; arbeitet man ihr nicht entgegen, so wird sie zur Flatterhaftigkeit (ein ungeduldiges Hin- und her) oder Faselei (ein hastiges Drauf-zu) oder Leichtsinn (ein sorgloses Drüberhin). Flüchtigkeit und Leichtsinn zu identificiren, wie Denzel thut (Einleitung 1. Theil S. 162) scheint nicht zulässig. Allerdings drängt reifere Einsicht und ernste Lebenserfahrung das flüchtige Wesen bei Manchen zurück; aber nicht überall (es giebt auch faselnde Männer und leichtsinnige Greise), und ist die Seele einmal in jene unruhige Beweglichkeit gekommen, hat sie sich gewöhnt, auch über Wichtiges leicht hinwegzuhuschen, so wird es ihr, auch beim Widerstreben, zuletzt immer wieder begegnen, daß sie über freudige und schmerzliche Ereignisse rasch dahin gleitet, Geschäfte, welche die höchste Sorgfalt und Genauigkeit erfordern, wie im Fluge abthut, Alles meidet, was Mühe erheischt und nur von besonnener und fester Hand zu Ende geführt werden kann.

Die Behandlung muß sich auch hier wo möglich nach der Eigenthümlichkeit der einzelnen Zöglinge bestimmen. Erregung eines lebhaften Interesses für irgend einen Gegenstand des Wissens oder Thuns, Zurückführung auf denselben Weg und auf dasselbe Ziel hin von verschiedenen Seiten aus, wohin man dem abschweifenden Denken und Streben des Kindes gefolgt ist, stetiges Fortschreiten bei erheiternder Abwechselung, sei es nun bei Erlernung einer Sprache oder bei Anlegung einer Mineraliensammlung oder bei Bepflanzung eines Gartenbeets, bei Kleineren auch in besonderen Fällen eine körperliche Züchtigung, — diese Mittel alle können, einzeln und verbunden, gute Dienste leisten. Dabei ist indessen nicht zu übersehen, daß die Flüchtigkeit des Talentvollen eine ganz andere ist als die des beschränkten Kopfs; jener ist flüchtig im dunklen Gefühle seiner Kraft, die allerdings über manche Strecken eilenden Fußes hinweggehen kann, dieser im Gefühle seiner Schwäche, die ihn verleitet, Schwierigkeiten zu umgehen, um sich eine mühsame Arbeit zu ersparen. Beurtheilung und Behandlung muß also eine durchaus verschiedene sein. Der Erstere eilt vielleicht vorwärts, weil er das Folgende (in einer Wissenschaft, Beschäftigung ꝛc.) nicht erwarten kann und das Uebergangene nöthigenfalls bald nachholen zu können glaubt, der Andere fährt drüber hin, um eben drüber weg zu kommen. Auch verwechsele man nicht die Leichtigkeit, mit welcher der Talentvolle arbeitet, mit Flüchtigkeit. Ein begabter Kopf arbeitet vielleicht dasselbe Pensum in einer halben Stunde gut, was ein mediocre ingenium in zwei Stunden schlecht liefert. — Daß die Verbindung Talentvoller und Unfähiger in der Schule, wo sie immer und immer wieder stattfindet, beide flüchtig machen könne, wenn sie es auch vorher noch nicht gewesen wären, braucht kaum erinnert zu werden. Die hier so natürliche Vergleichung erhebt die Einen und drückt die Andern nieder und indem jene bald die behandelten Gegenstände für sehr leicht halten, diese aber gern nachkommen und gleichen Schrittes vorrücken wollen, werden beide flüchtig.

Kl.

Folge, Folgern, Folgerung. Folge bezeichnet in der Logik ein solches Urtheil, dessen Wahrheit in einem andern (dem Grunde s. d. Art.) begründet ist, folglich auf dieses sich stützt. Grund und Folge stehn daher in einem gegenseitigen Verhältnisse zu einander, welches aber immer ein ideelles, ein Verhältniß zwischen unsern Vorstellungen ist, und daher nicht mit dem reellen, dem Verhältniß zwischen Ursache und Wirkung, verwechselt werden darf, obschon der Sprachgebrauch des gemeinen Lebens sich diese Verwechselung oft erlaubt und auch das eine Verhältniß in das andere übergehen kann. Man sehe hierüber den Art. Hypothetisches Urtheil.

Unter Folgerung versteht man einen unmittelbaren Schluß, d. h. ein solches Urtheil, welches nur aus einer Prämisse abgeleitet ist (s. Schluß), und folgern heißt daher: ein Urtheil aus bloß Einem andern herleiten, während schließen bedeutet: ein Urtheil aus zweien oder mehreren andern ableiten. Auch ist der alltägliche Sprachgebrauch ein unbestimmter, der über diese Unterschiede sich häufig hinwegsetzt. So lange dadurch keine Fehler im Denken entstehn, ist dagegen Nichts zu sagen, und da man das Wort schließen ebenfalls mitunter in einem weitern Sinne nimmt, so daß es zuweilen jede Ableitung eines Urtheils, sei es aus Einem oder mehreren andern, bezeichnet, so kann auch der erweiterte Gebrauch des Wortes folgern nicht unbedingt getadelt werden.

D—r.

Form. Formal. Daß die Form und das Formale der Materie und dem Materialen im gewöhnlichen Sprachgebrauche entgegengesetzt werde, ist eben so bekannt, als daß beiderlei Ausdrücke bald in weiterer, bald in engerer Bedeutung vorkommen, auch bald im eigentlichen, bald im uneigentlichen Sinne üblich sind. Ganz allgemein genommen, versteht man unter Form irgend eine Beschaffenheit, die ein Gegenstand (Materie) hat; irgend ein Wie an einem Was, mag nun der Gegenstand und die Beschaffenheit desselben im Gebiete des Körperlichen oder des Geistigen liegen. Bei körperlichen Gegenständen, die zugleich sichtbare sind, wird unter Form gewöhnlich diejenige Beschaffenheit gemeint, die man Gestalt nennt, das Wort Form hier also im engern und eigentlichen Sinne gebraucht, wogegen die weitere eigentliche Bedeutung Platz greift, wenn man z. B. von Formen bei materiellen Kräften redet. Im Gebiete des Geistigen kann von Materie und Form nur im uneigentlichen, bildlichen Sinne die Rede sein, und es ist von der höchsten Wichtigkeit, daß der Pädagog, der sowohl das Materiale als auch das Formale in seinen Zöglingen zu bilden hat, genau wisse, um was es sich hierbei eigentlich handle. Ist also, fragen wir, in der menschlichen Seele das Formale von dem Materialen so geschieden, wie man gewöhnlich annimmt, und kann jenes ohne dieses entwickelt werden?

Diese Frage würde zu bejahen sein, wenn die zeither angenommenen Kräfte in der Seele existirten, welche man als ursprünglich fertige und als solche dachte, die mit dem im Gedächtniß liegenden Stoffe (Materie) wohl handthierten (s. Ausgleichungsprozeß), keines-

wegs aber sonstwie von diesem Stoffe abhängig seien. Solche Kräfte konnte man sich freilich stärker und vollkommner werdend denken, wenn sie gewisse Gegenstände verarbeiten mußten, denn sie glichen dann ganz z. B. der Armkraft, die auch stärker wird, wenn man sie durch Tragen, Heben, Stoßen, Ziehen ꝛc. in Thätigkeit setzt, und welche diese erworbene Stärkung behält, wenn auch die getragenen, gehobenen, gezogenen ꝛc. Dinge ihrem Einflusse entrückt sind. Formale Bildung war daher, nach dieser Voraussetzung, Kraftbildung, während die materiale Bildung Erwerbung von Abbildern der Gegenstände war, die auf die Seele durch die Sinne eingewirkt hatten und neben den innern Kräften (im Gedächtniß) aufbewahrt wurden. Die neuere Psychologie hat diese Ansicht gründlich als eine völlige Erdichtung erwiesen, und es ist nur zu verwundern, daß man dieser Erdichtung nicht schon längst inne geworden ist. Denn es ist doch wohl schon längst anerkannt, daß Formen (Beschaffenheiten) nie für sich allein existiren können, indem jedes Wie ein Was voraussetzt, an welchem es eben das Wie ist, obschon das letztere gesondert oder für sich vorgestellt oder gedacht werden kann. Aus dem abgesonderten Denken folgt aber doch nicht das abgesonderte Sein (s. Denken), und so hat man sich offenbar zu diesem Irrthum dadurch verleiten lassen, daß man sich gewöhnt hatte, die beiden Ausdrücke: Kraft und Form — in der Didaktik für gleichbedeutend zu nehmen (allerdings ein wunderliches quid pro quo!), womit dann ein scheinbarer Grund für jene Erdichtung gegeben war. Kraftformen (Kraftbeschaffenheiten) muß es freilich ebensowohl geben, als Stoffformen; aber die Formen der Kraft mit der Kraft selbst verwechseln ist doch ein gar zu arger Fehler, dessen sich nur derjenige schuldig machen kann, dem die Kraft, weil er sie vielleicht recht immateriell denken will, als ein Nichts erscheint (und solcher Denker giebt es noch gar viele!) während jede Kraft, auch die immaterielle oder geistige, doch ein Etwas bleibt, eine Substanz (s. dieses Wort), welche, so sehr sie auch verschiedene Formen annehmen mag, ihr eigenthümliches, für sich bestehendes Sein nie verliert, nie sich gleichsam als Substantivum in ein bloßes Adjectivum verwandelt.

Schon hieraus erhellet, daß wir zwischen Kraftbildung und formaler Bildung einen scharfen Unterschied zu machen haben, nie den einen Ausdruck schlechthin für den andern setzen dürfen. Aber wir müssen noch Folgendes hierbei sorgfältig in Rechnung bringen. Die psychischen Kräfte (Vermögen) entwickeln sich, sei es zum Vollkommnern oder Unvollkommnern, nie ohne Anregung. Nun fragt es sich: geschieht diese Anregung durch Etwas, oder durch Nichts? und wenn sie doch wohl durch Etwas (ein Sein, einen Stoff, eine Materie, einen Reiz, oder wie man es nennen wolle) geschieht, wird dieses Etwas von der psychischen Kraft angeeignet, mit ihr verschmolzen und, wenigstens theilweise, dauernd festgehalten, so daß die Kraft nicht mehr in in ihrem ursprünglichen, sondern in dem Zustande fortdauert, den sie im Moment der Anregung hatte, oder geschieht von dem Allen das Gegentheil? Der neue Zustand wird mit dem anregenden Etwas (paufirend) festgehalten, bald mehr, bald weniger vollständig (s. Reiz, Antrieb, Ausgleichungsprozeß und Spur) und so kommen jedesmal zwei Substanzen, zwei Existenzen zusammen, folglich auch zweierlei Formen, weil die psychischen Kräfte ebenso, wie die auf sie einwirkenden Dinge, ihre eigenthümlichen Formen haben. Wie dies zu einer Kraftbildung führen solle, die alles Materielle (Gegenständliche) ausschließe, also reine Kraftbildung sei, ist eben so wenig einzusehen, als wie eine rein formale Bildung daraus hervorgehen könne. Denn wenn ich z. B. mit einem meiner Gehörvermögen (daß und warum wir nie mit dem ganzen Quantum eines Vermögenssystemes die Eindrücke auffassen, s. in dem Art. Angeboren) einen Glockenton auffasse, so wird dieser Schallreiz als die äußere Existenz mit jener innern, dem Vermögen, zusammengebildet; nenne ich den Reiz das Material, den Inhalt der so gewonnenen Tonvorstellung, so ist das Vermögen doch wohl eben so sehr ein Material, ein Inhalt, der zu jenem hinzutritt, und wir möchten den sehen, der diese Inhalte so schiede, daß der erstere neben und außer dem letztern innerlich forterisitirte, folglich das Vermögen zum ausgebildeten würde durch Verlust des empfangenen Eindruckes (s. Bildung). Nein! die Vermögen- oder Kraftbildung ist nur möglich durch Zusammenbildung der innern und äußern Materialien, und eben so kann auch die formale Bildung nur durch diese zweifach materiale zu Stande kommen, da die Beschaffenheit oder Form der angebornen Vermögen ewig dieselbe bleiben muß, wenn Nichts sie dadurch umformt, daß es, ihrem Wesem innerlich werdend und bleibend, in sie hineindrängt.

Die Kraftbildung ist demnach der Gattungsbegriff, welchem sich als Artbegriffe die materiale und formale Bildung unterordnen, und obschon man nicht zu theilen versuchen soll, was in der Wirklichkeit stets ungetheilt und untheilbar existirt, so läßt sich doch von zwei Seiten betrachten, was einmal zwei Seiten hat; ja es läßt sich wohl die eine Seite eines Gegenstandes vorherrschend vor der andern bethätigen und erzielen, indem man die andere als Bedingung für die Förderung jener benutzt. So verhält es sich wirklich mit der materialen und formalen Seite der menschlichen Vermögenbildnng. Ehe wir jedoch dirses Verhältniß weiter auseinandersetzen, müssen wir die wichtigsten Formen, sowohl der psychischen Vermögen, als der auf sie einwirkenden Außendinge in Betracht ziehn.

Schon vor aller Anregung durch die Außendinge besitzen die Seelenvermögen gewisse Formen oder Beschaffenheiten, die sich in Allem abspiegeln, was durch jene Anregung innerlich zu Stande kommt. Diese angebornen Grundformen sind zwiefacher Art: systembegrenzte und sonderbegrenzte, d. h. solche, die durch die Natur des Systemes, zu welchem sie gehören, bestimmt und begrenzt sind, und solche, die nicht allein durch die Natur dieses Systems, sondern außerdem noch besonders bestimmt erscheinen. Jedes System unsrer Seelenvermögen hat nämlich, so zu sagen, seine eigenthümliche Welt des Lebens und Webens, die es ihm unmöglich macht, das Leben und Wirken der andern Systeme mit dem seinigen zu vertauschen oder an die Stelle derselben zu treten. Die Sehvermögen z. B. können nie hören, die Hörvermögen nie sehen u. s. f.; jedes System ist mit seinen Thätigkeiten so scharf bestimmt und gegen die übrigen abgegrenzt, daß keines seine Eigenthümlichkeiten jemals aufgeben kann. Nicht

nur dies aber, sondern in sich selbst besitzt jedes System wieder Dreierlei: einen gewissen Grad von Kräftigkeit, Lebendigkeit und Reizempfänglichkeit (s. Angeboren), Grade, die zwar im Großen und Ganzen bei einem Menschen wie bei dem Andern gefunden werden (der Gehörsinn z. B. hat bei allen Menschen mehr Lebendigkeit als der Gesichtssinn, der Geschmackssinn weniger Kräftigkeit als der Gehörsinn ꝛc.), im Einzelnen jedoch besonders bestimmt und begrenzt sind, indem die Lebendigkeit in meinem Gehörvermögen geringer sein kann, als die in den Gehörvermögen meines Nachbars ꝛc. Wir sind berechtigt, diese angebornen Beschaffenheiten wesentliche, mithin Eigenschaften zu nennen, was auch der Name Grundformen besagen will.

Von diesen angebornen Grundformen müssen sorgfältig diejenigen Grundformen der Seelenvermögen unterschieden werden, die erst im Laufe und in Folge der Ausbildung (Entwickelung) entstehn und daher Entwickelungs- oder Bildungsgrundformen heißen. Sie hängen von den Reizungs- oder Erregungsverhältnissen ab, da die Urvermögen wohl nach dem ihrer Systemnatur angemessenen Reiz im Allgemeinen streben, aber unmöglich die Außenwelt zwingen können, in welchem Grade diese reizend auf sie einwirken soll. Vielmehr ist es dem Urvermögen gleichgiltig, ob es in diesem oder jenem Verhältnisse erregt werde; ist aber die eine oder die andere Erregung einmal geschehen, so bleibt das Urvermögen, auch wenn es aus dem Bewußtsein ins Unbewußtsein sinkt, in dem Zustande, den es dadurch empfing; es wird dieser Zustand eine bleibende Beschaffenheit für dasselbe, eine beharrliche Form, und wir bezeichnen (hinterdrein) diese Formen mit den Namen Vorstellung, Begehrung und Gefühl (man sehe diese Wörter und die vorgenannten Artikk.) Dabei ist zu bemerken, daß diese drei Grundformen der Entwickelung auch an einem und demselben Vermögen zugleich vorkommen können. Wenn z. B. eine bestimmte einzelne Melodie, die ich früher gehört habe, sich so in mir reproducirt, daß sie nur unvollkommen in mein Bewußtsein tritt, aber zur vollständigen Klarheit aufstrebt, so ist diese Reproduction Vorstellen, inwiefern ich das früher Gehörte festgehalten habe und als solches jetzt wieder zum Bewußtsein bringe; Begehren, inwiefern ich es nicht ganz festgehalten habe und zu seiner vollkommnern Ausbildung, zu seinem vollkommnern Genusse aufstrebe; Gefühl endlich, inwiefern ich das Festgehaltene als etwas Unvollkommnes unmittelbar wahrnehme, weil etwa eine andere unvollkommene Melodie, die ich eben jetzt höre, zur Vergleichung daneben tritt (s. Gefühl). Dieselbe psychische Entwickelung also vereinigt alle drei Grundformen in sich, und zwar in einem und demselben in sich einfachen Akte. Diese drei Bildungsgrundformen nun sind es, welche die ältere Psychologie fälschlicher Weise zu besondern angebornen Hauptvermögen des menschlichen Geistes gestempelt hat, indem sie das an den wahren Vermögen gleichmäßig wiederkehrende Wie mit dem zu Grunde liegenden Was, also den Vermögen selbst, verwechselte (s. Allgemein und Bildungsformen), ein Irrthum, der in mangelhafter Beobachtung seine Quelle hatte.

Alle Vermögen der menschlichen Seele, welche diese Grundformen (eigentlich immer alle drei zugleich, nur daß die eine immer vorherrscht, was namentlich von den Vorstellungen gilt, an welchen das Streben und Fühlen sehr zurücktritt — s. Vorstellung und Gefühl) an sich entwickelt haben, können nun wieder im Laufe der weitern Seelenentwickelung gewisse abgeleitete oder Neben-Formen annehmen, unter welchen die einfachsten die Gedächtniß-, Erinnerungs- (Reproductions-) und Phantasieform sind. Dieselbe psychische Substanz nämlich, sei sie nun Vorstellung, Begehrung oder Gefühl, kann unbewußt daseiN (dann sagt man, sie sei im Gedächtniß, d. h. sie trägt die Gedächtnißform — besser: die Bewußtseinsform, d. h. die Form des unbewußten Beharrens oder Fortdauerns, an sich), oder wieder bewußt werden (Reproductions- oder Erinnerungsform — über den Unterschied dieser beiden s. Erinnern), oder eine Umbildung erfahren dadurch, daß bewegliche Elemente auf sie übertragen werden (Phantasieform). Die letztere Form kann indeß durch diese wenigen Andeutungen nicht in ihrer wahren Natur begriffen werden, und wir müssen deshalb auf die betreffenden Artikk. verweisen (s. Einbildungsvorstellung). Auch diese drei Formen galten zeither für besondere angeborene Kräfte, mit denen es folglich Nichts ist. Dabei hat man merkwürdiger Weise die Inconsequenz begangen, daß man eine sehr wichtige Form, die Form des Unbewußtwerdens- und (relativ) bleibens gar nicht vollständig und genau berücksichtiget, sondern sie mit in den großen Behälter, Gedächtniß genannt, geworfen hat. Gedächtniß aber oder Fortdauer kommt doch auch den bewußten Seelenthätigkeiten zu, und zwar in höherem Grade, als den unbewußten, sie sind recht eigentlich ein Gedachtwerden, und mit dem Unbewußtwerden verlieren sie ihr Gedächtniß. Doch solche Genauigkeit kümmerte zeither wenig.

Außer diesen abgeleiteten Entwickelungsformen giebt es eigentlich bloß noch zwei, die abgeleitet sind, und die sich beide dadurch characterisiren, daß sie aus Verknüpfungen (Verbindungen) entstehn, folglich sonstwie schon Entstandenes als fertig voraussetzen. Dies sind a) die Combination des Gleichartigen und b) die Combination des Ungleichartigen, also zweierlei Formen (Arten, Beschaffenheiten) des Gesammtseins, zwei Gesammtheitsformen. Augenscheinlich macht es nämlich einen bedeutenden Unterschied, ob ein Ding allein existirt oder mit andern verbunden, weil in letzterem Falle das Thun jedes einzelnen durch das gleichzeitige Thun der andern mehr oder weniger modifizirt wird, indem das einzelne Sein und Geschehn sich unter andern stets anders ausnimmt, als wenn es ganz isolirt steht, abgesehn von dem Resultate, das durch jede andere Verbindung ein anderes wird; und viel kommt wieder darauf an, ob die verbundenen Dinge gleichartige oder ungleichartige sind. Dies gilt auch von den psychischen Dingen oder den Seelengebilden. Ursprünglich oder bei seiner Entstehung ist jedes derselben einzeln; der Combinationsprozeß (s. d. Art.) bewirkt aber sehr frühzeitig eine Verknüpfung derselben, zunächst und vorherrschend der gleichartigen, dann unter Mitwirkung des Ausgleichungsprozesses auch der ungleichartigen (s. Ausgleichungsprozeß, Bewegliche Elemente und Entwickelungsgesetze). Jede der beiden Gesammtheitsformen zerfällt wieder in mehre einzelne untergeordnete, und muß so zerfallen, da sowohl das Gleichartige als besonders das Ungleichartige in den

mannigfachsten Verhältnissen und Abstufungen combinirt werden kann. Der Combination des Gleichartigen gehören diejenigen untergeordneten Formen an, welche wir Begriff, Urtheil und Schluß nennen, mit einem gemeinschaftlichen Namen: Denkformen; noch vor ihnen liegen die Witzcombination und Gleichnißcombination, welche die Vorbereitungs- und Uebergangsformen zu jenen ausmachen (s. Combinationsprozeß), und daß alle diese Formen nur ein anderes Wie eines und desselben Was sind, d. h. nur durch die eigenthümliche Verknüpfung schon vorher gegebener Materialien zu Stande kommen, lehrt der Augenschein. Denn es sind ja dieselben Elemente, die schon in den Anschauungen liegen, welche vor den Begriffen erworben werden mußten; es kommt kein Begriff, kein Urtheil ꝛc. zur Entstehung, wenn die Anschauungen fehlen, die ihre gleichen Elemente zusammensteuern müssen (s. Abstract, Abstractionsprozeß und besonders Analytisches Urtheil), und so hat man sehr Unrecht gethan, auch diese Formen zu besondern angebornen Vermögen zu stempeln (s. Begriffsvermögen). — Beides findet statt bei den Combinationen des Ungleichartigen, die eine große Menge Gruppen- und Reihengebilde (s. diese beiden Artt.) herbeiführen. Die Vorstellungen von uns selber, von andern Menschen, von geschichtlichen Ereignissen, von Naturgegenständen ꝛc. ꝛc. bestehen aus Materialien, welche zugleich für tausend andere Gegenstände den Vorstellungsinhalt ausmachen; aber sie machen auch für die genannten Gegenstände den Vorstellungsinhalt aus, weil sie sich ihnen entsprechend gruppirten und an einander reihten, d. h. die Verbindungsform annahmen, welche der Wirklichkeit dieser Gegenstände gemäß ist. Es verhält sich damit nicht anders, als mit den Tönen auf dem Klavier. Wie diese nur anders zusammen angeschlagen zu werden brauchen, um ganz verschiedene Accorde und Harmonieen zu geben, ohne daß sie selbst sich veränderten oder für jede andere Harmonie erst neu hergestellt werden müßten, so bedarf es auch bei den andern Seelengebilden nur einer andern Formirung derselben durch veränderte Combination, und die neue Vorstellung ist fertig aus den alten Materialien. Nimmt man die Materialien, d. h. die Töne auf dem Klavier hinweg, so ist es auch mit allen Accordformen zu Ende. — Die weitere Ausführung und speciellere Begründung dieser Andeutungen muß natürlich andern Artikeln anheimfallen.

Da von Allem, was in der Seele geschieht, eine Spur zurückbleibt, welche den Statt gefundenen Act gerade in der Art, wie er geschah, nur im Unbewußtsein, also gleichsam pausirend fortleben läßt (das Klavierinstrument thut dies freilich nicht), so erhalten sich mit dem Material auch dessen Formen, und so oft auch ein und dasselbe Material in neuen Formen auftreten mag, die schon dagewesenen Formen desselben verbleiben fortwährend daneben in ihrer ungestörten Forteristenz, und können jeden Augenblick aus ihrem unbewußten in den Zustand des Bewußtseins treten (s. Bewußtsein). Man sieht, wie dies zu einem neuen eigenthümlichen Material führen muß, welches mit der Fortbildung der Seele ins Unendliche wachsen kann und rein aus dem Leben und Weben derselben, durchaus nicht von außenher stammt noch angeboren sein kann. Dieses aus lauter Formen bestehende Material läßt sich nun abermals weiter verarbeiten dadurch, daß das, was in diesen Formen gleichartig ist, von Neuem zusammenfließt und so zu Begriffen führt, welche nicht anders als Formenbegriffe heißen können. So entsteht z. B. aus den einzelnen Formen der Reproduction, welche die einzelnen Seelengebilde erfahren, und im Unbewußtsein aufbewahrt haben, der Begriff Reproduction, indem das Verschiedene, was in den einzelnen Reproductionen enthalten war (ihre bald größere, bald geringere Schnelligkeit, Frische, Klarheit, Vollständigkeit ꝛc.) ausgeschieden wird aus der Bewußtwerdung, und dagegen das völlig Gleiche sich zu einem neuen besondern Bewußtseinsacte vereinigt, d. h. eben zu dem, was wir Begriff nennen. So werden ferner die einzelnen Gedächtnißformen zu dem Formenbegriff „Gedächtniß", die einzelnen Wollensformen zu dem Formenbegriff „Wille", die einzelnen Gefühlsformen zu dem Formenbegriff „Gefühl" u. s. w. entwickelt, und eben so geschieht es mit einer großen Menge anderer Formen oder Beschaffenheiten, die sich im Fortgange der Seelenentwickelung mit Nothwendigkeit erzeugen, ein Resultat ihrer innersten Eigenschaften und Gesetze sind. Dahin gehört z. B. das Wahre, das Sittliche, das Schöne und Erhabene mit ihren Gegensätzen; ferner das, was wir Wirklichkeit, Möglichkeit, Nothwendigkeit, Wahrscheinlichkeit, Denkbarkeit, Gewißheit, Ursachlichkeit, Zeit, Raum, Verstand, Vernunft ꝛc. ꝛc. nennen.

Hat man nun, wie schon erinnert, mehre dieser Formen fälschlich substantivirt (z. B. Verstand, Vernunft, Wille ꝛc.), das Wie also für ein Was, und zwar für ein angebornes genommen (nicht die tausend und aber tausend gleichartigen Formen in ihrer Einzelheit, sondern das Gemeinsame aus ihnen, die Formenbegriffe hat man substantivirt, das Adjectivische zum Substantiven erhoben), so hätte man doch consequenter Weise dies mit allen andern auch thun sollen, damit wir auch ein Wirklichkeitsvermögen, ein Nothwendigkeitsvermögen, ein Möglichkeitsvermögen, ein Wahrscheinlichkeitsvermögen und so fort, hätten, um so mehr, als ja wirklich Manche von einem Wahrheitsvermögen, Tugendvermögen u. dgl. redeten, denn der Wahrheitssinn, der Tugendsinn, den sie wenigstens einzelnen Menschen zuschrieben, sollte gewiß nichts Anderes als solche Vermögen sein. Man fühlte aber wohl, daß das Irrige sich nicht consequent durchführen läßt, und so ließ man es bei einer halben Maßregel bewenden.

Die bis jetzt dargestellten Formen gehören insgesammt der Innenwelt an, gehen mit Nothwendigkeit aus den psychischen Entwickelungsgesetzen hervor. Bereits in dem Art. Anschauungs- und Sprechübungen ist aber gezeigt, daß auch die Dinge der Außenwelt ihre eigenthümlichen Formen haben, die sie beim Aufgefaßtwerden mit in die Seele hineingeben, und wir haben in dem Vorstehenden hie und da schon daran angestreift. Um Alles klar zu machen, müssen wir diese außerpsychischen Formen noch besonders vor's Auge nehmen.

Zuerst diejenigen, welche der Außenwelt ausschließlich angehören. Hier steht obenan die Ausdehnung der Dinge nach drei Seiten: Länge, Breite, Höhe, kurz: die räumliche Ausdehnung, welche durch das räumliche Zusammensein der Theile eines und desselben

Dinges, oder durch das räumliche Zusammensein verschiedener Dinge und ihre Lagen gegen einander entsteht. Zugleich wird hierdurch die Gestalt derselben bedingt und bestimmt. Sodann gehört hierher die eigenthümliche Form der Dinge, die wir Farbe nennen, und die bekanntlich sehr mannigfaltig ist; aufgefaßt wird sie nur vom Gesichtssinne, während die Ausdehnung und die Gestalt dem Gesichts- und Tastsinne sich darbietet. Hieran reiht sich die Beschaffenheit, die wir durch den Gehörsinn als Ton auffassen, und woran sich die verschiedensten Grade der Stärke, Länge und Höhe (man achte darauf, daß diese 3 Ausdrücke eigentlich sichtbare Qualitäten bezeichnen, also schon geborgte sind) unterscheiden lassen. Nächstdem kommen hier in Betracht diejenigen Qualitäten (Formen) der Dinge, die sie uns zu erkennen geben, wenn sie auf unsern Geschmacks-, Geruchs-, Tast- und Vitalsinn einwirken, und die allesammt grundwesentlich verschieden sind. Da man früher so wenig darauf geachtet hat, so besitzt die Sprache auch fast gar keine Worte dafür; nur einige Geschmacksbeschaffenheiten lassen sich bestimmt durch die Ausdrücke: süß, sauer, bitter, salzig, schwefelig, thranig, ranzig, ekelig, dumpfig, räucherig, ölig, würzig ꝛc., bezeichnen, ebenso etliche Tastqualitäten durch: hart, weich, glatt, rauh, naß, trocken, schlüpfrig, klebrig ꝛc., etliche Vitaleindrücke durch: kalt, warm, kitzeln, prickeln, jucken ꝛc., und für die Geruchsqualitäten besitzen wir außer dem ganz characteristischen „stinken" bloß noch einige geborgte, die meist dem Geschmackssinne entsprechen, wie: sauer, räucherig, würzig, rosenartig ꝛc. ꝛc. Die Sprache würde hier gewiß reicher sein, wenn mehr Aufmerksamkeit auf alle diese Formen der Außendinge von jeher verwendet worden wäre; indeß bleibt freilich wahr, daß diese Formen zum Theil schon an sich sehr unbestimmt sind und häufig in einander verlaufen. Nur fragt es sich, ob unsere auffassenden Sinnenvermögen oder die Naturen der Dinge selbst daran Schuld sind; vielleicht erschienen uns diese Qualitäten weit vollkommener, wenn unsre niedern Sinne schärfer wären und die Eindrücke unverlierbar festhielten. Wie dem auch sei, so viel ist sicher, daß, obschon diese Qualitäten in unser Inneres eintreten, sie doch rein der Außenwelt angehören, denn Alles in uns, auch die Abbilder dieser Formen, hat weder räumliche Ausdehnung (das Bild von der ausgedehntesten Landschaft, das in meiner Seele sich so eben kund giebt, verengt sie weder durch seine Länge noch durch seine Breite ꝛc.), noch Farbigkeit (die Seelengebilde selbst sind weder weiß noch roth, noch blau ꝛc.), noch Klingbarkeit (die Tonvorstellungen sind Seelengebilde, welche selbst nicht im Mindesten sich laut und hörbar machen können, denn die Töne unsers Mundes sind Wirkungen unserer Stimmorgane, sind nicht die Tongebilde der Seele selbst), u. s. s.

Zweitens. Nicht ausschließlich der Außenwelt angehörig, sondern der Außen- und Innenwelt gemeinsam sind die Formen des Zusammenseins oder der Verbindung (dort räumlich, hier unräumlich — Gesammtheitsform —), der Gleich-, Vor- und Nachzeitigkeit (dort stets mit im Raume, hier ohne allen Raum — Zeitform —), der Zahl (abstrahirt aus dem Wiederholtgegebensein sowohl der Außen- als der Innendinge) und des Grades (abstrahirt aus der verschiedenen Intensität oder Wirkungsmacht sowohl der physischen als der geistigen Kräfte). Vergl. Anschauungs- und Sprechübungen. Man sieht, die Formen dieser Klasse würden eben so wenig, als die der vorigen in unserer Seele mangeln, wenn sie auch an den psychischen Dingen nicht vorkämen; sie würden von außen in uns hineintreten und daher dennoch unser Besitzthum werden. Ganz anders verhält es sich mit folgender Klasse, die auch der Außen- und Innenwelt gemeinsam ist, aber von außen her allein uns nicht zum Bewußtsein kommen würde.

Dahin gehören die Formen, die wir mit den Ausdrücken: Sein (Für-sich-existiren), In-einander (s. d. Art.) oder Verhältniß zwischen Ding und Eigenschaften, Durch-etwas (s. d. Art. u. Causalgesetz) oder ursächlicher Zusammenhang bezeichnen. Von dem Sein wissen wir bekanntlich nur dadurch, daß wir es vorstellen. Nun stellen wir die Außendinge allerdings vor, aber durchaus nicht so rein und vollkommen, wie unsre Seele. Was die Seele von sich vorstellt, ist sie zugleich; Sein und Vorstellen sind hier, dem Wesentlichen nach, nur zwei Ausdrücke für eine und dieselbe Sache; mit dem Vorstellen haben wir zugleich das Sein, folglich eine Wahrnehmung, die das Sein genau so repräsentirt, wie es an und für sich ist; die Wahrnehmung schwächt und verändert es nicht im Mindesten. Ganz anders bei den Außendingen. Was diese an und für sich sind (und ein An-sich-sein haben auch sie), wissen wir eigentlich nicht; unser Vorsteller von ihnen giebt uns zwar die Eindrücke, die sie auf unsere Sinnenvermögen machen; damit aber haben wir ihr innerstes Sein eben so wenig erfaßt, als wir den Sprecher seinem ganzen Sein nach erfaßt haben, der so eben mit Worten auf uns einwirkt, oder die Orgel, deren Töne an unser Ohr schlagen, ohne daß uns damit ihr kunstreiches Innere vergegenwärtigt wäre. Da nun in den Vorstellungen von uns selber unser Sein liegt, so macht uns dies geneigt, auch in alles andere Vorstellen unser Sein zu legen, das Vorgestellte mit unserm Sein wenigstens analog zu denken, und je mehr wir im Vorstellen Anfänger sind (also je kürzere Zeit wir noch gelebt haben), desto mehr geschieht dies und muß es natürlich geschehen. Das andersartige Sein der Außendinge können wir doch nur sehr allmälig entdecken oder gewahr werden, und der Glaube an geheime Naturkräfte, Zaubermittel, Geistererscheinungen ꝛc. ist daher aus erfahrungsarmen Seelen so äußerst schwer zu vertilgen, weil sie, noch Kinder am Geiste, gleich den wirklichen Kindern das Außensein ihrem eigenen innern Sein gleichartig zu denken noch nicht verlernt haben. Durch die zahllosen Existenzen der Außenwelt erlangen wir demnach wohl Vorstellungen mancherlei Art; ihr ganzes und volles Sein aber, wie es ihnen, uneingehüllt in unser dürftiges Vorstellen, also der vollen Wirklichkeit gemäß zukommt, erkennen wir damit nicht; gleichsam nur einen Schatten werfen sie in unser Inneres hinein; und sonach ist klar, daß der Begriff des An-sich-seins, den wir in uns tragen, und womit wir Alles seinem wahren Sein gemäß vorstellen zu können uns gern einbilden, nicht aus dem An-sich-sein der Außendinge herstammen, daß er lediglich aus dem sich selbst vorstellenden Sein unsrer Seele sich erzeugen könne, mithin den äußern Vorstellungen mehr oder weniger von uns untergelegt sei, je nachdem das Außensein mit unserem

Seelensein eine größere oder geringere Aehnlichkeit verräth (s. Erkennen). — Auf gleiche Weise verhält es sich auch mit den beiden andern vorgenannten Begriffen. In der Außenwelt liegt uns nirgends ein wahres (inneres) Ineinander von Eigenschaften oder Kräften offen, nirgends ein Causalverhältniß, als nothwendig bedingtes Hervorgehen oder Gewirktsein der Wirkung durch die Ursache; sondern nur in uns selbst nehmen wir diese Formen oder Verhältnisse eigentlich wahr und übertragen sie auf die äußern Dinge und Erfolge, wo uns diese durch ein stetes (äußeres) Zusammen, durch ein stetes Nachher dazu veranlassen. Kein Wunder also, daß wir uns, obgleich diese Formen auch in den Außendingen wirklich sind, mit dieser Uebertragung zuweilen täuschen, indem wir das äußerlich Zufällige für etwas innerlich Nothwendiges und Wesentliches ansehn.

Ueber zwei andere Formen der Außendinge, die Verhältnisse von Zweck und Mittel und von Zeichen und Bezeichnetem, die noch mehr als die drei ebengenannten, durch unser Inneres vermittelt sind, sehe man den Art. Anschauungs- und Sprechübungen.

Nach dieser Auseinandersetzung wird nun leicht zu begreifen sein, welche Bewandtniß es mit der obenerwähnten formalen und materialen Seite der Vermögenbildung eigentlich hat, und wie weit das Formale oder Materiale gesondert oder für sich entwickelt werden können. Wissen wir nämlich, daß z. B. das Gedächtniß nur eine Form der Vorstellungen (Begehrungen, Gefühle ꝛc.), nur die Fortdauer derselben ist, so leuchtet ein, daß die Förderung dieser Form nur durch die Materialien erfolgen kann, an welchen sie sich findet, und es folglich keine über diese Materialien hinausreichende allgemeine Gedächtnißbildung geben könne. Habe ich also noch so viele Wörter und Zahlen beharrend in meiner Seele (ein noch so gutes Wort- und Zahlengedächtniß), so habe ich damit nicht im Mindesten eine höhere Fähigkeit erlangt für das Behalten von sichtbaren Eigenschaften der Naturkörper, für das Merken von Verhältnissen der geistigen Entwickelung, für die Bewahrung von Gesetzen der Physik ꝛc. Allerdings, wenn ich mit Zahlen sittliche Verhältnisse, oder das Verhältniß von Zwecken und Mitteln in einer schwierigen Lage des Lebens, oder Sprachverhältnisse u. dgl. erfassen könnte, dann wäre es etwas Anderes; aber nur sehr untergeordnet kann ich in diesen Fällen von Zahlen Gebrauch machen, und nur so weit dieser Gebrauch wirklich zulässig ist, nützt mir die gute Beharrungskraft meiner Zahlenvorstellungen oder meine formale Bildung auch in jenen Beziehungen. Jede Form will für sich gebildet sein und jede reicht nur so weit, als der in sie eingeschlossene Inhalt, das Materiale, reicht. Mithin kann auch umgekehrt nicht jedes Material zur Erzeugung jeder Form gebraucht werden. Die Form der Klarheit z. B. läßt sich grade an Zahlen vorzüglich ausbilden. Wenn man aber meinen wollte, durch diese Klarheit etwas für die Klarheit der Gefühle, wir wollen nicht sagen: der moralischen und religiösen, sondern nur der eigentlich intellectuellen (des Wahren, Zweckmäßigen, Nützlichen ꝛc.) gewonnen zu haben, so würde man gewaltig irren. Vielmehr kann die eine Vollkommenheit des Formellen zuweilen sogar ein Hinderniß für die Entwickelung des andern werden, und es ist bekannt, daß klare Denker mitunter wenig im richtigen und warmen Fühlen leisten.

Sehn wir indeß von diesen mehr zufälligen gegenseitigen Beschränkungen ab, so ist zuzugeben, daß die Formen, welche in und mit einem gewissen Vorstellungsinhalt erworben sind, einen mehr allgemeinen, über sie selbst hinausgehenden Nutzen für die übrige Bildung gewähren können, nämlich dadurch, daß sie als allgemein regelnde Normen wirken auch für andere Vorstellungsgebiete. Wer z. B. gewisse mathematische Verhältnisse zu voller Klarheit und Bestimmtheit in sich ausgebildet hat, kann diese allgemeine Vollkommenheit derselben als ein allgemeines Bild, als allgemeine Formenanschauung (Formenvorstellung) zur Auffassung auch der Sprach- und Lebensverhältnisse hinzubringen, so daß ihm nichts genügt, was hinter diesem Ideale zurückbleibt, daß er mit Anspannung aller Kräfte dessen Verwirklichung auch für diese Gebiete erstrebt. Diese weiter greifende formale Bildung ist allerdings von unendlicher Wichtigkeit. Aber man übersehe nicht, daß es erstens besonderer günstiger Verhältnisse bedarf, wenn diese Formenanschauungen auch über ihren eigenthümlichen Kreis hinaus für fremde Vorstellungsgebiete sich wirksam erweisen sollen, und daß dieser Erfolg immer ein zufälliger bleibt. Sie können sich auch auf dasjenige Gebiet, auf welchem sie ursprünglich entstanden sind, isoliren; der höchst klar denkende, gewandte Philolog z. B. kann über die Verhältnisse des Lebens, oder über die Religion ꝛc. höchst unklar denken, höchst unvollkommen und unbehülflich urtheilen. Dazu kommt zweitens, daß selbst diese regelnden Normen nicht unmittelbar schaffend, erzeugend zu wirken im Stande sind; sondern sie stellen nur Muster auf; und es wird nun weiter darauf ankommen, ob der fremde Vorstellungskreis, für welchen sie diese Muster aufstellen, schon in sich, d. h. in Hinsicht seines eigenthümlichen Inhaltes so reich, so vollständig, so genau ꝛc. ausgebildet ist, daß er sich diesem Muster gemäß aus- und umbilden kann. Wo dies nicht der Fall ist, werden wir wohl das Ungenügen fühlen, aber nicht im Stande sein, demselben unmittelbar abzuhelfen. Drittens endlich sind ja diese regelnden Formen keineswegs so allgemeine, daß sie Nichts von dem bestimmten Gepräge an sich trügen, das ihnen die Natur ihres besondern Inhaltes aufdrücken mußte; im Gegentheil können sie von dieser materialen Bestimmtheit nie frei werden, und nur nicht relativ, specifisch verschieden sind sie von den übrigen Angelegtheiten in der Seele. Es hat daher die Anwendung der Formen, wie vorher angedeutet, diejenigen bestimmten Grenzen, die sich aus der Natur der verschiedenen Vorstellungsgebiete, die ihren Inhalt ausmachen, ergeben, und so sind sie als Normen überall nicht anwendbar, wo ihr Inhalt zu einem andern Material, um das es sich handelt, gar nicht paßt. Wenn mich z. B. das Erlernen der lateinischen Grammatik zu der Fähigkeit gebracht hat, die allgemeine Grammatik oder die Logik zu verstehn, so ist dies nur dadurch gelungen, daß in der Logik das speciell Historische der lateinischen Grammatik nicht in Frage kommt, wogegen es dieselbe psychische Substanz ist, die dort wie hier sich wirksam erweist und das

Verstehen bedingt. Welche Vorbildung habe ich aber damit für Musik, für das Mathematische u. dergl. erlangt? Gar keine. Mit der Form ist also jederzeit auch der Inhalt oder das Material fördernd; und nur so weit Beides zusammenwirken kann, werden wir höher erhoben, so weit jenes Zusammenwirken unmöglich ist, begründet das Vollkommene sogar eine Unvollkommenheit rücksichtlich der Fortwirkung. Das Unwirksamwerden des Stoffes also, das in dem Art. Bildung beleuchtet ist, ist nur von denjenigen Fällen zu verstehn, wo das angeeignete Vorstellungsmaterial ganz oder doch fast ganz unreproducirbar geworden ist, sich für die Erinnerung gleichsam verwischt hat, während die an ihm ausgebildeten Formen weiter fortwirken: die übrige geistige Entwickelung heben, beleben, befruchten, befestigen. Unzählige haben z. B. in erwachsenen Jahren die alten Sprachen und die Mathematik so wieder vergessen, daß sie vielleicht nicht mehr den kleinsten Satz im Lateinischen richtig zu bilden, nicht den leichtesten Beweis in der Geometrie zu führen im Stande wären; aber sie verdanken dem Unterrichte in diesen Wissenschaften die Klarheit, Bestimmtheit, Schärfe, Gewandtheit, Umsicht ꝛc., mit welchen sie nun ganz verschiedene Gegenstände beurtheilen und für eine angemessene Praxis bearbeiten. Die dort gewonnenen höheren Bildungsformen haben sich auf andere Vorstellungskreise übertragen und wirken als regelnde Normen dafür fort, obgleich das Material, in welchem dieselben zuerst entstanden sind, mehr und mehr bleibend ins Unbewußtsein zurückgesunken ist.

Daß nun der Jugendunterricht weit mehr die formale als die materiale Bildung ins Auge zu fassen habe, ist leicht einzusehn. Was er nämlich von Kenntnißmaterialien mittheilen kann, wird ja doch in allen Gebieten immer nur sehr wenig sein im Vergleich mit dem unerschöpflichen Reichthume, den die, namentlich in den neuesten Zeiten, fast durchgehends zu unermeßlicher Ausdehnung angewachsenen Erkenntnißgebiete überhaupt in sich fassen. Es wird also weit mehr darauf ankommen, das Mitzutheilende in einer solchen Beschaffenheit zu geben, daß es, selbst kräftig und lebendig, Anderem sein kräftiges Leben mittheilt, es also gleichsam in die Form des lebendigen Strebens zu gießen. Und dies kann in einer Seele, wie die menschliche ist, nicht schwer fallen. Zwar hält man noch fast allgemein das Materiale in ihr für einen todten Stoff, ähnlich einem Steinhaufen, der im Innern lagere, und mit welchem die bloß lebenden Kräfte hanthierten, weshalb man denn, wie einen rein formalen, so auch einen rein materialen Unterricht für möglich hält. Beides grundfalsch. Die Spuren, welche von den Erregungen oder Einwirkungen des Unterrichts (wie jeder sonstigen Einwirkung) zurückbleiben und das Erkenntnißmaterial ausmachen, sind zugleich auch Vermögen, Kräfte, Fähigkeiten, denn sie sind, (man erlaube uns diesen bildlichen Ausdruck) entwickelte Seelentropfen, die mitten in dem unangeregten Vermögenquantum, zu dem sie gehörten und gehören, ihren Anregungscharacter bewahren, auch wenn die anregende Ursache nicht mehr auf sie wirkt. Sie fließen daher zu jeder gleichartigen Erregung eines neuen Vermögentheiles hinzu, geben die Grundlage für diesen ab, und so werden sie zu Empfängnißthätigkeiten (s. d. Art.) für das einstimmige Neue, setzen hierdurch zur leichtern Vollziehung jeder spätern gleichartigen Thätigkeit in den Stand, erweisen sich als Vorbildungsvermögen für gleichartige Folgevermögen (s. Bildungsvermögen). Durch jedes Material von Vorstellungen werden also nicht bloß diejenigen Kräfte gewonnen, welche den Besitz dieser Vorstellungen ausmachen, also als fertige nur reproducirt zu werden brauchen, sondern auch weiter reichende, mehr selbstthätige, für die Förderung des Gleichartigen immer auf dem Sprunge stehende, wie Auffassungskräfte, Beurtheilungskräfte, Schlußkräfte, Erfindungskräfte ꝛc. Mit der materialen kann und soll demnach fortwährend diese unvermeidliche formale Bildung begründet werden, ja sie ist unter allen Umständen als der höchste Zweck des Jugendunterrichtes zu betrachten. Wie der schlechte Unterricht gleich der schlechten Erziehung sich dadurch offenbart, daß er das Leben der Seele herabstimmt, ihren Schwung hemmt und lähmt, weil er weder das rechte Maaß der Anregung trifft, noch das Gleichartige für das Gleichartige gehörig concentrirt, somit Eins durch das Andere zu verstärken unterläßt, so giebt sich der gute, der gelungene dadurch zu erkennen, daß er mit den mitgetheilten und angeeigneten Vorstellungen zugleich lebendige Kräfte und Triebe in die Seele gebracht hat, welche nicht nur, so lange der Unterricht dauert, sondern das ganze Leben hindurch fortwährend zur Erweiterung, zur Vervollständigung, zur genauern und bestimmten Ausprägung, zur intellectuellen Verarbeitung anstreben. Mit dem Erworbenen ist also zugleich ein Durst nach weiterer Erkenntniß begründet, kurz: dem material Angeeigneten die rechte Form gegeben worden.

Man sieht, die materiale und formale Vermögen- oder Kraftbildung ist, in dieser Relativität gefaßt, sehr wohl zulässig und es kann die eine Seite als bloße Bedingung zur Förderung der andern benutzt und so für sich fruchtbar gemacht werden. Wie es uns in gewissen Fällen mehr darum zu thun sein kann, den Schüler in den Besitz gewisser Erkenntnißmaterialien zu setzen, so in andern Fällen mehr um die Hervorbildung gewisser weiter fortwirkender Formen, indeß das Material ohne wirklichen Nachtheil als Nebensache zurücktritt. Unter den Unterrichtszweigen, die sich für diese relativ formale Bildung eignen, sind besonders zwei hervorstechend: der Sprachunterricht (s. Sprachbildung) und der Unterricht in der Mathematik (s. mathematische Bildung), während bei andern, besonders im ersten Anfange des Unterrichts, Form. und Inhalt gar nicht von einander zu trennen sind So bei den sogenannten Denkübungen. Wo dieselben in rechter Art angestellt werden, ist ihr Hauptzweck unstreitig darauf gerichtet, die verschiedenen Formen oder Grundverhältnisse (das Verhältniß der Substanzen und Accidenzen, das Causalverhältniß, das Verhältniß von Zwecken und Mitteln ꝛc.), jedes in seiner Eigenthümlichkeit zu klarem Bewußtsein zu erheben und ihrem Gebrauch eine größere Sicherheit und Gewandtheit zu verschaffen. Bei Kindern aber, die ja noch auf einer tiefern Stufe der Entwickelung stehen, kann dies nicht anders geschehen, als durch Beispiele, welche diese Formen an bestimmten Gegenständen, und gleichsam noch ganz in diese versenkt, darstellen, weshalb auch die Gefahr entsteht, daß sich der Schüler oder gar der Lehrer selbst ganz in das Gegen-

ständliche versenke und darüber das Formale aus den Augen verliere. Je mehr dagegen der Unterricht oder die geistige Entwickelung überhaupt fortschreitet, desto mehr bilden sich Form und Materie des Vorstellens auseinander, desto mehr treten die allgemeinen Formenanschauungen aus dem verschiedenen Gegenständlichen abstrahirt, für das Bewußtsein hervor, während jede allgemeine Anschauung von einem Objecte, mit Abstraction von den verschiedenen Formen oder Veränderungen, die sich an demselben entwickeln können, daneben ihr Bewußtsein behauptet. Wie die letztern Anschauungen, wenn sie auf Sinnliches sich beziehn, aus geistigen und sinnlichen Elementen zusammengeflossen sind und bleiben, so sind die erstern von allem Sinnlichen entleerte, rein geistige Gebilde, entsinnlicht durch den Abstractionsprozeß, der die von außen aufgenommenen Elemente aus dem Bewußtsein ausscheidet und es so den geistigen Elementen möglich macht, vermöge ihrer eigenthümlichen Anziehung sich in sich selbst zu concentriren.

Was nun endlich die besondern Regeln und Vorschriften anlangt, die sich für die formale Bildung und insonderheit für den formalen Unterricht aufstellen ließen, so liegen sie für den Nachdenkenden so handgreiflich in der gegebenen Darstellung vor Augen, daß wir uns ihrer Aufzählung überheben können, um so mehr, als andere Artikel sich eigends damit zu befassen haben. Man vergl. vorzüglich Verstandesbildung und Verstandesübungen. D—r.

Formale Bildung, s. Bildung u. Form.

Formaler Unterricht, s. Form.

Formenanschauung, s. Form.

Formenbegriffe, s. Form.

Formenvorstellung, s. Form.

Förster (Carl). Dieser am 18. Decbr. des Jahres 1841 zu Dresden verstorbene Gelehrte ward 1784 zu Naumburg a. S. geboren. Er stand als Professor für deutsche Sprache und Literatur an dem königl. sächs. Cadettenhause. Ein Mann von dem gründlichsten Wissen und ausgezeichneten Geistesfähigkeiten, hatte F. einen größern Wirkungskreis verdient; mit so trefflichen Eigenschaften des Herzens, so echter Biederkeit und Menschenfreundlichkeit begabt als er war, wäre ihm für seine Familie, Freunde und Schüler ein weit längeres Leben zu wünschen gewesen. F. starb in der That als ein Opfer seines Characters, der ihm nicht gestattete, die Rücksichten für sich in Anspruch zu nehmen, welche unglücklicher Weise Niemand unaufgefordert für ihn hatte. In Folge der 36 Jahre, in welchen er dem Staate treu und fleißig gedient hatte, wäre er wohl befugt gewesen mit der ihm gesetzlich zustehenden Pension seine ehrenvolle Entlassung zu nehmen. Ein chronisches Uebel, das ihm schon seit Jahren unsägliche Schmerzen bereitete und ihn mehr als einmal dem Tode nahe brachte, nöthigte ihn sogar ernstlich zu einem solchen Schritte. Allein seine übertriebene Gewissenhaftigkeit und Pflichttreue, denen gemäß er sich noch nicht für dienstunfähig ansah, hielten ihn jederzeit davon ab, und sobald er, nach einem Anfalle seiner Krankheit, nur irgend wieder zu Kräften gekommen war, ergab er sich immer wieder von neuem den zum Theil geisttödtenden und erschöpfenden Arbeiten seines Berufes, bis er erlag.

F. genoß in Dresden die allgemeinste Achtung und Liebe, und man konnte von ihm in so ehrender Ausdehnung des Wortes wie von Wenigen sagen: er hatte keinen Feind. Von seinem Fürsten persönlich ausgezeichnet, von seinen Vorgesetzten geehrt, von Allen, die ihn kannten, mit warmer Anhänglichkeit geschätzt, konnte er nicht nur seinen Schülern als ein Vorbild echter Humanität gelten, sondern er genoß auch die Freude, sich als den Lehrer der Mehrzahl der noch lebenden höheren Offiziere des sächs. Heeres ansehen zu dürfen. Von Försters literarischem Wirken spricht das „Conversationslexikon der neuesten Zeit und Literatur." Seine letzte Arbeit war eine im vorigen Jahre erschienene Uebersetzung der Vita nuova des Dante, dessen Studium ihn immer viel beschäftigte. Zu seinen vorzüglichsten frühern Werken gehört seine Uebersetzung der lyrischen Gedichte Tasso's und die der sämmtlichen Gedichte Petrarca's, von welcher letztern bereits zwei Auflagen erschienen und die dritte vorbereitet ist. Am bedeutendsten war F. als selbstständiger lyrischer Dichter, wiewohl er als solcher noch keinen eigentlich deutschen Ruf besitzt, da seine Productionen nie gesammelt, sondern nur zum kleinsten Theil in Taschenbüchern oder Zeitschriften abgedruckt worden sind. F. hat noch kurz vor seinem Tode eine Sammlung seiner Gedichte angeordnet, deren hervorstechender Characterzug eine allenthalben mit Einfalt, Treue und Natur verschwisterte seltene Innigkeit und Liebenswürdigkeit der Empfindungsweise ist, und dieselbe wird wohl mit seinem Bildnisse geziert alsbald erscheinen. Ludwig Tieck erweist ihm dabei die letzte Freundschaftspflicht, indem er sie mit einem Vorworte herausgiebt.

Fortbildung des Lehrers. In einer Zeit, welche an den Lehrer der Volksschule so große Ansprüche macht und wo zugleich die pädagogische Wissenschaft bereits ein umfangreiches Gebiet beherrscht, — ist es durchaus nöthig, daß der Lehrer nicht auf derjenigen Stufe der Kenntnisse, die er bei seinem Amtsantritte schon behauptete, stehen bleibe und sich blos mit denjenigen Erfahrungen begnüge, die ihm selbst gelegentlich anfliegen. „Vorwärts!" ist das große Losungswort des Zeitgeistes; es muß auch in jede Schule hineinklingen und im stillen Studierzimmer des Lehrers nicht ungehört bleiben. Wer bei der Uebernahme eines Schulamtes nichts weiter denkt, als etwa: „Liebe Seele, du hast nun dein Brot; iß und trink' und sei guter Dinge!" — der ist ein Miethling, der die Wichtigkeit des Lehrerberufes nicht begriffen hat, dem das Wohl seiner Schule nicht am Herzen liegt und welcher vergißt, daß er einst für jede der ihm anvertrauten Kinderseelen Rechenschaft geben muß. Eben so tadelnswerth, als dieser Miethlingssinn, ist der lächerliche Dünkel, der Alles schon ergriffen zu haben meint, weil er vom Seminar zahlreiche Hefte voller Weisheit mitgebracht und in der Amtsprüfung die Censur „ganz vorzüglich" bekommen hat. In diesen traurigen Erscheinungen liegen die gewaltigsten Hindernisse der Fortbildung vieler Lehrer und somit zugleich die Ursache dessen, was man nicht unpassend „das Verbauern im Amte" genannt hat. Ein eitler Vorwand nur ist's, daß „man keine Gelegenheit zur Fortbildung habe;" denn auch in der ungünstigsten Stellung bietet sich dem Lehrer mehr als ein Mittel der, durch dessen sorgfältige Benutzung sich der Kreis seines Wissens und seiner Erfahrungen bereichern muß. Einige solcher Mittel lie-

gen in der Hand des Lehrers selbst; andere dagegen sind von der Art, daß dieselben nur von einsichtsvollen Schulbehörden hervorgerufen werden können.

Mittel der Fortbildung für Schullehrer.

I. Fragen wir zuerst darnach: was der Schullehrer selbst — in jedem, auch dem beschränktesten Verhältnisse — zu seiner Fortbildung beitragen könne? — so stellt sich zunächst heraus:

a) daß dies durch tägliche Vorbereitung auf die zu haltenden Lehrstunden geschehe.

„Dies Mittel ist das einfachste und eines der sichersten. Bei jeder Präparation wird der Schulmeister gezwungen, über den Lehrgegenstand scharf nachzudenken. Dabei wird er immer neue Seiten entdecken, wie er die Sache anzugreifen hat, über die er sich Licht zu verschaffen suchen muß, wenn er wahrhaft nützen will. Die entworfenen Curse unterliegen einer beständigen Revision; immer muß gefeilt und gebessert werden und jemehr man bessert, desto stärker wächst der Verbesserungstrieb. Daß ein stetes Fortschreiten die sicherste Folge davon ist, unterliegt keinem Zweifel."

S. A. Ludewig der Schulmeister in der Stadt und auf dem Lande. Wolfenbüttel 1841. S. 229—230.

Deshalb fordern denn auch mehre Schulgesetzgebungen ausdrücklich eine solche Vorbereitung des Lehrers auf seine Lectionen, z. B. die Dienstinstruction für die Schullehrer des Herzogth. Altenburg v. 11. Octbr. 1825 (§. 11): „daß sich der Lehrer selbst auf seinen Unterricht mit der größten Sorgfalt vorbereite, versteht sich von selbst."

Der Lehrer erleichtert sich die Präparation seiner Lehrstunden um Vieles, wenn er sogleich in den ersten Jahren seiner Amtsführung einen vollständigen Lehrplan entwirft. Er schreibe diesen Lehrplan möglichst weitläufig, auf gebrochene halbe Seiten, damit er bei jedesmaliger Wiederholung desselben Verbesserungen, Zusätze u. s. w. nachtragen könne. Zweckmäßig ist es auch, diejenigen Handbücher, deren man sich zur Vorbereitung auf die Lehrstunden zu bedienen pflegt, durchschießen zu lassen und in dieselben eigene und fremde Ansichten und Erfahrungen einzutragen.

b) Unentbehrlich zur Fortbildung des Lehrers ist ferner eine wohlgewählte Lectüre.

„Auch dieses Mittel steht, wenn auch nicht in gleichem Maße, Jedem zu Gebote. Fast überall findet man jetzt Lesevereine oder Schulbibliotheken; die Privatbibliothek des Predigers steht gewiß jedem Schulmeister, der sich dessen würdig zeigt, offen, und so dürftig ist doch wohl nicht leicht des Schulmeisters eigene Bibliothek, daß er nicht noch immer aus derselben Etwas lernen könnte. Soll die Lectüre aber wahrhaft bildend sein, so darf der Schulmeister Folgendes nicht unberücksichtigt lassen:

1) Er lese nicht zu Vielerlei und zu Viel auf einmal. Am besten ist es, eine gediegene Zeitschrift zu halten, durch die man theils mit den neuesten Fortschritten der Pädagogik überhaupt, theils mit der neuesten Literatur in Bekanntschaft erhalten wird.

2) Er verwende nicht zu viel Zeit auf Lectüre, die er nur als Nebensache zu betrachten hat, z. B. auf belletristische und historische Werke u. dgl. m.

3) Er lese mit der Feder in der Hand und schreibe sich immer sogleich auf, was ihm Merkwürdiges, zur Nachahmung oder Warnung Dienendes und dgl. m. vorgekommen ist. Aus größern, inhaltreichen Werken mache er auch vollständige Exzerpte." (A. Ludewig a. a. O. S. 230.)

Vgl. auch den Artik.: „Collectaneen" Th. I. S. 428 f.

Wo Schullehrerconferenzen bestehen, sind mit denselben auch Lesezirkel zu verbinden. Die Auswahl der zu lesenden Bücher und Zeitschriften werde jedoch nicht in die Hände des oft einseitig wählenden Dirigenten der Gesellschaft gelegt, sondern alle Mitglieder haben das Recht vorzuschlagen und die Anschaffung der Lesebücher selbst erfolgt nur durch Entscheidung der Stimmenmehrheit.

Ueber Lectüre überhaupt, und Lectüre des Schullehrers insbesondere belehren folgende Aufsätze und Schriften:

Allgemeine Schulzeitung 1835. Nr. 8. 44. 109. „Ueber Lectüre des Schullehrers."
Natorp Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde ꝛc. Bd. III. S. 208 ff. (Der Lesezirkel).
Ziegesar über Lectüre. 1793.
de Maree Anleitung zur Lectüre. 1806.
Meiners Anweisung für Jünglinge zum Lesen, Schreiben und Denken. 1811.
Sachini über Lectüre, deren Nutzen ꝛc. 1832.
Heinichen (Dr. Bergk) das Bücherlesen. 2. Ausgabe. 1837. (⅓ Thlr.).

c) Auch der Umgang mit demjenigen Pfarrer, in dessen Händen die Localschulinspection ist, kann jedenfalls zur Bildung des Lehrers beitragen. Wenn Geistliche und Schullehrer sich feindlich gegenüberstehen, so liegt die Schuld nicht selten an beiden zugleich, namentlich an einem thörigten Dünkel, der zwischen ihnen eine trennende Scheidewand aufführt. — „Ich wüßte nicht, welche Gesellschaft einem Landpfarrer angenehmer sein könnte, als die des Schulmeisters, und welche dem Schulmeister lieber, als die des Pfarrers." (Natorp a. a. O. Bd. II. S. 122.)

Selbst von einem Pfarrer, der nicht gerade pädagogische Erfahrungen besitzt, kann der Schullehrer lernen, wenn sich beide nicht in gegenseitiger Entfernung von einander gefallen. Ludewig sagt darüber (a. a. O. S. 232):

„Besprechungen mit dem Ortspfarrer eignen sich in den meisten Fällen ganz vorzüglich dazu, die Fortbildung des Schulmeisters zu befördern. Ein humaner Prediger wird dem redlichen, bescheidenen, lernbegierigen Schulmeister gern mittheilen aus dem großen Schatze seines Wissens, was diesem zu erfahren Noth thut, und der Schulmeister wird dadurch nicht nur an Kenntnissen, die ihm für seine Schule nützen können, sondern an allgemeiner Bildung überhaupt gewinnen. Allerdings müssen beide, der Prediger und der Schulmeister, die rechten Männer dazu sein."

Vgl. Wohlmuth Worte der Liebe an Volksschullehrer gerichtet, das Amt und Leben betreffend. Breslau 1838. (S. 16 das Verhältniß des Lehrers zum Schulrevisor).

In dieser Schrift Wohlmuth's ist auch eine aus reicher Erfahrung hervorgegangene Abhandlung folgenden lehrreichen Inhalts zu finden: „Mit dem Scheiden aus dem Seminar fängt recht eigentlich erst das wichtige Geschäft der Fortbildung an."

Sickel Schulmeisterklugheit S. 195 ff. (§§. 116 ff. die Quellen der Mißhelligkeiten mit dem Ortspfarrer).

d) Nicht minder wird die Fortbildung des Lehrers durch den Besuch anderer Schulen gefördert.

„Der Schulmeister soll zuweilen einmal seine Collegen in der Nachbarschaft besuchen und bei ihnen in der Schule hospitiren. Das bewahrt ihn vor Einförmigkeit, Eintönigkeit, Einseitigkeit und Dünkel, und er lernt dabei, was er zu thun, oft auch, was er zu lassen hat. Natürlich bedarf es dazu der Genehmigung seines Predigers, wenn er etwa darüber einmal seine Schule aussetzen müßte, und der Erlaubniß seines Collegen, der ihn sonst nicht in seiner Schule eintreten zu lassen braucht." (Ludewig a. a. O. S. 231.)

Bisweilen hat der Lehrer wohl auch Gelegenheit, bei kleinen Ferienreisen auswärtige Schulen, namentlich Stadtschulen zu besuchen; diese Gelegenheit lasse er nie vorübergehen. — Selbst Schulprüfungen können in dieser Rücksicht lehrreich werden. So ist es z. B. im Großherzogthum Hessen gesetzlich, daß jeder Lehrer seine Amtsgenossen in der nächsten Umgebung von dem Tage der Schulprüfung in Kenntniß setzt, damit diese Gelegenheit finden, seine Schule kennen zu lernen. — (Vgl. auch die Oldenburg'sche Instruct. für die Landprediger §. 21 f.) In einigen Synodalbezirken von Mecklenburg-Strelitz dagegen besteht folgende Einrichtung: Der Bezirk wird in mehrere Kreise getheilt, deren Pastoren und Schullehrer sich jährlich zweimal zur Prüfung von wenigstens 2 Schulen vereinigen. Der Ortslehrer nicht blos, sondern auch ein anderer Lehrer hält über einen ihm einige Wochen zuvor angezeigten Gegenstand eine Lection. Nach Beendigung derselben und nach Entlassung der Schüler treten die Prediger zusammen, um über das Gehörte ein Gesammturtheil festzustellen, welches hernach den Lehrern mitgetheilt wird. — Auch diese Einrichtung kann für die Fortbildung der Schullehrer sehr förderlich werden, zumal, da sie sich leicht mit den noch zu erwähnenden Lehrerconferenzen vereinigen läßt.

e) Denn die Schullehrer-Conferenzen sind es ganz besonders, welche sich die wissenschaftliche und practische Fortbildung des Lehrers zum Zwecke gesetzt haben, und durch welche dieser Zweck gewiß auch erreicht wird, wenn sie gut organisirt sind und treulich benutzt werden. Der einzelne Lehrer zwar vermag da, wo sie noch nicht bestehen, dieselben nicht sogleich ins Leben zu rufen; aber er scheue sich nur nicht, wiederholt dazu aufzufordern, und bei dem guten Geiste, der jetzt so viele Schulmänner beseelt, wird seine Anregung auch Anklang finden. Doch in vielen Gegenden Deutschlands besteht ja schon das segensreiche Institut der Lehrerconferenzen, und somit ist nicht wenigen Schullehrern dieses Mittel zur Fortbildung bereits an die Hand gegeben.

Wir haben diesem Gegenstande schon einen besondern Artikel gewidmet; (s. „Conferenzen der Lehrer" Th. I. S. 440 f.) deshalb können wir hier kurz sein. Dort nahmen wir mehr auf den Stoff der gegenseitigen Besprechungen Rücksicht; hier noch Einiges über die Form derselben.

Daß zur Aufrechthaltung der äußern und innern Ordnung ein Conferenz-Statut entworfen werde, ist nöthig; doch muß dasselbe möglichst einfach sein. Außer den am angeführten Orte (S. 440) bereits erwähnten Statuten, vergleiche man:

Entwurf eines Statutes für die Schullehrerconferenzen, als Diöcesananstalten, von Schaaf. Allg. Schulzeitung 1826. Abthl. 1. Nr. 57.

Statuten der pädagog. Gesellschaft in Berlin, das. 1835. Nr. 47.

Statuten der Lehrervereine zu Ober-Urbach ibid. 1826, Nr. 93.; im Kreise Adenau ibid. 1828, Nr. 103; zu Nidda ibid. 1835, Nr. 176; zu Königsbrück — in Döhner's und Otto's sächs. Volksschulfr. Bd. V. S. 224 ff. (vgl. Bd. VI. S. 371 ff.); zu Schwäbisch-Hall — Blätter aus Süddeutschland V. S. 279 ff.

Eines Directors bedarf jede Conferenz; doch möchte es zweckmäßig sein, wenn derselbe jeder Zeit durch Stimmenmehrheit erwählt würde, und wenigstens aller 3 Jahre das Präsidium wechselte. Die Conferenz-Aufgaben sollten — selbst in dem Falle, wo die Zusammenkünfte monatlich stattfinden — schon im Voraus auf ein ganzes Jahr bestimmt werden, nicht durch den einseitigen Willen des Directors, sondern wiederum nur durch die ganze Gesellschaft: der Director schlägt mehre Themata zur Besprechung vor, die Gesellschaft entscheidet. Jedes Thema muß von einem oder einigen Conferenzmitgliedern schriftlich bearbeitet werden, und die Arbeiten zuvor wo möglich bei allen Mitgliedern circuliren. Ohne jene schriftliche Unterlage verliert sich die Discussion zu leicht in's Seichte. — Die Bearbeiter jedes einzelnen Gegenstandes sind abermals durch die Gesammtheit zu erwählen. — Die Resultate der Besprechung werden von einem bestimmten Protocollführer (Secretair) in ein eigenes Buch eingetragen.

Vorzüglich empfehlenswerth ist die Einrichtung, nach welcher die Special-Conferenzen von Zeit zu Zeit zu einer Hauptconferenz zusammentreten. Freilich muß dann dieser Hauptconferenz ein tüchtiger Director vorstehen, und in allen Specialconferenzen müssen einerlei Gegenstände zur Besprechung vorgelegen haben, damit in der Hauptversammlung nicht zu Vielerlei und Alles nur oberflächlich behandelt werde. — Diese Einrichtung besteht schon in der kön. sächs. Oberlausitz, in dem Kreise Sagan der Provinz Schlesien, in Kurhessen, in Baiern, in der Schweiz und anderwärts.

Daß dergleichen Hauptversammlungen durch ein gemeinsames Mittagsmahl erheitert werden, bedarf kaum einer Entschuldigung; nur müsse hier immer Frugalität vorherrschen. Es giebt Anstoß, wenn solche Schullehrerzusammenkünfte in glänzende Festins ausarten, und man kann es einem Staatsministerio nicht verdenken, welches um pecuniäre Unterstützung eines solchen solennen Stiftungsfestes angegangen, dieselbe aus guten Gründen ablehnte.

Wir verweisen noch auf folgende Schriften und Aufsätze:

Dinter die Schulconferenzen des Kirchspiels Ulmenhayn. Neustadt a. O. 1822.

Staack Briefe über den segensreichen Einfluß der Schullehrerconferenzen. Altona 1832.

Krämer über die Wichtigkeit der Schullehrerconferenzen. Allg. Schulz. 1837. Nr. 19.

„Ist es nothwendig, daß Schullehrerconferenzen von den Adjuncten der Schulaufsicht geleitet werden?" — Allg. Schulz. 1835. Nr. 180.

M. Hailer: „Welche Zwecke sollen durch die Schullehrerconferenzen erreicht werden?" — s. Hauschel's Magazin für Pädagog. u. Didact. 1839. Hft. 3. S. 1 ff.

Der Schullehrer in seiner Vollkommenheit, oder Anleitung zur Fortbildung der Schullehrer im Amts- und Berufsleben.

nebst Aufgaben und Winken für Lehrervereine. 2 Bände. Mainz 1837.

Natorp Briefwechsel ꝛc. Bd. I. S. 1. (Die Schullehrergesellschaften und Schullehrerconferenzen.) — S. 143. [2te Aufl. S. 132.]. (Die Verhandlungen in einer Schullehrerconferenz.) — S. 303. [2te Aufl. S. 282.] (Schulmeisterschulen und Schullehrergesellschaften — nebst 36 [in der 2ten Aufl. 70] Aufgaben zur schriftl. Bearbeitung.) — Bd. II. S. 19. (Die Conferenz vor Eröffnung der Winterschule.) Bd. III. S. 286. (Conferenzaufgaben).

Zerrenner: „Ueber Schulmeisterschulen und Schullehrerconferenzen" — im 11. Bd. des neuesten deutschen Schulfreundes S. 113.

Sickel Schulmeisterklugheit. §. 194. S. 323 ff.

Niemeyer Grundsätze ꝛc. Bd. II. S. 447 ff.

Hoffmann prakt. Handb. ꝛc. Abth. I. §. 122.

Harms Pastoraltheologie ꝛc. Bd. III. S. 131 ff.

Aufgaben für Conferenz-Arbeiten findet man auch Allgem. Schulzeit. 1833. Abth. I. Nr. 42. und Döhner's sächs. Volksschulfr. Bd. VIII. Hft. 3.

II. Doch auch der Staat hat für die Fortbildung der Schullehrer Sorge zu tragen. Was er in dieser Beziehung thun könne, darüber erlaube man uns noch einige Worte.

a. Vor Allem hat er das Zusammentreten der Lehrerconferenzen zu befördern und die damit meistens verbundenen Lesevereine thunlichst zu unterstützen. Wir meinen nicht, daß der Staat die Gründung beider Anstalten erzwingen solle; nein! sie gedeihen meistens fröhlicher, wenn sie durch den freien Willen der Betheiligten selbst hervorgerufen werden: deßhalb sprachen wir von beiden Instituten bereits da, wo wir zeigten, was die Lehrer selbst für ihre Fortbildung thun können. Aber gleichgiltig darf die Oberschulbehörde auch nicht zusehen: sie hat die Pflicht, jene Fortbildungsanstalten zu begünstigen, ja wohl auch zu unterstützen. So hat nämlich die Schweiz das Verdienst, die Idee der Schulconferenzen zuerst weiter ausgebildet zu haben: mehre Cantonal-Regierungen haben rücksichtlich derselben besondere Verordnungen erlassen.

Vgl. Ausschreiben des Züricher Erziehungsrathes v. 25. Febr. 1837. (Allg. Schulz. 1837. S. 559 ff.)

Gesetz, betr. die Schulsynode im Kanton Zürich — v. 26. Juni 1841. (Allg. Schulz. 1841. S. 1563 ff.)

Auch ist in einigen Cantons eine jährliche Summe zur Gründung und Unterhaltung einer Bibliothek zum Vortheile der Lehrer des ganzen Cantons angewiesen, die unter Direction des Erziehungsrathes steht.

Vgl. Gesetz über das Primär-Schulwesen im K. Waadt v. 24. Jan. 1834. §. 91.

In den deutschen Ländern waren es wohl zuerst die Regierungen von Preußen und Württemberg, welche das Institut der Lehrerconferenzen begünstigten. — Schon durch das preuß. General-Landschulreglement (v. 1763. §. 25.) wurde den Predigern zur Pflicht gemacht, mit ihren Schullehrern monatliche Conferenzen zu halten. Späterhin haben mehre Provinzialregierungen wiederholt darauf hingewiesen. Man vergl. z. B. das Publicand. der k. Regier. zu Posen v. 11. Juni 1818., das Amtsblatt d. k. Reg. zu Merseburg v. J. 1817. Nr. 10. u. die von der Reg. zu Danzig den 21. März 1828. publizirten Statuten des Rheinfelder Schullehrervereines.

Die Einführung eines Lesevereines für Landschullehrer wurde unter andern angeordnet v. d. Reg. zu Königsberg (s. A. S. Z. 1835. S. 513. f.). Ueber einen Leseverein im großh. hessischen Kreise Alsfeld s. A. S. Z. 1852. S. 80.

Württemberg empfahl die Gründung der Lehrerconferenzen auch schon durch das Gen. Synod. Rescript vom 1. Febr. 1795. §. 9. und abermals durch das Gen. Syn. Rescript v. 1. Febr. 1798. — Allgemein angeordnet wurden dieselben durch die General-Schul-Verordnung v. $\frac{26}{31}$ Dcbr. 1810. §. 21. und wiederum durch das neue Schulgesetz v. 29. Sptbr. 1836. Art. 46. — Den Schullehrern werden dort sogar die Reisekosten gesetzlich von der Gemeinde vergütet. (Ueber die Schullehrerconferenzen in Württemberg, namentlich über mangelhafte Einrichtung derselben, — s. Blätter aus Süddeutschland III. 1. S. 23. u. V. 4. S. 321.)

Das k. Sächs. Element. Volksschulges. (v. J. 1835.) erwähnt die Lehrerconferenzen nur gelegentlich (Verordn. §. 162 u. 170.) Dagegen bestehen im K. Baiern sehr ausführliche Vorschriften über Fortbildungsanstalten für Schullehrer. Man findet sie zusammengestellt in:

Dr. A. Müller Handb. d. Volksschulwesens im K. Baiern. Würzburg 1834. S. 47 — 51.

Auch in Baden (s. Verordn. d. Min. d. Inn. v. 11. März. 1833., v. 30. Oct. 1837. u. v. 11. Dec. 1840.) und in Hohenzollern-Sigmaringen (s. Instruct. für die Schulcommissionen §§. 25 — 28. Verordn. v. 18. Dec. 1820. — v. 29. Oct. 1827. u. v. 28. März. 1839.) sind Schulconferenzen nicht bloß gesetzlich angeordnet, sondern auch den Lehrern Diäten aus der Staatscasse bewilliget. — Die Allg. Schulordn. für Hohenzollern-Hechingen (v. J. 1833. Abschn. VII.) verfügt gleichfalls jährliche Schulconferenzen.

In Oldenburg (s. Instruct. f. d. Landpr. §. 21.) und in Hannover (s. Ausschr. d. k. Cons. zu Stade, die zu haltenden wöchentlichen Betstunden und Katechisationen betr. — v. 27. Dcbr. 1821.) ist die Abhaltung der Conferenzen bloß Sache der einzelnen Localschulinspectoren, die jedoch nicht immer pädagogische Erfahrung genug haben möchten, um dieselben auf zweckmäßige Art zu leiten.

In mehren Ländern hat man auch darauf Bedacht genommen Kirchspiels- oder doch Diözesanschulbibliotheken, besonders zur Benutzung der Lehrer selbst, zu begründen; die Kosten sind theils aus dem Schulfonds, theils aus dem Kirchenärar zu bestreiten. Vgl. Verordn. d. k. preuß. Reg. zu Minden v. 20. Nov. 1840. — Hohenzollern-Sigmaringen'sche Verordn. v. 29. Oct. 1827. — Hechingen'sche Allg. Schulordn. Art. II. §. 6. — für Schleswig-Holstein das k. Rescr. v. 2. Apr. 1836. — Verordn. d. kurhess. Regier. zu Marburg v. 2. Mai 1836.

In der k. sächs. Oberlausitz hat der Kirchen- und Schulrath Dr. Petri eine sehr zweckmäßig organisirte pädagogische Wanderbibliothek für alle Schullehrer des Kreises aus den Mitteln eines Stiftungsfonds begründet.

Auch in Baden und Württemberg sind Lesegesellschaften für Schullehrer und Geistliche gesetzlich angeordnet.

b. Ferner hat die Oberschulbehörde zur Fortbildung der Lehrer außerordentliche Lehrcurse d. h. einen vollständigen Unterricht über allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre (Pädagogik und Didactik) für

Schullehrer, nach dem Bedürfniß einzelner Schulaufsichtsbezirke, anzuordnen. —

Auch dieses Institut verdankt seine Entstehung der Schweiz; dort werden fast in allen Cantonen Fortbildungscurse veranstaltet. — Unter den deutschen Ländern hat unsers Wissens bisher nur Württemberg dasselbe nachgeahmt. (Vgl. General-Verordn. v. $\frac{26}{31}$ Dec. 1810. §. 20. und Schulgef. v. 29. Sptbr. 1836. Art. 45.) Hier werden dergleichen Lehrcurse von pädagogisch-gebildeten Geistlichen (nach einem von der Oberschulbehörde vorgeschriebenen oder genehmigten Plane) zur besten Jahreszeit wöchentlich zweimal in den Vacanz-Nachmittagsstunden gehalten. Sie müssen von allen Provisoren und Schulmeistern der Diöcese, welche nicht zu weit entfernt sind und noch keinen der bisherigen Lehrcurse besucht oder bei der nachher angestellten Prüfung sich noch nicht unterrichtet genug gezeigt haben, wenigstens zwei Sommer hindurch besucht werden. Die Geistlichen bekommen dafür eine außerordentliche Remuneration; auch die Lehrer, welche den Cursen beiwohnen, erhalten Diäten.

Diesen Fortbildungscursen gleich zu stellen ist auch die (ebenfalls in Württemberg gesetzliche) Zulassung einer Anzahl von Lehrgehilfen und Unterlehrern in den Schullehrerbildungsanstalten des Staates, zum Behuf einer wenigstens einjährigen Wiederholung des Unterrichtes. (Vgl. Consistorial-Erlaß v. 8. Sptbr. 1812. §. 9.: Die bereits examinirten Provisoren werden in solchem Falle gewöhnlich als Unterlehrer am Seminare angestellt.)

Etwas Aehnliches bezweckt die Errichtung der Normal- oder Musterschulen, wie sie sich z. B. im Canton Zürich finden. Diese sollen für die Schulen jedes Bezirkes das Bild einer guten Schuleinrichtung in der Wirklichkeit darstellen. In jenem Canton sind alle Schulamtscandidaten und diejenigen Lehrer, die nur „bedingt fähig" erklärt wurden, gehalten, jährlich 2 ganze oder 4 halbe Tage (nicht länger?) die Musterschule zu besuchen. —

c. Zur Fortbildung der Schullehrer kann es auch antreiben, wenn der Staat von Zeit zu Zeit Preisaufgaben aufstellt, und an diejenigen Lehrer, die sich in ihrer Amtsführung auszeichnen, Prämien vertheilt.

Beides geschieht ebenfalls in Württemberg, wo der Aufwand für Preise und Prämien von der Staatscasse bestritten wird.

(Vergl. Erlaß d. Min. d. Inn. ꝛc. v. $\frac{21}{24}$ Decbr. 1822. u. Erlaß d. kathol. Kirchenrathes v. 21. Mai 1825.)

Auch in Hohenzollern-Hechingen werden jährlich Preisfragen für die Schullehrer ausgesetzt.

d. Wesentlich müßte die Fortbildung der Schullehrer durch eine zweckmäßig organisirte Schulaufsicht gefördert werden. Wie die Sachen jetzt stehen, ist von der Beaufsichtigung der Volksschulen nur wenig für die Fortbildung ihrer Lehrer zu erwarten, da die Schulrevisoren nicht immer pädagogisch durchgebildet, besonders mit der eigentlichen Praxis des Schulwesens selten recht vertraut sind und überdies zu flüchtig in die Schulstuben hineinschauen. (Vergl. d. Art. Aufsicht über die Volksschule.) — Man hat diese mangelhafte Beaufsichtigung der Lehrer durch wiederholte Prüfungen derselben ersetzen wollen; dies ist aber das ungeeignetste unter allen Mitteln. Eine Stunden lange Prüfung zeigt den Lehrer niemals in seinem vollen Lichte, um so weniger, da sie an einem fremden Orte veranstaltet zu werden pflegt; nur in seiner eignen Schule erscheint der Lehrer ganz so, wie er ist. Dort sehe man ihn wirken! — Eine zweckwidrige Einrichtung ist es auch, wenn man Lehrer bei jeder Versetzung auf einer andern Stelle wieder examinirt — eine Hudelei, die kaum irgend einem Stande, den geistlichen ausgenommen, aufgelegt ist; in den meisten Fällen sogar eine bloße Spiegelfechterei, die dem Lehrer einige Stunden im Schwitzbade hält, ihm unnütze Kosten verursacht und Schulversäumnisse herbeiführt. —

e. Endlich würde auch die Fortbildung der Lehrer durch eine besser geordnete Besetzung der Schulstellen sehr angeregt werden.

„Das stufenweise Vorrücken von einem Posten von geringeren Vortheilen und Arbeiten, zu einem höhern, wichtigern und einträglichern, findet sich in allen andern Ständen, nur nicht im Lehrer- und Predigerstande. Es liegt aber darin eine kräftige Aufforderung zum Streben nach größerer Amtstüchtigkeit und eine stete Ermunterung zur gewissenhaften und treuen Erfüllung der Amts- und Berufspflichten. Eben der Mangel dieser so heilsamen Einrichtung mag wohl zum Theil Ursache sein, warum gerade im Lehrer- und Predigerstande die häufigsten Beispiele vorkommen, daß die Amtstüchtigkeit und Amtswirksamkeit sich nicht mit den Jahren vermehrt, sondern vermindert." (Reuter üb. d. gegenwärtigen Zustand der häuslichen und öffentl. Erziehung ꝛc. Essen 1835. S. 43.)

Aber warum helfen Behörden diesem sehr großen Uebelstande nicht ab? — Es sei entfernt von uns, ihnen Parteilichkeit, Nepotismus u. dgl. vorzuwerfen! Der Grund davon ist vielmehr der unglückliche Zwiespalt zwischen Regierungen und Privatpatronaten — der Mangel an festen Gesetzen, welche das Verhältniß zwischen Beiden ordnen! — das unglückliche Reverswesen, — dieses traurige Reactionssystem, bei welchem oft zwei Drittheile der Prediger und Lehrer eines Landes als Stiefsöhne der Regierung ihres Vaterlandes dastehen, und unter welchem Kirche und Schule verkümmern muß. — Wer Ohren hat zu hören, der höre! wer helfen kann, der helfe! —*)

Kirsch.

Fortbildungsschulen.

I. Zweck der Fortbildungsschulen.

Um über die Nothwendigkeit der Fortbildungsschulen urtheilen und den ihnen entsprechenden Lehrplan festsetzen zu können, ist es vor Allem nöthig, den Zweck derselben genauer zu bestimmen. Uns scheint in dieser Beziehung das königlich sächsische Elementarvolksschulgesetz (vergl. Verordnung zu diesem Ges. §. 90.) das Rechte getroffen zu haben, wenn es sich über jene Schulen so ausspricht: „Ihr Zweck ist

*) Noch kann die Red. nicht umhin, am Schlusse dieses Aufsatzes hinzuweisen auf eine treffliche Rede, welche vor Kurzem in der Allgem. Schul-Z. (1842. Nr. 27—29.) gegeben ward und welche die „Wichtigkeit der Fortbildung im Lehrerberufe" mit tiefem Eingehen in die Sache bespricht. Der Verfasser ist der herzogl. Schulinspector Kurtz zu Sonnenberg.

theils Wiederholung, Befestigung und tiefere Einprägung des früher in der Kinderschule Erlernten; theils Erweiterung der durch den Schulunterricht gewonnenen Kenntnisse und Fertigkeiten; theils aber auch Mittheilung gewisser, selbst in den untern Ständen anwendbarer Kenntnisse und Fertigkeiten, welche in der Kinderschule wenig oder gar nicht berücksichtigt werden konnten." Ganz in derselben Weise erklärte sich jüngst ein uns unbekannter Pädagog darüber. (Vergl. Allgemeine Schulzeitung 1841. Nr. 191. f. „Welche Zwecke lassen sich durch die in mehreren Staaten eingeführten Fortbildungsanstalten für die erwachsene männliche Jugend erreichen?" —) Daraus ergiebt sich denn auch, daß der Name „Fortbildungsschulen" bezeichnend für jene Anstalten sei. Man hat dieselben hier und da auch „Wiederholungsschulen" genannt: doch ist diese Bezeichnung nicht umfassend genug. Am gebräuchlichsten zwar, aber am ungeeignetsten ist der Ausdruck „Sonntagsschulen": denn daß der Unterricht in ihnen meistens an Sonntagen ertheilt wird, ist ein ganz zufälliger Umstand; ja, der Sonntag möchte sich nicht einmal als die passendste Zeit für jenen Unterricht rechtfertigen lassen. Ueberdies nennt man in einigen Gegenden Preußen's „Sonntagsschule" auch denjenigen Unterricht, welchen schulpflichtige Kinder während der Saat- und Erntezeit, wo sie die Wochenschule nicht besuchen, sonntäglich zu erhalten pflegen. (s. Zerrenner's Grundsätze der Schulerziehung rc. §. 106.) Im Großherzogthum Weimar bezeichnet man sogar die sogenannten Katechismus-Examina auch mit dem Namen der Sonntagsschulen. (Vergl. Verordnung des Oberconsistoriums zu Weimar vom 31. Januar 1837. die Einrichtung der Sonntagsschulen betreffend.) Ueberdies hat man durch diese Benennung zugleich die Verwechselung jener allgemeinen Fortbildungsschulen mit den Berufsschulen für junge Handwerker herbeigeführt. Die letzteren werden in vielen Städten auch nur am Sonntage besucht, und deßhalb ebenfalls Sonntagsschulen genannt; sie haben aber keineswegs bloß den Zweck allgemeiner Volks-, sondern den einer speziellen Berufsbildung; sie gehören mithin zu den eigentlichen Gewerbschulen, von welchen hier nicht die Rede sein soll.

II. Nothwendigkeit der Fortbildungsschulen.

Es ist eine allgemeine Klage, daß die in der Schule gewonnenen Kenntnisse und Fertigkeiten nur zu leicht vergessen werden, und wahrhaft betrübend ist es für den Lehrer, wenn er nach Jahren Gelegenheit hat, sich von den Leistungen manches früher recht braven Schülers zu überzeugen. Ach, die Meisten lernen nur, um es bald wieder zu vergessen! Mit Unrecht macht man deßhalb der Volksschule einen Vorwurf. — Namentlich hört man nicht selten darüber klagen, daß junge, zum Militair kommende Leute kaum lesen und schreiben können, und man fragt mit Befremden nach den Früchten einer verbesserten Volksschule. Aber kann es wohl anders sein, da bei weitem der größte Theil derjenigen Kinder, die in Elementarschulen gebildet werden, mit der Schulzeit auch die Lernzeit beschließt? Ohne Wiederholung, ohne fortgesetzte Uebung kann das in der Schule Erlernte nicht bleibendes Eigenthum werden. — Aber man soll auch fortbauen auf dem einmal gelegten Grunde! Wie unbedeutend ist im Allgemeinen das, was die Volksschule ihren Zöglingen mitgeben kann! Sie verlassen dieselbe gerade in demjenigen Alter, wo sie am bildungsfähigsten sind. Und wie groß sind die Forderungen, die unsre Zeit jetzt auch an den Bürger und Landmann stellt! Man redet so viel von der Mündigkeit des Volkes; man möchte, besonders in constitutionellen Staaten, so gern bis in die untersten Stände hinab Theilnahme am öffentlichen Leben erwecken: aber kann jene statt finden und ist diese möglich — ohne bessere Volksbildung? — Oder hofft man durch Verbreitung gemeinnütziger Schriften ganz allein den Zweck der Volksbildung zu erreichen? — Nein; viele dieser sogenannten Volksschriften sind noch lange nicht populär genug, um von dem gemeinen Manne ohne Weiteres verstanden zu werden. Ohne Fortbildungsschulen wird sich die Bildung unseres Volkes nur mühsam heben.

Das ist denn auch von den denkendsten Männern anerkannt worden. Hören wir einige der vorzüglichsten Stimmen!

Dr. Niemeyer (Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, Th. II. S. 650 ff.) sagt über den in Rede stehenden Gegenstand: „Bei dem Austritt aus den Elementarschulen, welcher gemeiniglich schon sehr frühe erfolgt, hören für die Allermeisten, die nun in Dienste oder zu Handwerken übergehen, die Gelegenheiten sich fortzubilden, oder auch nur das Erlernte im Andenken und in der Uebung zu erhalten, fast gänzlich auf. Es tritt nun lauter körperliche Thätigkeit ein, bei welcher die geistige sich nach und nach verliert. Vielleicht war dies ein Grund, warum die Alten die Beschäftigung mit einem Handwerke eines freien Menschen unwürdig hielten. In so fern könnte schwerlich etwas Wohlthätigeres für diese Classe gedacht werden, als eine fortdauernde Anstalt das Versäumte nachzuholen, und in manchem Angefangenen weiter zu kommen." — „Welch ein Gewinn, wenn an jedem kleinern oder größern Orte, in jeder Stadt oder jedem Dorfe, junge Personen, die im Dienst oder auf der Lehre wären, wöchentlich nur eine oder ein Paar Stunden fortgesetzten Unterricht, bestände er auch in bloßen Wiederholungen, erhalten, und die unentbehrlichsten Uebungen unter den Augen eines Lehrers fortsetzen könnten!" — „Keine verständige Obrigkeit könnte Etwas dagegen einwenden; sie müßte selbst ein Beförderungsmittel der Sittlichkeit darin anerkennen."

In gleichem Sinne spricht Dr. Diesterweg (rhein. Blätter 1833. S. 54 f.): „Was will es bedeuten, wenn ein Knabe bis zum 14. oder 15. Jahre in die Schule geht, wenn in diesem Kindesalter aller Unterricht aufhört? — Ein Grund ist gelegt, aber der Bau fehlt auf diesem Grunde. Keinem gesunden Menschen kommt der Verstand vor den Jahren. — Will man daher eine gründliche Bildung befördern, so muß man dazu die Jahre nach der Confirmationszeit, die schönen, idealisirenden, gestaltenden, wichtigsten Jahre des Jünglings vom 16. bis zum 25. Lebensjahre benutzen."

Eben so urtheilen: Pölitz (Erziehungswissenschaft II. Bd. S. 143 — 151), Dr. Schwarz (die Schulen S. 220), Zerrenner (Grundsätze der Schulerziehung S. 179), Dr. Schulze (in seiner Ausgabe

das königl. sächs. Elementarvolksschulgesetzes S. 211 f.), Dr. Hergang (Zehn Jahre ꝛc., Bd. I. S. 279 ff.), Dr. Hoffmann (Schulrecht S. 146 ff.) u. a. Dr. Heinroth („Von den Grundfehlern der Erziehung." Leipzig, 1828 —) empfiehlt Sonntagsschulen als religiöse Nachbildungsanstalten.

Vergl. auch Macaulay über die Vortheile der Sonntagsschulen. Aus dem Engl. von Ziegenbein. Braunschweig 1794. — ¼ Thlr. —

Sehr beachtenswerth ist auch der Vorschlag zur Errichtung von Fortbildungsanstalten für die der Schule entlassenen weiblichen Zöglinge, den der würdige Director an der Freimaurer-Anstalt zu Friedrichstadt Dresden, A. S. Manitius, in folgendem interessanten Schriftchen thut: „Drei Fragen über die Bildung der weiblichen Jugend ꝛc. Leipzig, in Commission bei Herrmann und Langbein. 1838." Die Idee ist gerade nicht neu und an einzelnen Orten, wo das ganze Schulwesen zweckmäßig eingerichtet ist, schon verwirklicht, bedarf aber fortdauernder Anregung. Den künftigen Frauen und Müttern unseres Geschlechts thut Fortbildung sehr Noth!

Gleichwohl hat diese wichtige Angelegenheit auch **ihre Gegner** gefunden. Dr. Schuderoff z. B. sagt in dieser Beziehung (neueste Jahrbücher II. 2. S. 203.): „Mir ist das Sonntagsschulwesen immer vorgekommen, wie das Austreiben des Teufels durch Beelzebub." Eben so wenig ist Dr. Schwabe diesem Institute günstig. (S. dessen Aufsatz: „Ob es recht und wohl gethan sei, die Schule von der Kirche loszureißen?" — in der ersten Lieferung des Döhner'schen Lichtfreundes.) Prüft man inzwischen die dagegen vorgebrachten Gründe sorgfältiger, so wird man finden, daß viele derselben nur gegen die Sonntagsschule gerichtet sind. Unsere Fortbildungsschulen aber sind nicht nothwendig an die Sonntage gebunden.

Die Gründe nämlich, mit welchen man jene Schulen bekämpft, sind ungefähr folgende:

a) „Der Sonntag ist ein der Andacht und der Ruhe bestimmter Tag. Die Sonntagsschulen vertragen sich nicht mit der Feier des Sonntags: denn Kirche und Schule ist nicht einerlei. So wenig der Bauer am Sonntage pflügen, der Handwerker arbeiten, der Professor dociren darf, eben so wenig darf der Lehrer am Sonntage Schule halten. In Städten wird die Schule leicht Hauptsache, die Kirche Nebensache, letztere wohl auch um der Sonntagschule willen von Lehrern und Schülern versäumt." *)

Man könnte entgegnen, daß es sich in der Sonntagsschule ja nicht um Arbeiten im eigentlichsten Sinne des Wortes handele, sondern um Bereicherung des Geistes, die der Heiligung des Feiertages nicht widerspreche; man könnte mit Niemeyer sagen, daß die Sonntagsschule sogar das beste Mittel sei, dem Müssiggange und der Rohheit halbwachsener Jugend an Sonntagen zu steuern. Gestehen wir jedoch ein, daß das Schulehalten am Sonntage immer etwas Unpassendes hat. Warum will man diese Schulen aber nicht lieber in Feierabendschulen verwandeln, oder auf dem Lande wenigstens in Winterabendschulen? —

b) „Es heißt dem Lehrer sehr viel zumuthen, daß er, nachdem er die ganze Woche über gearbeitet hat und am Sonntage wohl auch schon in der Kirche thätig gewesen ist, nun noch an dem einzigen Tage, der ihm zur Erholung übrig bleibt, schulmeistern soll — und noch dazu unentgeltlich!" —

Wohl wahr! — Aber warum will man die ohnehin dürftig besoldeten Lehrer nicht dafür bezahlen? — Hat nicht jeder Lehrer wöchentlich 2 schulfreie Nachmittage, und wird er nicht an den Abenden solcher Tage gern ein Paar Stunden Schule halten? — Freilich gehört Begeisterung für die Sache selbst auch mit dazu. — Und giebt es nicht endlich Dorfpfarrer genug, die Muße, Geschick und Lust haben, selbst eine Feierabendschule zu errichten, zu leiten und das Lehramt darin zu übernehmen?

c) „Alle Schulen dieser Art können nur durch Zwangsmittel eingerichtet und erhalten werden. Schwerlich dürfte eine Regierung das Recht haben, gegen die Jugend nicht bloß, sondern auch gegen deren Dienst- und Lehrherren dergleichen Zwangsmittel anzuwenden."

Auch Dr. Niemeyer ist gegen jeden Zwang. Gleichwohl lehrt die Erfahrung, daß ohne dergleichen Zwangsmittel die Fortbildungsschulen nicht aufrecht erhalten werden können. Aber warum soll die Obrigkeit nicht in diesem Falle den Zwang geltend machen dürfen? konnte man denn unsere Volksschulen organisiren, ohne von Zwangsmitteln Gebrauch zu machen? — Zwar glaubt Sickel (Schulmeisterklugheit S. 182 ff.) die Fortbildungsschule den jungen Leuten annehmlicher zu machen, wenn man statt dieser Bezeichnung den Namen „Gesang- oder Leseverein" substituire, weil das Wort Schule den Jüngling auf eine Linie mit dem Schulknaben stelle. Aber wir fürchten, daß das Mittel auch nicht ausreichen werde, wenn nicht der Zwang den Jünglingen über die Schulter schaut. Namen bessern die Sache nicht! —

d) „Der Nutzen jener Schulen kann überhaupt nur sehr gering sein, da dem Unterrichte in denselben nur eine kurze Zeit gewidmet werden kann." Warum will man aber irgend etwas Gutes unterlassen, weil man fürchtet, sein Erfolg werde nicht glänzend sein? — Versuche man doch nur erst, wie viel sich ausrichten läßt! — Und gesetzt auch, der Nutzen wäre nur gering, — ist's denn nicht immer besser, daß man den jungen Leuten Gelegenheit zur Fortbildung giebt, als daß man sie derselben beraubt? —

e) „Man kann den Zweck, den man mit der Fortbildungsschule verbindet, weit besser erreichen, wenn man die Volksschulen in so weit vervollkommnet, daß jene Schule entbehrlich wird. Wer einmal gut schreiben, lesen, rechnen kann, verlernt es nicht wieder."

Solch ein Einwand konnte nur von denjenigen kommen, die das Volk nicht kennen, — nur von denjenigen, die bei täglicher Uebung im Lesen ꝛc. dasselbe freilich nicht verlernt haben.

f) „Es ist Sache der Aeltern und nicht des Lehrers, darauf zu sehen, daß ihre aus der Schule entlassenen Kinder das Gelernte nicht wieder verlernen."

Aber eben weil nicht alle Aeltern für die Fortbildung ihrer Kinder sorgen, oft nicht einmal sorgen können, — wollen Andere diese Sorge übernehmen, oder doch wenigstens mit den Aeltern theilen.

*) Daß Sonntagsschulen während der Zeit des Gottesdienstes nicht gehalten werden dürfen, ist gesetzlich ausgesprochen in der Feiertagsordnung für Schleswig-Holstein §. 12.

Gegen Sonntagsschulen.

Fuchs die Sonntagsschule und die Sonntagsfeier. Ansbach, 1826.

D. G. F. Herzberg über die Gemeinschädlichkeit der Sonntagsschulen überhaupt und der Spandauischen Sonntagsschule insbesondere — in Merkwürdigkeiten der Mark Brandenburg 1800. Oct. S. 1070—1102. u. Debr. S. 1321—1327.

Joh. Fr. Zöllner commissarischer Bericht über Sonntagsschulen im Allgemeinen und über die Spandauische insonderheit — in Annalen des preuß. Staats- und Kirchenwesens v. Dr. F. Gedicke. 1800. Bd. 1. S. 276 ff.

Allg. Schulz. 1825. Nr. 35. (S. 278 ff.) „Sonntagsschulen." (Gegenbemerkungen s. ebendas. Nr. 75.)

Das. 1829. Abth. I. Nr. 98. (S. 781 ff.) „Was ist von Sonntagsschulen zu halten?" — (Widerlegt wird dieser Aufsatz in derselben Zeitschrift 1830. Abth. I. Nr. 88.)

Geist: „Die Einführung von Winterabendschulen ist unnöthig!" — in Hauschel's Magazin. 1839. I. S. 1—16.

— Pfarrer Geist stellt hier die Gründe für und wider in folgender Weise zusammen:

I. Für Winterabendschulen läßt sich sagen: a) Die Mannigfaltigkeit der Lehrobjecte der Volksschule, die verschiedene Fassungskraft der Schüler und ihre oft große Zahl scheint Nachhilfe zu fordern; b) die Sonntagsschule kann nur aller 8 Tage, beim Wechsel der Geschlechter nur aller 14 Tage stattfinden; c) viele Aeltern bekümmern sich um die weitere Fortbildung ihrer Kinder nicht; d) der Elementarunterricht ist bloß eine Propädeutik für's künftige practische Leben und kann nach seiner Vollendung in der Schule nicht abgeschlossen und brach liegen bleiben, er muß aufs Leben angewendet werden. e) Namentlich bedarf das männliche Geschlecht Erweiterung und Befestigung der gesammelten Kenntnisse. f) Besonders könnten Winterabendschulen zur Veredlung des Volks- und Kirchengesanges beitragen; g) sie möchten auch Ersatzmittel für die vorgekommenen Schulversäumnisse sein.

II. Hindernisse der Einführung: a) Die entworfenen Plane enthalten meist zu hohe, mannigfaltige und umfassende Forderungen; b) es kann dem Schulmeister, der 6 Stunden täglich gearbeitet hat, nicht zugemuthet werden, auch noch Abends Unterricht zu geben, — die Pfarrer möchten dazu nicht alle Lust, Liebe und Geschick haben; c) für entfernt wohnende Filialisten wäre die Zeit ganz unpassend; d) die ökonomischen und häuslichen Geschäfte nehmen die jungen Leute auch Abends in Anspruch; e) es würde an Lehrmitteln fehlen, deren Anschaffung man der Gemeinde nicht (?) zumuthen könnte; f) freiwillige Vereine lösen sich zu bald auf, weil der Eifer erkaltet; g) selbst die Sittlichkeit möchte nicht immer gewinnen — manche junge Leute würden unter dem Vorwande des Abendschulbesuches herumstreichen rc.; h) der Unterricht würde zu fragmentarisch bleiben, weil er zu viel Unterbrechungen leiden würde.

III. Bedingungen ihres Gedeihens: a) Interesse, ernster, freier Wille der Lehrer, Schüler und Aeltern; b) sie müssen von oben angeregt und garantirt werden, auch unter Leitung und Aufsicht des Kirchenconvents und der Schulcommissare stehn; c) der Lehrer muß eine Vergütung erhalten; d) sie wären in der Woche höchstens 3- bis 4mal vom Beginne des Winters an bis zum Monat März zu halten; e) der Unterricht muß anziehend sein, die Elementargegenstände müssen in practische Fächer verwandelt werden: die Sprachlehre mit schriftlichem Geschäftsverkehr, Naturlehre mit ökonomischem Unterricht, Rechnen mit Haushaltungskunst verbunden werden; f) das religiöse Element darf nicht fehlen; g) sie dürfen sich nicht mit zu viel Gegenständen befassen, hauptsächlich: Kirchengesang, Obst- und Gartenbau, Gesundheitslehre, das Nothwendigste aus der Haushaltung.

IV. Gleichwohl sind Winterabendschulen überflüssig:

a) Es giebt zu viele mittelmäßige Schulen. (Ist das ein Grund dagegen? spricht das nicht vielmehr für Fortbildungsschulen?)

b) So lange selbst in bessern Elementarschulen der practische, aufs Leben nicht genug Einfluß äußernde Ton fehlt, werden auch Abendschulen kein Fortbildungssurrogat geben. (Ein eben so schwacher Gegengrund, wie der erste!)

c) Die Sonntagsschulen könnten ja aus Wiederholungsschulen in Fortsetzungsschulen verwandelt werden. Auch sollten sie jährlich vom Bezirksschulinspector geprüft werden. (Also doch Fortsetzungsschulen wünschenswerth?)

III. Lehrgegenstände der Fortbildungsschulen.

Dem oben angegebenen Zwecke der Fortbildungsschulen entspricht zunächst, daß der Unterricht in ihnen sich über alle diejenigen Gegenstände verbreite, welche schon in der eigentlichen Volksschule gelehrt werden. Nur der Religionsunterricht würde nicht in ihren Kreis zu ziehen sein, da die der Schule entlassenen Kinder nun der Kirche angehören und an dem Gottesdienste der Gemeinde Theil zu nehmen haben. Ueberdies bestehen in vielen Ländern ja immer noch Katechismus-Examina mit Erwachsenen, die (wenn sie auch nicht mehr zeitgemäß erscheinen möchten,) doch in rechter Weise geleitet den Religionsunterricht in der Fortbildungsschule entbehrlich machen. Es blieben demnach noch als Lehrgegenstände der Fortbildungsschule: Lesen, Rechnen, Schreiben, deutsche Sprache, Singen und gemeinnützige Kenntnisse. In Allem wäre theils der Lehrstoff der Volksschule so weit nöthig zu wiederholen, theils auf dem dort gelegten Grunde fortzubauen. (Vergl. Lehrgegenstände der Sonn- und Feiertagsschulen für Handwerksgesellen, Dienstboten rc. in der Justiz- u. Polizeifama 1805. Nr 14.)

Im Lesen würde ganz besonders das ausdrucksvolle Lesen zu erzielen sein. Auch würde man das Lesen der verschiedenartigsten Handschriften einzuüben haben. —

Das Rechnen müßte sich vorzugsweise dem practischen Leben zuwenden. Anleitung zur Führung von Wirthschaftsbüchern, zur Fertigung von Handwerks- und Gemeinderechnungen rc. dürfte dabei nicht fehlen. Wo die Volksschule sich nicht schon mit Dezimalbruchrechnung beschäftigen konnte, muß dieselbe noch in der Fortbildungsschule eingeübt werden.

Rücksichtlich des Schreibens würde, nächst der Vervollkommnung der deutschen Handschrift, auch die lateinische Schrift zu erlernen sein, die bisher noch immer in vielen Volksschulen nicht geübt wird, wohl auch nicht geübt werden kann.

Die Uebungen in der deutschen Sprache werden sich vorzüglich auf das practische Leben beziehen müssen. Hierher gehört also Anweisung zur Abfas-

sung schriftlicher Aufsätze, öffentlicher Anzeigen, Quittungen, Contracte, Geschäftsbriefe ꝛc. — Nicht unpassend dürfte es sein, die Schüler zugleich in die Literatur des deutschen Volkes einzuführen und sie mit denjenigen Leistungen unserer Nationaldichter bekannt zu machen, die dem Verständnisse des gemeinen Mannes nicht zu fern liegen.

Die Gesangübungen werden besonders Choräle betreffen, doch auch die bessern Volkslieder nicht ausschließen.

Was endlich die Realien anbelangt, so werden diese in der Fortbildungsschule eine weitere Ausführung möglich machen; nur muß der Lehrer auch hier immer das Zeitgemäße auswählen und auf die bürgerliche Stellung seiner Schüler Rücksicht nehmen.

Für städtische Fortbildungsschulen würde noch Unterricht im Zeichnen, Messen und in der Mechanik wünschenswerth sein; für ländliche dagegen könnte Unterricht in der Landwirthschaft hinzutreten. —

Daß auch für die **weibliche Jugend** Fortbildungsschulen nützlich werden könnten, wird Niemand bezweifeln, der den Gründen für Errichtung solcher Schulen im Allgemeinen beistimmt. Nur möchte die Einrichtung solcher Schulen nur noch mehr Schwierigkeiten verursachen, da natürlich Jünglinge und Jungfrauen getrennt von einander unterrichtet werden müßten. Auch würden die Fortbildungsschulen für das weibliche Geschlecht mehr das Gepräge von Industrieschulen tragen müssen. (Man sehe auch den Art. Industrieschulen.)

Für den **Lehrer der Sonntagsschule** giebt Ludewig (der Schulmeister ꝛc. Wolfenbüttel 1841. S. 189 f.) folgende beachtenswerthe Regeln: „a. Er bedenke, daß er keine eigentlich noch schulpflichtigen Schüler vor sich hat, und nehme deshalb einen ihrem Alter und ihren selbstständigen Verhältnissen angemessenen Ton gegen sie an. b. Er suche sie nicht bloß intellectuell, sondern auch moralisch weiter zu bringen und benutze deshalb jede schickliche Gelegenheit, den Sinn für Religion, Sittlichkeit, Schicklichkeit und Wohlanständigkeit in ihnen zu beleben und aufrecht zu erhalten. Unwürdige Schüler werden sofort ausgeschlossen. c. Er schraube seine Schüler nicht zu hoch, sondern bleibe in der Sphäre, der sie angehören, und für die sie eben durch jene Schulen brauchbarer und tüchtiger gemacht werden sollen. d. Er benutze den durch die Sonntags- und Abendschulen auf seine Schüler gewonnenen Einfluß dazu, um auch außer der Schulzeit vortheilhaft auf sie einzuwirken und sie namentlich von unsittlichen Vergnügungen zurückzuhalten." — (Begründete Ansichten über Lehrton und Lehrgang in der Sonntagsschule für Lehrlinge findet man im Allgem. Anzeiger der Deutschen 1834. S. 749 ff.)

IV. Geschichte der Fortbildungsschulen.

Wie nothwendig es sei, den aus der Schule entlassenen Kindern Gelegenheit zur Fortbildung zu geben, haben die Gesetzgeber sogleich anerkannt, als einmal die Idee der Volksbildung ins Leben getreten war. Das Institut des kirchlichen Katechismus-Unterrichtes bezweckte zum Theil allerdings auch die religiöse Fortbildung erwachsener Christen. Dergleichen Sonntagskatechisationen wurden z. B. schon im J. 1569 (sogar unter dem Namen Sonntagsschulen) vom Bischofe von Samland angeordnet. In der protestantischen Kirche hat sich besonders Spener um jenen Unterricht große Verdienste erworben. (Vergl. W. Hoßbach; Phil. Jac. Spener und seine Zeit. Berlin 1828. Th. I. S. 111 ff. 233 ff. 270 ff.) Noch immer sind jene Sonntagskinderlehren in den meisten protestantischen und katholischen Ländern gesetzlich, ob man gleich an vielen Orten Zwangsmittel anwenden mußte, um die erwachsene Jugend zur Theilnahme zu veranlassen. — Doch wir haben es hier mehr mit den eigentlichen Fortbildungsschulen zu thun.

Gewöhnlich hält man dieselben für eine Erfindung des Auslandes. Auch Niemeyer (Grundsätze ꝛc. II. S. 653.) meint, daß zu den Sonntagsschulen Rob. Raikes, ein Buchdrucker zu Gloucester in England, mit Zuziehung eines benachbarten Predigers Stock, im J. 1784 die erste Idee gegeben habe. — Als kirchliche Anstalten finden sich die Sonntagsschulen aber schon im 16. Jahrhunderte in den Niederlanden, wo sie zuerst (1567) in der Synode zu Kammerich erwähnt werden. —

Vgl. Fr. Schäffer „die Sonntagsschulen schon im 16. Jahrh. vorhanden" — Allg. Schulz. 1841. Nr. 28.

In Württemberg bestanden sie bereits seit 1695, jedoch nur als Surrogat für die Elementarsommerschulen und allein für die noch nicht confirmirte Jugend. Eine Synode vom 13. Jan. 1739 redet aber schon von Sonn- und Feiertagsschulen für erwachsene und ledige Leute. (Vergl. auch den Befehl, die den Schulmeistern wegen der Sonn- und Feiertagsschulen verwilligte Ergötzlichkeit betr. — v. 9. Apr. 1743.) — Das neue Schulgesetz (v. 29. Sept. 1836. Art. 3. u. 6.) hat alle aus der Volksschule Entlassenen bis in das achtzehnte Lebensjahr zum Besuche der Sonntagsschule verbunden erklärt, so weit sie nicht eine höhere Anstalt oder eine Sonntags-Gewerbschule besuchen. (Vgl. auch Erlaß der evang. Synode, betr. die Einrichtung von Fortbildungsschulen — v. 6. Dec. 1836.) — Uebrigens beabsichtiget man hier neben der Sonntagsschule noch eine Werktagsschule für die erwachsene Jugend, namentlich in geschäftsfreien Abendstunden. (Vergl. Allg. Schulz. 1837. Nr. 15. 22. und 45.) —

S. „Sonntagsschulen im K. Württemberg." — in den freimüthigen Jahrbüch. von Schwarz, d'Autel ꝛc. III. 1.

In Baden errichtete 1754 der Superintendent Eisenlohr zu Bauschlott (Diöc. Pforzheim) Sonntagsschulen, und schon 1756 ordnete Karl Friedrich ihre Einführung für die ganze Markgrafschaft an. (S. v. Drais Geschichte der Regierung und Bildung von Baden unter Karl Friedrich, Bd. I. S. 202.) Im J. 1768 wurde die Sonntagsschule auch für den Winter angeordnet und die den Lehrern deshalb ausgeworfene Belohnung verdoppelt. — Durch das Edict v. 13. Mai 1803 wurden auch Werktagsschulen für 14—16jährige Knaben gegründet, und das neue Schul-Edict vom 15. Mai 1834 hat (§§. 20 ff.) sowohl die Sonntags-, als die Werktagsschulen wiederholt sanctionirt. Der dem letztern Edicte beigegebene Schulplan verbreitet sich §§. 53 ff. auch über die Fortbildungsschulen.

Gesetzlich eingeführt sind die Fortbildungsschulen überdies in Oesterreich, Baiern, Gotha-Co-

burg (vgl. die Sachsen-Coburg'sche Schulordn. §. 15. u. das Gothaische Oberconsistorialrescript v. J. 1838), Kurhessen (Ausschreib. d. Reg. zu Fulda v. 2. Juli 1839. §. 4.), Hohenzollern-Siegmaringen (Verordn. v. 5. Febr. 1829.), Hohenzollern-Hechingen (Allg. Schulordn. I. §. 8. V. §§. 2 ff. XI. §. 5.), Nassau (Generalresc. v. 17. Juli 1839), Fürstenthum Birkenfeld (Landschulordn. v. 28. Sept. 1840. §§. 115—118.); eben so in den meisten Cantonen der Schweiz.

In Baiern wurden die Sonntagsschulen durch Verordn. v. 12. Sept. 1803 gegründet, und sowohl Knaben als Mädchen bis zum 18. Jahre zum Besuche derselben verpflichtet. Da in ihnen auch Religionsunterricht ertheilt werden soll, so wurden die durch die Schulordn. v. J. 1771 angeordneten nachmittägigen Christenlehren wieder aufgehoben. Als Lehrbuch für katholische Sonntagsschulen wurde „Schmid's Leitfaden zum Unterrichte in der christl. kathol. Religion, im Lesen, Schreiben, Rechnen und in gemeinnützigen Kenntnissen für Sonntagsschulen auf dem Lande" (2te Aufl. Erlangen 1816.), auch Pestalozzi's „Lienhard und Gertrud" empfohlen.

Vgl. auch Ministerial-Entschließung v. 24. Juni 1835 u. Bekanntmachung d. k. Reg. von Schwaben v. 9. Febr. 1840 an sämmtliche Polizeibehörden.

Die sehr ausführlichen Gesetze für Baiern's Feiertagsschulen finden wir zusammengestellt in

Dr. A. Müller's Handbuche des Volksschulwesens im K. Baiern. Würzburg 1834. S. 194—203., in

F. Merz baierischer Schulkalender auf das J. 1818. S. 72. und in

G. C. L. Kopp's Schulverfassung im K. Baiern. Würzburg 1816. S. 59.

In Hohenzollern sind Jünglinge und Mädchen sogar bis zum 20. Jahre sonntagsschulpflichtig. Den Säumigen werden nicht bloß Gefängnißstrafen zuerkannt, sondern ihnen nach Befinden auch die Erlaubniß zum Betrieb eines öffentlichen Gewerbes oder zur Verehelichung verweigert.

Die Fortbildungsschulen der Schweiz bestehen unter verschiedenen Namen: Uebungs-, Mittel-, Repetir-, Ergänzungsschulen.

Auch das k. preuß. General-Land-Schulreglement v. 1763. (§. 3. u. 6.) ordnet sonntägliche Wiederholungsstunden an, welche Prediger und Schulmeister für die der Schule entlassenen Kinder zu ertheilen haben.

Im K. Sachsen ist die Einrichtung besonderer Fortbildungsschulen bloß dem freien Willen anheimgestellt. (Vergl. Verordnung zum Volksschulgesetze §§. 89—94.)

S. Allg. Schulzeitung 1836. Nr. 55.

Eben so im Großherzogth. Hessen. (S. Schreiben des Kirchenrathes der Provinz Starkenburg — v. 22. Mai 1825.)

Vgl. Allg. Schulzeitung 1825. S. 596 ff.

Ueber die Schulen für Erwachsene in Frankreich lese man die aus einem amtlichen Berichte des Min. Villemain mitgetheilten Notizen in der A. S. Z. 1842. S. 37 ff.

V. Literatur.

a. Ueber Sonntags- und Fortbildungsschulen überhaupt.

Literarische Notizen findet man in der allgem. Schulz. v. J. 1825. S. 595 f. u. S. 1221 f. — Außer den bereits oben erwähnten Schriften und Aufsätzen nennen wir noch:

Beischlag Etwas über die Sonntagsschulen. Augsburg 1803.

Weichselbaumer Entwurf über die Einrichtung der Feiertagsschulen. München 1804.

(Dr. Hergang) Zehn Jahre ꝛc. Bd. I. S. 283 ff.

Fröhlich sind Sonntagsschulen wirklich dem Volke wohlthätig? — S. Jahrbücher d. preuß. Monarchie 1800. S. 144.

Lehmus u. Merz allg. Zeitg. für Deutschlands Volksschullehrer. Rothenburg. Jahrgang 2. 1818. S. 265. Jahrg. 3. 1819. S. 62. Jahrg. 4. 1820. S. 226. u. 250. Jahrg. 7. 1823. S. 387.

K. Kirsch die Aufsicht des Geistlichen über die Volksschule. Leipzig 1840. 405—421.

Dr. J. A. L. Hoffmann pract. Handbuch des Schulrechts. Dresden 1836. S. 146—152.

M. A. Ries über die Unzulänglichkeit der Werktagsschulen zur Gesammtbildung der Jugend. Darmstadt 1825. — ¼ Thlr.

K. Preusker Andeutungen über Sonntags-, Real- und Gewerbschulen ꝛc. Th. I. 2te Aufl. Leipzig 1835. 15 gGr.

M. E. Stange über Sonntagsschulen überhaupt und die Dresdner insbesondere. Dresden 1829. ¼ Thlr.

Allg. Schulz. 1839. S. 184 ff. („Ueber Fortbildung der erwachsenen Jugend nach der Confirmation in den niedern Ständen" — v. J. L. Exter) ib. S. 265 ff. S. 1113 ff. S. 1467. 1841. S. 233 ff. S. 1593 ff.

Allg. Anzeiger d. Deutschen 1833. Nr. 322. 1834. Nr. 63 f. 68. 1839. Nr. 102. 123.

Philippi's Schul- und Ephoralbote 1837. Nr. 6. und Nr. 84.

Thüringer Volksfreund 1831. Nr. 23. 28 f. 34 f.

Hauschel's Magaz. f. Pädag. u. Didact. 1836. Heft 4. 1838. H. 2. 1839. H. 3. 1840. H. 3. („Auf welche Weise kann der Schönheitssinn bei der weiblichen Jugend in der Sonntagsschule geweckt und gepflegt werden?"

[Im 3. H. d. J. 1839. S. 14 ff. wird geklagt, daß die Sonntagsschule nur geringe Früchte trage, und, um derselben aufzuhelfen, gefordert: 1) ein Lehrplan, der Werk- u. Sonntagsschulen zugleich umfaßt; 2) ein nach demselben abgefaßtes Lehr- und Lesebuch; 3) öffentliche Prüfungen der Sonntagsschüler; 4) sichtbare Beziehung der Schule auf das bürgerlich politische Leben; 5) Ausdehnung der sonntäglichen Unterrichtszeit auf mindestens 2 Stunden; 6) zweckmäßige Classeneintheilung der Sonntagsschüler; 7) erhöhtere Liebe des Lehrers zur Sonntagsschule.]

Schuur Preußenschule 1837. Nr. 14. („Unter welchen Bedingungen werden Sonntagsschulen von Bestand und Erfolg sein?" v. Brankarsky.)

[1) Die Sonntagsschulen müssen einen bestimmten Zweck haben; 2) die Schüler möglichst auf gleicher Stufe des Wissens stehen, wenigstens über die ersten Elemente hinaus sein; 3) den Lehrer muß anerkannte Würde zur Sonntagsschule begleiten; 4) die nöthigen Lehrmittel müssen vorhanden sein.]

b. Lehrbücher für Sonntagsschulen.

M. Ph. H. Haab Lehr- und Lesebuch für die männl. Jugend, zum Gebrauch in den Sonntagsschulen. Heilbronn 1814. (Neue Aufl. 1826.)

Dessen Lehr- und Lesebuch für die weibl. Jugend. Heilbronn 1813.

J. P. Gerlach Handbüchlein für Sonntagsschulen in Deutschland. Nürnberg 1822.

Lehr- und Handbuch zum Gebrauch für Lehrer und Lehrlinge der männl. Feiertagsschule — v. J. Kraus. Landshut 1814. — 21 gGr.

Eith die männl. Sonntagsschule. Dinkelsbühl 1835.

Dessen die weibl. Sonntagsschule. Das. 1835.

Die allgemeine Sonntagsschule. Baireuth 1830. (Kaum zu empfehlen!)

J. R. Bestlin Bild eines christlichen Bürgers. Lesebuch für männl. Sonntagsschulen (best. für Württemberg). Wiesensteig 1838.

Tobias Wandermann, oder der gottesfürchtige Handwerksgeselle in der Fremde. Nürnberg.

Wetzler Gesundheitskatechismus für den Bürger- u. Land-

mann und zum Gebrauche in den Feiertags- und Gewerbsschulen. Ulm 1839. (2te Aufl.) ⅓ Thlr.
Otto Lese-, Sprach- und Musteraufsatzbuch für Sonntagsschulen. 2te Aufl. Erfurt 1839.

Kirsch.

Frage (Fragen der Lehrer). Da wir diesen Artikel aus pädagogischem Gesichtspunkte zu behandeln haben, so muß in Betracht kommen a) das Wesen der Frage, b) die Beschaffenheit der Frage, c) die Arten der Fragen und d) die Ordnung der Fragen.

Ihrem Wesen nach ist die Frage ein dem Gedanken nach (oder in logischer Hinsicht) unvollständiger Satz, in welchem zugleich die Aufforderung zur Ergänzung an den Befragten liegt (s. Antwort). Zur Frage kann daher jeder Satz durch alle die Glieder werden, die in ihm vorkommen, aber dem Befragten um der Ergänzung willen vorenthalten werden, also nicht bloß durch das fehlende Subject und Prädicat (die wesentlichen Satzglieder), sondern auch durch ein fehlendes Attribut und Object (zufällige Satzglieder). Da das Object entweder ein ergänzendes oder ein bestimmendes (Umstand) sein kann, so giebt dies wiederum zwei Glieder, auf welche die Frage sich stellen läßt; ja es kann sogar, wie dies bei den Affirmativ- und Negativ-Fragen der Fall ist, nur die Qualität des Gedankens fehlen und deren Bestimmung vom Befragten verlangt werden. Z. B.

Wer kann selig werden? (fehlendes Subject.)

Was ist ein Tisch? (fehlendes Prädikat.)

Was für Früchte bringt ein guter Baum? (fehlendes Attribut.)

Was erwirbt man sich durch fleißiges Lernen? (fehlende Ergänzung.)

Wodurch erwirbt man sich Kenntnisse? (fehlender Umstand.)

Kann ein lasterhafter Mensch glücklich sein? (fehlende Qualität des Gedankens.)

Man sieht, daß die Unvollständigkeit des im Fragesatze liegenden Gedankens theils eine absolute, theils eine relative sein wird, je nachdem wesentliche oder unwesentliche Satzglieder fehlen. In der Frage: „Wodurch erwirbt man sich Kenntnisse?" liegt der Gedanke: „Man erwirbt sich Kenntnisse." Dieser ist an sich vollständig, weil kein zum Gedanken als solchem nothwendiges Glied fehlt. Er ist aber unvollständig mit Rücksicht auf den in der Seele des Fragenden bereits vollständig vorhandenen Gedanken: „Man erwirbt sich Kenntnisse durchs Lernen," zu welchem Gedanken jener im Fragesatze liegende durch die Antwort des Befragten erst werden soll. Wie es hier das bestimmende Object (der Umstand) war, durch dessen Mangel der Satz zum relativ unvollständigen wurde, so kann es auch das Attribut, ja selbst in manchen Fällen das ergänzende Object sein. Z. B. „Was hast du heut zu Mittage gespeist?" Der in diesem Satz liegende Gedanke: „Du hast heut zu Mittage gespeist" ist an sich vollständig, und wird nur zum unvollständigen durch die zufällige Rücksichtnahme des Fragenden auf das, was gespeist worden sei.

Das fehlende Glied des Gedankens wird im Fragesatze entweder durch das Fragewort (Frageglied) grammatisch vertreten, oder durch die veränderte Wortfolge angezeigt. Z. B. Wer (Abraham) war der Vater Isaaks? Bist du (du bist) deinen Eltern Dank schuldig? In diesem Fragegliede, das nach grammatischen Gesetzen seine Stelle immer zu Anfange der Frage haben soll, so wie in der bis zu Ende des Fragesatzes fortschreitenden Erhebung der Stimme liegt eben die Aufforderung zur Vervollständigung des im Fragesatze liegenden Gedanken. Fragen also, wie: Christus wurde geboren, wo? sind keineswegs zu empfehlen, obschon dieser grammatische und mehr äußerliche Fehler immer noch erträglicher ist, als die, die so häufig in Bezug auf die innere oder logische Beschaffenheit der Fragen begangen werden, wovon sogleich nachher.

Wir haben das Wesen der Frage bis jetzt so dargelegt, wie es sich durch das sprachliche Gewand hindurch darstellt, in welches der Gedanke eingekleidet ist. Sehen wir von diesem Gewande ab (und das muß der tüchtige Katechet vermögen, sonst bleibt sein Unterricht unvollkommen, geistlos, unfruchtbar, und geht neben der Hauptsache: der Entwickelung des innern Denkens, vorbei), so handelt es sich bei der Frage darum, daß der Schüler durch sie zum Suchen und Finden angeregt werde, gleichviel, ob das zu Findende als Subject, Prädicat oder als welches sonstige Satzglied auftritt. Die Fälle, auf welche sich hierbei Alles zurückbringen läßt, sind folgende. Es ist entweder a) ein (äußerlich oder bloß innerlich wahrnehmbares) Ganzes gegeben, und der Schüler soll dessen Theile finden, oder b) ein oder mehrere Theile, und der Schüler soll das Ganze derselben bestimmen, oder endlich c) ein oder mehrere Theile, zu welchen er die übrigen hinzufinden soll. Indem die Frage zu diesem Suchen und Finden anregt, thut sie weiter Nichts, als daß sie das Bewußtsein des Schülers auf die Puncte concentrirt, von welchen aus, nach den Gesetzen der Denkentwickelung das Verlangte sich hervorbilden muß. Denn, wohl zu merken! geben kann die Frage selber dem Schüler Nichts; sie setzt immer, wenn sie verstanden werden soll, gegebene Materialien voraus. Entweder nun liegen diese schon vollständig dem Schüler vor, so daß er sofort ihre Verarbeitung beginnen kann (wie z. B. bei einem Rechenexempel), oder er soll sie erst selber herbeischaffen, wie bei Fragen, welche die Themata zu schriftlichen Aufsätzen bilden. Hier wie dort wird es außerdem noch auf selbstvollzogene Reproductionen ankommen: bald auf eine bloße Reproduction des früher Vorgetragenen (z. B. bei den bloß wiederholenden Fragen), bald auf eine Reproduction des sonst Erfahrnen (wo der Schüler mehr selbstthätig die Auswahl des Stoffes = des Erfahrnen zu vollziehn und die Form zu geben hat). Oder es kann sich bei der Beantwortung der Frage um eine Synthesis oder Analysis handeln, seien das Zu-verknüpfende oder Zu-zergliedernde nun äußere Anschauungen oder Zahlen- und Formenverhältnisse, oder religiöse und moralische Empfindungen und Vorstellungen ꝛc., seien sie dabei unmittelbar gegeben oder erst durch Reproduction herbeizuschaffen. Wie vorher angedeutet, steht das Zufindende oder die Antwort zu dem Gegebenen allemal in einem der genannten drei Verhältnisse, und indem die Frage den rechten Punct in der Seele anregt, vermittelt sie ein Aufstreben des ersteren (der Antwort) und zwar entweder ein reines Aufstreben, wenn die Frage das Verhältniß nur im Allgemeinen anzeigt (z. B. welches sind die Eigenschaften des Was-

sers? welches sind die Wirkungen oder Folgen der Sünde?); oder ein solches, das mit einem Schweben zwischen Verschiedenartigem verbunden ist, weil das Verhältniß bestimmter angezeigt wurde (z. B. ist das Reden der Unwahrheit, das N. N. sich hier erlaubte, zu billigen oder zu tadeln, oder gar als Pflicht für alle derartige Fälle zu fordern?) — Der Zustand der Unbefriedigung, wohl selbst der Quaal, den solche Fragen herbeiführen, ruft nothwendig ein Streben zu dessen Beendigung hervor, und es wird die Seele sich um so mehr anstrengen, das geforderte Product aus den gegebenen Factoren zu gewinnen, je stärker sie diesen Zustand empfindet. Sonach ist klar, daß die Selbstthätigkeit um so stärker aufgeregt werden wird, je weniger wir dem Schüler zur Beantwortung einer Frage geben, je mehr er selbst hinzuzubringen und zu ergänzen hat, und je höher das Hinzuzubringende steht auf der Stufenleiter der geistigen Entwickelung. Hiernach bestimmt sich eigentlich die Schwierigkeit der Fragen und ihre richtige Anwendung.

Eine andere wichtige Bemerkung über das Wesen der Frage ist die, daß sie durchaus nicht Begehrungen und Gefühle ganz neu erzeugen, sondern höchstens dieselben reproduciren, verstärken, in neue Verknüpfungen setzen, überhaupt nur das Intellectuelle fördern kann, wodurch ihr Werth bei dem Religionsunterrichte für den Seelenkenner in einem ganz anderen Lichte erscheint, als man zeither sich eingebildet hat. Man sehe hierüber die Artikel: Didactische Grundsätze, Belehrung erzeugt keine Triebe und bes. Erbauung und Religionsunterricht.

Gehen wir nun zur Beschaffenheit der pädagogischen Frage über, so muß sie, um ihrem Zwecke zu entsprechen,

1) kurz sein, d. h. sie muß gerade nur so viel Worte enthalten, als zum Verständniß derselben für den Zögling nothwendig sind. — Alle entbehrliche Zwischensätze, alle Tautologieen und Synonymen haben keinen Nutzen, können im Gegentheil das Verständniß der Frage nur beeinträchtigen. Z. B. Welche Gesinnung sollen wir auch gegen die hegen, welche feindselig gegen uns gesinnt sind, uns hassen und bei jeder Gelegenheit nur darauf denken, uns zu beleidigen, uns zu schaden? Kurz: Welche Gesinnung sollen wir auch gegen unsre Feinde hegen?

2) einfach, d. h. sie muß nur Eine Vervollständigung oder nur Eine Antwort verlangen. Doppel- und mehrfache Fragen verwirren den ungeübten Zögling, machen ihn Eins über dem Andern vergessen, sind also im Ganzen unzweckmäßig. Da sie indeß nur fehlerhaft sind, weil sie dem Zöglinge zu viel zumuthen, so hören sie natürlich auf, dies zu sein, sobald die Zöglinge soweit erstarkt sind, daß sie an mehreren Gedanken zugleich das Ergänzungsgeschäft zu vollziehen vermögen.

3) bestimmt, d. h. sie muß das im Gedanken fehlende Glied so genau andeuten, daß der Zögling bei gehörigem Nachdenken dasselbe, und nur dasselbe findet, finden muß. — Ist nämlich das im Gedanken fehlende Glied im Fragesatze nicht genau genug angedeutet, so ist dem Zöglinge die Wahl zwischen mehreren gleichartigen, zur Ergänzung des unvollständigen Gedankens tauglichen Gliedern möglich; er kann folglich auch mehrere in Bezug auf die Frage ganz richtige Antworten ertheilen, ohne zu wissen, welche eigentlich der Lehrer haben wolle. Z. B. Auf die Frage: Was für ein Körper ist der Stein? können die Antworten erfolgen: ein Naturkörper, ein unorganischer Körper, ein harter Körper. Hieße die Frage: Was für ein Körper ist der Stein seinem Ursprunge oder seiner Entstehung nach? so müßte der Zögling, unter Voraussetzung des vorhergegangenen Unterrichts über Natur- und Kunstkörper und bei gehörigem Nachdenken das gewünschte Ergänzungsglied „ein Naturkörper", und schlechterdings kein anderes, finden. Die Frage wäre daher auch eine bestimmte Frage. — Eine solche genaue Andeutung des ergänzenden Begriffes in der Frage ist nur in dem Falle nicht nöthig, wenn dieser Begriff durch die vorhergehenden Fragen und Antworten dermaßen in den Vordergrund gerückt ist, daß der Zögling hierdurch genöthigt wird, ihn als den in der Frage geforderten Ergänzungsbegriff zu erfassen und zu geben. Die an sich unbestimmte Frage wird in diesem Falle durch den Zusammenhang bestimmt.

4) deutlich, d. h. sie muß nach Inhalt und Form der Fassungskraft des Zöglings angemessen sein. Hierzu gehört:

a) daß sie nur dem Zöglinge bekannte Begriffe enthalte und fordere,

b) daß sie auch nur Worte enthalte, die dem Zöglinge bekannt sind.

Durch Verletzung dieser Regel wird natürlich die Frage unfaßlich und darum undeutlich. Da indeß die Kinder einer Klasse immer auf verschiedenen Stufen der Bildung stehen, folglich der Begriffs- und Wortvorrath bei einem größer, bei dem andern geringer ist, so ist auch die Deutlichkeit oder Undeutlichkeit der Frage immer eine relative, niemals eine absolute, vorausgesetzt, daß man sich nicht zu Problemen verirren wird, die überhaupt über den Horizont der Jugend hinausliegen. Daß der Lehrer seine Fragen nun so einrichten müsse, daß sie der großen Mehrzahl seiner Schüler, also den mittelmäßigen Köpfen deutlich sind, versteht sich von selbst.

Andere Beschaffenheiten, die man gewöhnlich von der Frage fordert, liegen schon in den genannten, z. B. daß sie denkrichtig sein solle. Denn ist sie dies nicht, z. B.: Was haben wir zu thun, um die unverschuldeten Leiden Anderer zu verhüten? (was schon da ist, kann man nicht verhüten) so streitet sie nicht bloß mit der Deutlichkeit, sondern ist überhaupt ein Monstrum, das gar nicht den Namen Frage verdient. Eben so verhält es sich mit den sogenannten uneigentlichen Fragen, welche Sätze sind, die der Lehrer anfängt und vom Kinde vollenden läßt, z. B. L. Wir Menschen sollen die Brüder? — K. lieben. Sie sind gar keine Fragen und völlig gegen den Zweck des Unterrichts. Die Frage, fordert man ferner, sei Interessant, anziehend, nicht trocken ꝛc. Das wird sie sein, wenn sie jene vier Eigenschaften besitzt; aber einen uninteressanten Stoff kann sie allein nicht anziehend machen. —

Was die Arten oder Gattungen der Lehr-Fragen betrifft, so unterscheidet man sowohl in Rücksicht der Form, in welcher sie auftreten, als in Rücksicht des

Stoffes und Zweckes, deren so viele, daß fast alles Mögliche unter gesonderte Rubriken gebracht worden ist, ohne daß sich hiervon ein vernünftiger Grund und Nutzen absehn ließe. Daß man z. B. nach Ursache, Wirkung, Zweck, Eintheilung ꝛc. eines Gegenstandes oder einer Thatsache fragt, ist sehr in der Ordnung. Aber deshalb nun Causal-Fragen, Consecutiv-Fragen, Final-Fragen, Eintheilungs- oder Divisions-Fragen ꝛc. als besondere Gattungen aufzustellen, ist jedenfalls sehr unnöthig und unnütz. Wir führen daher bloß folgende Gattungen an. In Rücksicht der Form:

1) Affirmativ- und Negativfragen, d. h. solche, welche bloß die Bestimmung der Qualität des Gedankens fordern und daher bloß mit Ja oder Nein beantwortet werden können. Sie sollen, da sie zu wenig zum Denken auffordern und das Sprachvermögen nicht üben, nur selten und niemals zur Abforderung von Hauptgedanken, d. h. solchen Gedanken, die der Zögling in einer bestimmten Lection als bleibendes Eigenthum gewinnen soll, gebraucht werden.

2) Disjunctivfragen, d. h. solche, in welchen zur Ergänzung des unvollständigen Gedankens mehre sich gegenseitig aufhebende Begriffe gegeben sind, deren einen der Befragte als den richtigen bestimmen soll. Z. B. Ist der Mensch ein reingeistiges, ein reinkörperliches oder ein gemischtes Wesen? Es gilt von ihnen im Ganzen das von den Affirmativ- und Negativfragen Gesagte. Indeß können sie zuweilen so schwer sein, daß der Schüler sie nur mit Anstrengung, ja wohl gar nicht zu lösen vermag.

In Rücksicht des Stoffes unterscheiden wir

1) Remotivfragen, d. h. solche, durch welche mögliche falsche Begriffe beseitigt werden, ehe man die richtigen entwickelt. Angenommen, es sei die Rede von der Furcht Gottes. Es ist möglich, daß der Zögling im Voraus mit diesem Ausdrucke denselben Begriff verbinde, den er mit dem Worte Furcht überhaupt zu verbinden gewohnt ist. Er muß daher vor allen Dingen fragweise darauf hingeleitet werden, daß dies nicht statthaft sei, und alle Fragen, die hierbei angewendet werden, sind Remotivfragen. — Diese Fragen sind, da sie zum Nachdenken reizen, eben so zweckmäßig, als zur Vermeidung von Mißverständnissen nothwendig.

2) Objectionsfragen, d. h. solche, durch welche ein scheinbarer Einwurf gegen eine bereits gewonnene Wahrheit gemacht wird. Ist z. B. in einer Katechese über das siebente Gebot die Verwerflichkeit des Diebstahls vorgestellt worden, so enthält die nun folgende Frage: aber einen reichen Geizhals zu bestehlen ist doch erlaubt? einen scheinbaren Einwurf, ist also eine Objectionsfrage. Diese Fragen sind um so zweckmäßiger, je denkbarer und gewöhnlicher im Volk der Einwurf ist, den sie enthalten.

Ueber die Ordnung der Fragen sei endlich Folgendes bemerkt.

Der Katechet, wie überhaupt der Pädagog bezweckt mit seinen Fragen nichts Anderes, als gewisse Vorstellungen, Begriffe und Gedanken in der Seele des Schülers zu erzeugen; die Begehrungen und Gefühle hat er wenig, und nur durch das Intellectuelle hindurch, in der Gewalt. Jeden Begriff und Gedanken, dessen Entstehung in der Seele des Schülers von Seiten des Lehrers beabsichtigt wird, nennt man passend ein Gedankenziel. Natürlich kann ein solches Gedankenziel nur erreicht werden mittelst der Elemente in der Seele, aus welchen sich bei zweckmäßiger Anregung der Begriff oder Gedanke von selbst als ein Product aus seinen Factoren entwickelt. Man mag diese bereits vorhandenen Elemente oder Factoren die Deductionsquelle nennen. Will nun der Katechet irgend ein Gedankenziel erreichen, so muß er

1) die Deductionsquelle aufsuchen, sich ihren Inhalt klar und bestimmt vergegenwärtigen;
2) diesen Inhalt in einzelne Gedanken auflösen und diese so ordnen, daß sie, einer den andern vorbereitend, stufenweis zum Gedankenziel hinführen. Gedankenkette oder Gedankenleiter. S. Bildungsvermögen.
3) Er muß alle diese Gedanken in Fragen fassen und sie durch diese Fragen dem Kinde nach einander zum Bewußtsein bringen.

Werden nun diese Fragen dem Zöglinge in der Folge zum Bewußtsein gebracht, daß sie, indem ein Gedanke den andern vorbereitet, sicher zum Gedankenziele hinführen, so sind sie wohlgeordnet. Die Ordnung der Fragen befaßt daher Zweierlei: a) daß kein einzelner Gedanke, der zur Gedankenkette gehört, übergangen werde, sonst entstehn Gedankensprünge; b) daß sie die einzelnen Gedanken in einer solchen Folge dem Zöglinge zum Bewußtsein bringen, daß einer den andern vorbereitet.

Ueber die Vertheilung der so geordneten Fragen an die einzelnen Kinder, ist das Nöthige in dem Art. Antwort bemerkt. D—r.

Fragen der Kinder. Bekanntlich fragen nicht blos die Lehrer und Erzieher, sondern auch die zu Erziehenden selbst oder die Kinder bringen Fragen vor, sobald es nur mit Hilfe der Anschauungen in ihrer Seele zu dämmern anfängt, oder sobald sie, wie man zu sagen pflegt, zur Vernunft allmählich erwachen. Ein beträchtlicher Theil unserer Pädagogen, besonders in der vorigen Zeit, sprach sich laut für die Meinung aus, daß man doch ja alle Fragen der Kinder, klängen sie auch noch so kindisch, geduldig anhören, und soviel es sich thun lasse, beantworten solle; daß nichts unverantwortlicher sei, als Kindern das Fragen zu untersagen, sie mit Drohungen davon abzuschrecken, oder sie wohl gar, wenn sie fragen, als wie über ein begangenes Unrecht zu bestrafen. Das war besonders die Manier der längst vergangenen Zeit.

Allein es ist in der That nichts mehr geeignet, denkfähige Geschöpfe in elende Maschinen zu verwandeln als ein solches Verfahren. Wie jede Sache ihre doppelte Seite hat, so hat sie auch diese, und Erzieher, besonders aber Eltern können sich keine größere Plage zuziehen, als dadurch, wenn sie sich's zum Gesetz machen, alle Fragen der Kinder, klängen sie auch noch so widersinnig, zu beantworten. Sie werden so viel, und zwar soviel abgeschmacktes Zeug, das durchaus keine gesetzte Antwort verdient, zu beantworten bekommen, so daß ihre Geduld kaum eine stärkere Probe wird ausstehen können.

Allerdings sollen Eltern und Erzieher den Kindern ihre Fragen beantworten, allein sie müssen zuvor sie auch recht fragen lehren. Und wie geschieht das?

Es kommt bei den Fragen der Kinder vorzüglich auf folgende drei Punkte an, 1) darauf, warum sie fragen; ob es geschieht, blos um zu fragen oder um belehrt zu werden; 2) auf das, was sie fragen; ob sie alberne Dinge fragen, z. B. wenn ein Kind fragen wollte, ob ein Stuhl nicht eine Gans sei; oder ob sie Vernünftiges oder doch wenig Albernes fragen, das doch noch einer Antwort werth ist; und 3) wie sie ihre Fragen einrichten, verständlich oder unverständlich. —

Kinder sind unerschöpflich im Fragen; merken sie aber, daß sie nach Herzenslust fragen dürfen, was ihnen nur einfällt, so wird sich die Menge und zugleich die Ungereimtheit ihrer Fragen so vermehren, daß den Aeltern oder Erziehern nichts mehr übrig bleiben wird, als abgeschmackte und hirnlose Fragen anzuhören und zu beantworten, und endlich selbst hirnloses Zeug zu schwatzen. Fragen, die nur um des Fragens selbst willen von Kindern gethan werden, nicht auf Belehrung hingehen und auf etwas Vorhergegangenes nicht den mindesten Bezug haben, muß man mit gleicher Münze bezahlen; man muß die Kinder, so oft es die Umstände nur immer erlauben, wieder fragen, sie über ihre Fragen examiniren. Fragen sie gewöhnlich ohne Wunsch nach Belehrung, so werden sie dadurch eben so sehr belästigt, als sie uns belästigen; sie werden die Sache selbst so beschwerlich finden, daß sie dadurch bewogen werden, ihre Fragereien einzuschränken. Diese Verfahrungsart ist zugleich belehrend für die Kinder; sie übt sie im Denken und hemmt ihre Flatterhaftigkeit; sie bringt sie über das, was sie gefragt haben, zur Besinnung, und bald werden sie anfangen, diese Besinnung den Fragen vorangehen zu lassen.

In Beziehung auf das Wiederfragen giebt der Verf. eines Aufsatzes, der über „Fragen und Antworten" sich verbreitet, folgende Regeln: „gieb auf die Frage des Kindes eben nur die Frage zurück." Die Procedur dabei soll diese sein: Frage: Warum soll ich denn schon wieder lernen? Gegenfrage: Warum sollst du nicht wieder lernen? — Frage: Warum soll ich denn mit der Schwester theilen? Gegenfrage: Warum sollst du nicht mit der Schwester theilen? — Daß diese retorquirte Frage, die bestimmt ist, das Concept des eigensinnigen Verstandes oder vielmehr den verschrobenen Sinn zurecht zu setzen, diese Wirkung in der That hervorbringen werde, will dem Refer. nicht einleuchten. S. „Pädagogische Phantasien — von L. Aurbacher." München, 1838. S. 69 f.

Werfen die Kinder, d. h. Kinder von 6—8 Jahren gar zu alberne oder auch unschickliche Fragen auf, so sollte man ihnen keineswegs darauf antworten. Vielleicht kann man den Kindern, sobald sie nur etwas herangewachsen und einiger Begriffe fähig sind, seinen Willen in Hinsicht auf Fragen auf folgende Art ganz kurz bekannt machen. „Fraget wie ihr wollet, ihr habt dazu ein für allemal die unumschränkteste Erlaubniß; nur aber fragt nichts Albernes und Abgeschmacktes; fraget ihr aber ja so etwas, so erwartet nie eine Antwort von euern Aeltern. Wird also zu irgend einer eurer künftigen Fragen stillgeschwiegen, so könnet ihr gleich daraus den sichern Schluß ziehen, daß ihr etwas Albernes, das keiner Antwort werth war, oder etwas Unschickliches, das sich für euch nicht geziemte, gefragt habt."

Das warum die Kinder fragen, ob aus bloßer Neugierde, aus Zeitvertreib oder aus Wißbegierde, wird sich dem Beobachter aus dem, was sie fragen und wie sie sich bei der erhaltenen Antwort benehmen, mehrentheils sehr leicht ergeben.

Endlich kommt es noch darauf an, wie die Kinder fragen? Hier muß man aber nicht auf einmal zu viel fordern und es gehört die Anweisung des Lehrers oder verständiger Aeltern dazu, die Fragen der Kinder gehörig zu leiten und den Kindern nach und nach Methode beizubringen, so daß sie sich deutlich, bestimmt und so viel als möglich logisch ausdrücken lernen. Auch hat eine gewohnte Deutlichkeit und Ordnung im Fragen noch den großen Vortheil, daß hierdurch die Kinder zur Deutlichkeit und Ordnung im Denken und weiterhin im Vortrage unvermerkt vorbereitet werden.

Wie kann man auch bei undeutlichen Fragen genau wissen, ob man den Sinn derselben richtig verstanden hat, und ob daher unsre Antworten passend sein werden, besonders wenn Kinder nichts darauf antworten, welches oft der Fall ist.

Am Schlusse dieses Aufsatzes kommt Ref. noch einmal auf den in den Pädag. Phantasien ꝛc. befindlichen und oben genannten Aufsatz zurück, der recht hübsch geschrieben ist. Außer der bereits angeführten Regel stellt der Verf. noch folgende auf: Gieb nicht auf jede Frage des Kindes Antwort. Gieb oft auf die Frage eines Kindes eine Antwort, die keine ist. Dazu eignet sich das kurze, bündige „Darum". Außerdem empfiehlt er die Kinder dahin zu leiten, daß sie die Antwort auf die vorgebrachte Frage selbst suchen und finden; z. B. ein verständiger Knabe fragte: woher kommt der Regenbogen? Hier ist dem Kinde der Weg zu zeigen, auf welchem es selbst finde, was es wissen und begreifen will. Doch s. die Ausführung der Zurechtweisung und Belehrung am angezeigten Orte.

10.

Franke (August Hermann) wurde im Jahre 1663 am 23. März (neuen Styls) zu Lübeck geboren, kam aber schon drei Jahre später, als sein Vater einem Rufe Ernsts des Frommen folgte und die Leitung des Kirchen- und Schulwesens in den Landen dieses Fürsten übernahm, nach Gotha. Erst sieben Jahre alt, war er eine vaterlose Waise; die Sorgfalt der Mutter jedoch und guter Privatunterricht entwickelten die trefflichen Anlagen des Knaben so schnell, daß er schon 1676 in die Selecta des Gymnasiums zu Gotha eintreten konnte. Obwohl bereits im folgenden Jahre als reif für die Universität entlassen, blieb er doch noch längere Zeit, mit philologischen Studien beschäftiget, unter der Obhut seiner Mutter daheim; erst 1679 bezog er die nahe Universität Erfurt. Ein sehr ansehnliches Stipendium führte ihn jedoch bald nach Kiel, wo er besonders unter Kortholt, der ihn in sein Haus und an seinen Tisch nahm, die theologischen Disciplinen, unter dem berühmten Polyhistor Morhof aber Physik, Naturgeschichte ꝛc. studirte; am meisten beschäftigte ihn jedoch das Studium der Metaphysik und der philosophischen Moral. Im Jahre 1682 begab er sich auf einige Monate nach Hamburg, um bei Esra Edzardi Hebräisch zu lernen; die eigenthümlichen Rathschläge dieses Sprachgelehrten (lege biblia, relege biblia, repete biblia!) befolgte er hier und in Gotha,

wohin er zurückkehrte, treulich: er las in Einem Jahre die hebräische Bibel siebenmal durch.

Im Jahre 1684 kam F. als Führer eines jungen Theologen nach Leipzig und setzte hier selber seine Studien fleißig fort, unter Olearius, Rechenberg und Cyprian. Er lernte jetzt auch das Rabbinische und fügte der schon früher erworbenen Kenntniß des Französischen und Englischen, die des Italienischen hinzu. Schon im folgenden Jahre ward er Magister und habilitirte sich mit einer Disputation de grammatica hebraea. Die Stiftung des so berühmt gewordenen Collegium philobiblicum (1686), in Gemeinschaft mit Paul Anton, führte den jungen Theologen rasch in eine umfassende Thätigkeit. Vergl. das interessante, mit höchster Genauigkeit abgefaßte Programm von Dr. Illgen Historiae Collegii Philobiblici Lipsiensis Pars I. (Leipzig 1836). Doch verließ F. auf einige Zeit diese Universität, um zu Lüneburg unter Leitung des frommen und gelehrten Superintendenten Sandhagen sich in der Auslegung der Bibel unterweisen zu lassen.

Hier erfuhr nun sein Inneres eine überaus folgenreiche Veränderung. Sein Leben wurde unter schweren Kämpfen durch und durch ein vom Glauben an Christum und der innigsten Liebe zu ihm getragenes Leben. Noch vierzig Jahre nachher bekannte er, daß Gott damals in seinem Herzen den Brunnen der lebendigen Erkenntniß Jesu Christi gegraben habe, aus dessen nie versiegter Quelle Ströme des Trostes und der Freude für sein ganzes Leben reichlich geflossen wären. Nachdem er sich hierauf kurze Zeit in Hamburg aufgehalten,*) kehrte er gegen Weihnachten 1688 nach Leipzig zurück. Ehe er jedoch hier lehrend auftrat, verlebte er zwei Monate in Dresden im Hause Spener's, der ihn in der eingeschlagenen Richtung festhielt, und erst im Frühjahre 1689 begann er als Privatdocent exegetische Vorlesungen in deutscher Sprache. Bald drängten sich Hunderte zu seinem Auditorium; nicht bloß Studierende, auch viele Bürger nahmen Theil. Dies aber erweckte Neid, die bittersten Urtheile wurden laut, man nannte ihn das Haupt einer neuen Pietistensecte, auch das fortgesetzte Collegium philobiblicum wurde heftig getadelt, endlich untersagte die theologische Facultät dem verkannten Manne fernere theologische Vorlesungen gänzlich.

Da folgte Franke einem Rufe an die Augustinerkirche in Erfurt (Juni 1690); bald gingen auch seine Freunde Anton und Schade von Leipzig weg. Mit großem Eifer und vielem Erfolge wirkte er nun im Bunde mit dem gleichgesinnten Dr. Breithaupt; selbst Katholiken drängten sich zu seinen Predigten. Dadurch wurde er auch hier bald Gegenstand des Neides und unverständigen Hasses; in Folge der gehässigsten Verdächtigungen lief endlich ein churfürstliches Rescript von Mainz ein, welches den M. Franke sofort, zur Verhütung fernerer Verwirrungen aus der Stadt zu schaffen befahl. Er mußte schon am 27. Sept. 1691 Erfurt verlassen; auf dem Wege nach Gotha dichtete er das schöne Lied: Gottlob, ein Schritt zur Ewigkeit ist abermal vollendet.

Unter verschiedenen Anträgen, die ihm hier fast zu gleicher Zeit zukamen, wählte er den Ruf zur Professur der griechischen und der orientalischen Sprachen zu Halle, womit zugleich das Pastorat an der Georgenkirche in Glaucha vor Halle verbunden wurde. Schon am Anfange des J. 1692 war er am Orte seiner neuen Bestimmung. Die Universität war erst im Entstehen (die Einweihung erfolgte 1694); um so thätiger konnte sich F. seiner ganz verwilderten Pfarrgemeinde annehmen. Was er nun als Prediger und Seelsorger theils in dieser, theils der Ulrichsgemeinde (seit 1715) gewirkt (es sind von ihm eine sehr große Menge Predigten im Druck erschienen), sowie, was er als akademischer Dozent und als Gegner der starren Scholastik geleistet, dieses darzustellen ist nicht Aufgabe dieses encyclopädischen Werkes, wir haben ihn hier nur in seiner segensreichen Wirksamkeit als Stifter des Waisenhauses zu betrachten.

Aus den kleinsten Keimen entwickelt sich oft das Größte. Jeden Donnerstag erschienen eine Anzahl Arme vor Franke's Thür. Der freundliche Mann kam bald auf den Gedanken, die bettelnde Schaar in sein Haus treten zu lassen und zu der leiblichen Nahrung noch geistige zu fügen; er sonderte die Kinder von den Erwachsenen und katechisirte jene etwa eine Viertelstunde. Da sah er nun aber, wie verwildert und verdorben der größte Theil war; dies führte ihn zuerst auf den Versuch, durch Darreichung eines wöchentlichen Schulgeldes die Kinder für ein geordnetes Schulleben zu gewinnen, wie er denn auch zu gleicher Zeit für die Hausarmen eine Büchse wöchentlich herumgehen ließ. Indeß ließ er dafür bald in seiner Amtswohnung eine Armenbüchse befestigen (Anfang 1695), und der unerwartet reichliche Ertrag veranlaßte ihn nun eine kleine Armenschule anzulegen; schon im Herbste desselben Jahres hatte er so viele Kinder beisammen, daß er bei seinem Nachbar eine Schulstube miethen und zwei Classen einrichten mußte. In demselben Jahre hatte er aber auch bereits die Anlegung des Pädagogiums begonnen, einer Anstalt für Kinder der höheren Stände, welche im Jahre 1709 schon außer einem Inspector 23 Lehrer und 72 Schüler hatte und 1711 auch ein eigenes Gebäude erhielt. Hiermit nicht zufrieden faßte der unermüdliche Mann zugleich den Entschluß, ein Waisenhaus zu errichten, um die verlassenen Kinder allen nachtheiligen Einflüssen zu entziehen; ansehnliche Gaben unterstützten auch dieses Unternehmen. Nachdem er noch im Winter das benachbarte Haus erworben und im folgenden Frühjahre erweitert, vereinigte er Armenschüler und Waisenkinder in diesem Lokale, unter der Oberaufsicht seines treuen Gehülfen Neubauer. Dabei unterstützte er arme Studierende noch durch Freitische.

Diese Anstalten gediehen fröhlich. Im September 1697 kam noch eine Schule für solche Bürgerknaben hinzu, welche in den Elementen gelehrter Studien

*) Durch Unterredungen mit einem gleichgestimmten Freunde auf die Mängel des Jugendunterrichts aufmerksam gemacht, errichtete er hier eine Privatschule für Kinder. Da wurde ihm zuerst recht klar, wie verderbt das gewöhnliche Schulwesen und wie höchst mangelhaft die Kinderzucht sei; dies erweckte in ihm schon damals den sehnlichsten Wunsch, daß er von Gott gewürdigt werden möchte, zur Verbesserung des Schul- und Erziehungswesens etwas beizutragen. Er hat späterhin selbst wiederholt erklärt, daß sein Hamburgischer Kinderunterricht als die eigentliche Grundlage zu Allem anzusehen sei, was Gott in der Folge durch ihn gethan habe. Vgl. seine Schrift: Von Erziehung der Kinder zur Gottseligkeit und christlichen Klugheit.

unterrichtet werden sollten. Daraus entwickelte sich schnell die lateinische Schule, welche im Jahre 1709 schon von 256 Schülern (in 7 Classen) besucht wurde, im J. 1730 aber mehr als 500 Schüler zählte. Der Zudrang zu diesen Bildungsstätten und die reichlichen Beisteuern der Mildthätigkeit veranlaßten eine immer größere Ausdehnung der Localitäten und schon im J. 1698 wurde der Grundstein zu dem jetzigen Hauptgebäude des Waisenhauses gelegt. Franke's christlicher Heldenmuth überwand alle Schwierigkeiten, welche sich ihm entgegenthürmten; „sein lebendiger und liebreicher Gott im Himmel" verließ ihn nicht. Auch lenkte sich die Aufmerksamkeit immer mehr und von allen Seiten her auf den seltenen Mann, oft wenn die Bedrängniß am größten, kam die Hilfe am reichlichsten; Friedrich III. (I.) schenkte zum Baue Materialien und Geld, wie er denn auch der Anstalt mancherlei Privilegien gewährte; alle Stände nahmen an diesem Unternehmen Theil.

So sah F., von eifrigen Mitarbeitern unterstützt, sein Werk von Jahr zu Jahr schöner sich erheben, so daß es im Jahre seines Todes den ganzen gegenwärtigen Umfang hatte. Zu den eigentlichen Waisen-, Erziehungs- und Schulanstalten war eine Buchhandlung, eine Buchdruckerei, eine Apotheke, ein Laboratorium, ein Krankenhaus, eine Bibliothek, (sie zählte 1721 schon 18000 Bände), ein Kunst- und Naturalienkabinet u. A. gekommen; es wurden damals 134 Waisenkinder unter 10 Aufsehern und Aufseherinnen erzogen und verpflegt, 2207 Kinder und Jünglinge in den verschiedenen Schulanstalten von 175 Lehrern und Inspectoren größtentheils unentgeltlich unterrichtet und außer den Waisen eine große Anzahl armer Schüler und Studenten gespeist. Daneben hatte F. auch ein Lehrer-Seminar gebildet, zunächst für seine deutschen Schulen, wozu jedoch 1707 ein Seminarium selectum für das Pädagogium und die lateinische Schule kam; auch zu einem Seminarium elegantioris litteraturae und zu einem S. ministerii ecclesiastici hatte er 1714 den Plan entworfen und es mag ihm dabei wohl die Idee einer allgemeinen Pflanzschule für ganz Deutschland von 1000 Mitgliedern vorgeschwebt haben.

Man kann nicht ohne die innigste Theilnahme einem Manne folgen, der mit unerschütterlicher Glaubensfreudigkeit, mit grenzenloser Geduld und Ausdauer, mit einer Umsicht und Besonnenheit, die allgemeine Bewunderung verdient, diese große Schöpfung hervorrief, fest gründete und zusammenhielt. F. ist eine der eigenthümlichsten und zugleich liebenswürdigsten Erscheinungen in der ganzen Geschichte der Pädagogik. Sein Einfluß auf Deutschland ist unberechenbar. Wahr und schön sagt sein Biograph: „das Werk, das Gott so durch seinen Knecht Franke in Halle gegründet hat, ist nicht untergegangen in den Stürmen der Zeit; eine große Schaar treuer Zeugen Jesu Christi, die dankbar erkannten, welcher Geist es hervorgebracht hat, ist aus seinen Mauern hervorgegangen und könnten die Menschen verstummen, so würden die Steine schreien."

Franke's Streben war vor Allem auf eine ächt christliche Bildung der Jugend gerichtet. Er selbst spricht sich darüber also aus: „Der Hauptzweck, welcher vornehmlich bei dem Pädagogio intendiret wird, und worauf das Uebrige alles zielet, besteht darinnen, daß die anvertraute Jugend nicht allein im Grunde des Christenthums wohl unterrichtet, zur Erkenntniß Gottes und ihrer selbst geleitet, und wie man durch Christum zum Vater kommen solle, sorgfältig angeführt werde, sondern daß sie auch durch fleißige und liebreiche Ermahnungen und gute Exempel, welche, zumal bei der Jugend, das Meiste auszurichten und bei den Gemüthern zum festesten sich einzusetzen pflegen, zur wirklichen Ausübung der gefaßten Lehren möge erwecket werden." Daher wollte er denn auch die heiligen Schriften schon frühzeitig den Kindern in die Hände gegeben sehen, und die kleinen Erbauungsschriften, welche er für Kinder verfaßte, sollten insgesammt seinem Hauptzwecke dienen. Indeß vernachlässigte F. hierbei das Andere keineswegs und seine Schulen übertrafen zu Anfange des achtzehnten Jahrhunderts gewiß auch in der gelehrten und wissenschaftlichen Bildung ihrer Zöglinge die meisten übrigen in Deutschland. In der Methodik hat er Großes geleistet; sein Dringen auf Anschaulichkeit und Faßlichkeit im Vortrage, auf öftere Wiederholungen, auf Einführung des Fachsystems ꝛc. ist Beweis dafür. Er ist es auch, welcher zuerst auf die Nothwendigkeit aufmerksam gemacht hat, für die künftigen Gewerbtreibenden die Realien als Hauptgegenstände des Unterrichts herbeizuziehn. —

Wie sehr man aber auch geneigt sein mag, Franke's Verdienste anzuerkennen, — von einer gewissen Einseitigkeit wagt ihn auch Schwarz nicht frei zu sprechen. „F. war nicht genug in die Natur der Jugend und die Entwickelung des kindlichen Gemüths eingedrungen, und auch ihn hielt manches Hergebrachte zu fest. Daher gab es bald, besonders als nach seinem Tode seine persönliche Wirksamkeit vermißt wurde, innere Unwahrheiten statt freier Ausbildung, Kopfhängerei und Heuchelei statt Frohsinnes und Frömmigkeit, Schulwitz statt Lebensweisheit, und geheimes Verderben unter der erzwungenen Stille und äußerlichen Ordnung." —

Durch wiederholte Reisen (selbst nach Holland) richtete F. seine wankende Körperkraft immer wieder auf; eine derselben führte ihn auch (1719) an das Sterbelager seines Freundes von Canstein, der in seinem Testamente das Hallische Waisenhaus zum Erben eingesetzt hatte. Indeß kehrte sein hartnäckiges Körperleiden bald wieder zurück und führte ihn langsam, aber unaufgehalten dem Tode zu. Er starb am Trinitatisfeste (8. Juni) des Jahres 1727. Sein Sohn Gotthilf August, später auch Doctor und Professor der Theologie in Halle und Archidiaconus an der Marienkirche, wurde Director seiner Stiftungen und Fortsetzer seines Werkes († 1769).

Die Literatur über Franke und seine Anstalten ist sehr bedeutend. S. besonders die vom Kanzler Niemeyer mit Schulz und Knapp herausgegebene Zeitschrift: „Franke's Stiftungen 3 Bde. 1792—98." Eine durch reichhaltige Auszüge aus Franke's Schriften interessante Biographie haben wir von Dr. H. E. F. Guerike: „A. H. Franke. Eine Denkschrift zur Säkularfeier seines Todes. Halle, Buchhandl. d. Waisenhauses 1827. 8." Vgl. außerdem über Franke's Stellung zu Christian Wolff, die von H. Wuttke herausgegebene Schrift: „Christian Wolff's eigne Lebensbeschreibung." Leipzig, Weidmann'sche Buchh. 1841. 8. S. 17—29. 190—197; über F.'s Thätigkeit bei dem Rücktritte des Herzogs Moritz

Wilhelm von Sachsen-Zeitz zum luth. Glaubensbekenntniß: Dr. Chr. Fr. Fritzsche De Jesuitarum machinationibus Halensis theologi opera ad irritum redactis Commentt. II. Hal. 1839 45. 4mj. — Auch ist die Geschichte der Francke'schen und Canstein'schen frommen Stiftungen in Halle ausführlich und trefflich gegeben in „Beckers Weltgeschichte." Kl.

Französische Sprache. A. Geschichte derselben. — Unter den vier Völkerstämmen, welche Frankreich seit den ältesten Zeiten bewohnten, war der vorzüglichste die Gälen = Kelten oder Celten. Ueberreste ihrer Sprache sind noch das Gälische im schottischen Hochlande, das Wallisische in Wales und das Baskische in Biscaya; auch der Volksdialect im nordwestlichen Theile der Bretagne, das bas-breton, ist celtischen Ursprungs. Die Sprache der Gälen nahm, als von der 599 vor Christi Geb. gegründeten griechischen Colonie Massilia (Marseille) aus die griechische Sprache in vielen vornehmen celtischen Familien Eingang gefunden hatte, griechische Sprachbestandtheile in sich auf, zu denen durch den Handel der Phönizier und späterhin durch Hannibals Feldzüge, in dessen Heeren viele Gallier dienten, noch mancherlei andere fremde Ausdrücke kamen. Als aber Julius Cäsar den Römern Gallien unterworfen hatte, wurde das Celtische von der römischen Volkssprache allmählich verdrängt, und es bildete sich die sogenannte lingua romana rustica. Von dieser, mit celtischen und griechischen Elementen versetzten lateinischen Sprache blieb, als im fünften Jahrhunderte deutsche Stämme über den Rhein zogen und Burgunder und Franken sich in Gallien festsetzten, fast nur das Material übrig; die Form der Sprache wurde zum großen Theile von den Siegern nach dem eigenen Idiome umgewandelt. Auf diese Weise entstand von 500 bis 700 die romanische Sprache, das sogenannte Romanzo, welches in den verschiedenen Provinzen in Folge der verschiedenen Dialecte der eingewanderten Deutschen sich verschieden gestaltete. Doch ließen sich schon früh die Eigenthümlichkeiten dieser Mischsprache auf zwei Hauptdialecte zurückführen, welche man nach dem Ausdrucke, womit in demselben das deutsche „Ja" wiedergegeben wurde, benannte, auf die langue d'oc (oc = auch), welche südlich von der Loire, wo die Gothen sich schnell mit der frühern Bevölkerung vermischten und der volle römische Laut vorherrschend blieb, gesprochen wurde, und auf die langue d'oui oder d'oyl, welche nördlich von jenem Flusse, unter den dorthin eingewanderten Franken durch Verwandlung der vollen Vocale in das halbtönende e, sowie durch Abkürzungen und Verbindungen harter Lautbestandtheile entstanden war, und seit dem 13ten Jahrhunderte langue française hieß.

Die langue d'oc, occitanische Sprache, erreichte, als zu Anfange des 12ten Jahrhunderts Raimond Berengar, Graf von Provence, einen großen Theil Südfrankreichs zu einer Herrschaft verband und von ihm und seinen Nachfolgern, den Berengaren, der Gesang der Troubadours begünstiget wurde, einen gewissen Grad von Ausbildung. Nachdem aber Südfrankreich seit 1177 durch die wilden Verfolgungen der Albigenser seinen Wohlstand verloren hatte, und bei dem Aussterben der Berengare 1245 das nordfranzösische Haus Anjou mit Carl von Anjou, welcher den freimüthigen Gesang der Troubadours haßte, daselbst zur Herrschaft gelangt war: verfiel die provenzalische Poesie, die nordfranzösische Sprache fand Eingang und verdrängte bald die vokalreiche Oc-sprache aus dem Kreise der Gebildeten. Als Sprache des gemeinen Volkes, patois, lebt sie indeß noch jetzt in den Provinzen Languedoc, Provence, Gascogne, Auvergne und Dauphiné fort.

Die Ausbildung des nordfranzösischen Romanzo erfolgte sehr allmählich. Sie wurde namentlich durch die seit 911, um welche Zeit die fränkische (germanische) Sprache am Hofe Karls des Einfältigen nicht mehr verstanden wurde, eingewanderten Normannen gefördert. Die ersten französischen Schriftsteller waren Normannen. Im 12ten Jahrhunderte fingen die Geistlichen an das Romanzo statt des dem Volke nicht mehr verständlichen Lateins bei ihren kirchlichen Vorträgen zu wählen, und durch die Troubadours, welche in den Zeiten der Kreuzzüge gegen die Albigenser 1209 bis 1229 nach Nordfrankreich flüchteten, wurde daselbst die Liebe zur Poesie allgemeiner. Doch stand im 13ten Jahrhunderte die Sprache der französischen Trouvères, der Sprache der provenzalischen Troubadours an Wohllaut, Biegsamkeit und Reichthum gar weit nach.

Daß dessenungeachtet dieser nördliche Dialect später in ganz Frankreich die Sprache der Gebildeten und der Schriftsteller wurde, dazu trugen vornehmlich bei das Aufblühen der Pariser Universität seit 1206, die Macht der französischen Könige, welche ihren Sitz fortwährend im nördlichen Theile des Landes zu Paris hatten und dadurch diese Stadt zum Mittelpunkte der französischen Bildung machten, sowie der Untergang der provenzalischen Poesie. Zwar zeigt sich in der Sprache der Prosaisten des 13ten und des durch den Krieg mit England und innere Unruhen für Frankreich so verhängnißvollen, 14ten Jahrhunderts noch wenig Regelmäßigkeit und Bestimmtheit; im 15ten aber schritt ihre Bildung in Folge der Verpflanzung des Bücherdruckes nach Paris 1460 und des durch die aus Constantinopel 1453 in das Abendland flüchtenden Griechen veranlaßten, Studiums der alten classischen Litteraturen desto rascher fort. Vorzüglich wichtig für ihre Vervollkommnung aber war die Verordnung, welche Franz I. an alle öffentliche Behörden ergehen ließ, sich bei ihren Verhandlungen statt der bis dahin üblich gewesenen lateinischen der französischen Sprache zu bedienen.

Wie Franz I., 1515 — 1547, le père des lettres genannt, weil er die Wissenschaften an seinem Hofe pflegte, so beförderten auch seine Nachfolger die Ausbildung der Sprache durch Begründung wissenschaftlicher Anstalten, namentlich durch die Errichtung einer Professur für die französische Sprache an der Universität zu Paris. Das Meiste aber verdankt sie den ausgezeichneten Schriftstellern des 16ten Jahrhunderts, vor allen den Dichtern Clement Marot, 1495 — 1544, le père de la poésie und François de Malherbe 1555 — 1628, le législateur du goût, so wie den geistreichen Prosaisten François Rabelais 1483 — 1553 und Michel de Montaigne 1533 — 1592. Ihre Vollendung erhielt sie im 17ten Jahrhundert, vornehmlich im sogenannten Zeitalter Ludwigs XIV., 1643 — 1715; nicht aber durch die 1635 von Richelieu gestiftete Academie, sondern durch die großen Geister, welche den glücklichen Zeiten Ludwigs den dauerndsten Glanz verliehen haben, durch die Dichter Pierre Corneille 1606 — 84, J. B. P. Molière 1620 — 73, Lafontaine 1621 — 95,

N. Boileau Despréaux 1636—1711, J. Racine 1659—99, J. Bapt. Rousseau 1671—1741, denen auch Fénélon 1651—1715 wegen seines Télémaque beizuzählen ist, durch die Redner Olivier Patru 1604—81, J. B. Bossuet 1617—1704, L. Bourdaloue 1632—1704, Fléchier 1632—1710, Massillon 1663—1742, den Satyriker La Bruyère 1644—99, durch Blaise Pascal, die Marquise de Sévigné, Larochefoucauld und andere Prosaisten.

Die Académie française sorgte durch ihr Wörterbuch dafür, daß die Sprache nicht Ausdrücke und Wendungen in sich aufnahm, welche von den gebildetsten und geistreichsten Männern verschmäht wurden. Daß die Sprache seit dem Anfange des 18ten Jahrhunderts keine wesentlichen Fortschritte mehr in ihrer Ausbildung gemacht hat, ist oft ohne Grund dem Festhalten der Academiker an dem für classisch geltenden Sprachgebrauche zugeschrieben worden. Es erklärt sich aber diese Erscheinung sehr natürlich aus dem Umstande, daß, nachdem die Sprache ihren Hauptbestandtheilen nach die ihr mögliche Ausbildung erhalten hatte, nur unbedeutende Fortbildungen noch stattfinden konnten. Solche sind auch in der That die Veränderungen, welche die französische Sprache seit jener Zeit vornehmlich durch Voltaire und J. J. Rousseau erfahren hat. Die Revolution und die Kaiserzeit haben zwar eine bedeutende Anzahl neuer Ausdrücke in Umlauf gebracht und manchen Wörtern neue Bedeutungen gegeben; doch sind nicht alle, namentlich nicht die in der neuesten Zeit aus dem Englischen aufgenommenen Ausdrücke als eine wesentliche Bereicherung anzusehen. Und wenn die Darstellungen der neuesten französischen Schriftsteller eine von denen der frühern verschiedene Färbung haben, so offenbart sich darin weit mehr eine neue Richtung der geistigen Bildung unter dem französischen Volke überhaupt als eine Fortbildung der Sprache.

Die französische Sprache hat nach und nach ihre Herrschaft über die gebildetsten Völker Europas verbreitet, und ist, was einst die lateinische war, das gemeinschaftliche Verbindungsmittel der vorzüglichsten Nationen der Erde geworden. Seit dem Anfange des 18ten Jahrhunderts wählten sie überall in Europa die Fürsten und der Adel zum Gebrauche in ihren Familienverhältnissen, nachdem sie vom Nymweger Frieden 1678 an bei diplomatischen Verhandlungen an die Stelle der lateinischen getreten war. Diese weite Verbreitung verdankt sie nicht allein ihren allerdings bedeutenden eigenen Vorzügen, sondern besonders den vortrefflichen Schriftwerken der großen Männer, welche im Zeitalter Ludwigs XIV. blüheten, der damals dem übrigen Europa vorangeeilten Cultur Frankreichs, dem Uebergewichte, welches dasselbe lange Zeit hindurch bei den Verhandlungen der europäischen Staaten behauptete, der Macht der Mode, welche ihren Mittelpunct zu Paris hatte, so wie der Vertreibung von fast einer Million Hugenotten, welche sich durch ganz Europa zerstreuten. Durch die Emigration in der Revolutionszeit und später durch die Herrschaft Napoleons wurde der Gebrauch der französischen Sprache außer Frankreich noch allgemeiner. Und wiewohl der gegen diesen Zwingherrn entstandene Haß der Deutschen auch zugleich gegen die Sprache der Franzosen sich wendete, so hat doch die vorurtheilsfreie Anerkennung ihrer großen Vorzüge, namentlich ihrer Reichhaltigkeit, Klarheit, Feinheit Geschmeidigkeit und Anmuth in der neuesten Zeit ihre Aufnahme in die deutschen Schulen herbeigeführt.

Vergl. G. Henry: Histoire de la langue française. Paris 1811—12. 2 Bde.

Ideler und Nolte Handbuch der französischen Sprache u. Literatur, oder Auswahl interessanter, chronologisch geordneter Stücke aus den klassischen französischen Prosaisten und Dichtern nebst Nachrichten von den Verfassern und ihren Werken. 4 Theile. Dazu den Einleitungsband, enthaltend die Geschichte der altfranz. Nationalliteratur. Nebst zahlreichen Schriftproben. Berlin 1835—42. 5 Thlr. und 3 Thlr.

Französische Sprache. B. Unterricht in derselben. — Der Unterricht in der französischen Sprache hat entweder zum Zwecke den Schüler so schnell als nur möglich in den Stand zu setzen, sich derselben zu bedienen, die Praxis, oder denselben durch die erlangte Kenntniß dieser fremden Sprache fähig zu machen den Gedanken auch in der Muttersprache von seinem Ausdrucke zu trennen, die verschiedenen Formen des Denkens zu erkennen und zu beurtheilen, der Gesetze, nach welchen die Sprache gebildet worden ist, und nach denen ihre Formen anzuwenden sind, sich klar bewußt zu werden, die Wissenschaft des Denkens, so wie sie sich in der Sprache ausgeprägt hat, zugleich mit ihr selbst zu erlernen, mit einem Worte die formale Geistesbildung, welche in den Gymnasien durch das Studium der alten Sprachen, namentlich der lateinischen erworben wird. Wiewohl nun die Aneignung der französischen Sprache auf dem kürzesten Wege zum sofortigen Gebrauche für die, welche die Kenntniß derselben bei ihren Berufsgeschäften nöthig haben, an sich Hauptzweck ist, so kann sie doch, weil eine solche Aneignung als größtentheils mechanische Aufnahme unbekannter Sprachzeichen für schon bekannte oder vielmehr zu schon bekannten in das Gedächtniß den Geist wenig bildet, in Schulen, wo dieses geschehen soll, nie allein beabsichtigt werden. Wer eine fremde Sprache erlernt, ohne daß dabei genaue Erörterungen über das Wesen und die Eigenthümlichkeiten derselben angestellt werden, macht so wie der, welcher sie durch den Umgang mit Fremden sich aneignet, in seiner geistigen Ausbildung dadurch keine bedeutenden Fortschritte. Es muß mithin jene Aneignung auf dem kürzesten Wege Sache des Privatunterrichts und der sogenannten Sprachmeister maîtres de langue bleiben.

In der Schule hat der Unterricht in der französischen Sprache die formale Geistesbildung zum Zwecke. Da diese in Gymnasien hauptsächlich durch das Studium der alten Sprachen erworben wird, so ist es erlaubt, in denselben bei jenem Unterrichte vornehmlich auf schnelle Aneignung des Materials zu sehen. Anders verhält sich die Sache in allen den Anstalten, welche man unter dem allgemeinen Namen Realschulen begreift. Hier kann die so wichtige formale Geistesbildung, da die alten Sprachen von denselben ausgeschlossen sind oder doch wenig als Bildungsmittel benutzt werden, nur durch eine neuere, lebende Sprache, wozu man gewöhnlich und mit Recht die französische wählt, erlangt werden. Diesen Umstand und die durch die Erfahrung hinlänglich bestätigte Wahrheit, daß formale Geistesbildung die sicherste Grundlage aller Wissenschaft ist, giebt dem Unterrichte der französischen Sprache eine außerordentliche Wichtigkeit. Man hat also von der Schule nicht die vollständige Aneig-

nung und Fertigkeit in der Handhabung der französischen Sprache zu erwarten, sondern vor Allem die zweckmäßige Benutzung derselben als eines wichtigen Bildungsmittels.

Diese Benutzung hängt von der Methode ab, welcher man sich beim Unterrichte in der französischen Sprache bedient. Eine Sprache läßt sich nach der rein synthetischen Methode lehren und lernen, nicht aber nach der rein analytischen, weil jede Analysis eine Synthesis voraussetzt. Hat der Unterricht im Französischen die Praxis allein zum Zwecke, so ist es vortheilhaft, hauptsächlich synthetisch zu verfahren, weil die synthetische Methode am schnellsten zur Fertigkeit im Gebrauche der Sprache führt. Die Erwerbung dieser Fertigkeit war bis in die neueste Zeit das einzige Ziel, welches man im Auge hatte, und daher giebt es unter den gegen 250 französischen Grammatiken, welche allein seit Anfange dieses Jahrhunderts in Deutschland erschienen sind, nur sehr wenige, in denen die synthetische Methode nicht vorherrschte. Bei dieser Methode geht man, wie in der Grammatik von Meidinger, welche hierin Muster geworden ist, geschieht, von den einfachsten Veränderungen und Verbindungen des sprachlichen Materials zu den zusammengesetzteren fort, ohne auf die Entdeckung der sprachlichen Gesetze und der in denselben sich ankündigenden Geistesthätigkeiten durch Zerlegung desselben auszugehen. Auf dem rein synthetischen Wege gewinnt man nun zwar für die Sprache selbst das Meiste, für die Bildung des Geistes aber nicht viel, weil die synthetische Methode, wie bekannt, wenig bildend ist.

Unter den französischen Grammatiken, welche vorzugsweise nach dieser Methode gearbeitet sind, haben folgende die weiteste Verbreitung gefunden:

Joh. Val. Meidinger pract. franz. Gramm. 35. Ausg. Frankfurt a. M. 1834. 18 Gr.
J. F. Sanguin pract. franz. Gramm. 20. Aufl. Coburg 1837. 16 Gr.
C. Hirzel pract. franz. Gramm. 12. Ausg. Aarau 1840. 15 Gr.
J. F. Schaffer franz. Sprachlehre. 11. Aufl. Hannover 1841. 1 Thlr.
S. Debonale neue franz. Gramm. 10. Aufl. Hamburg 1832. 1 Thlr.
J. B. Daulnoy vollst. Cursus zur Erlernung der franz. Sprache. 10. Aufl. Hamm 1830. 12 Gr.
— — — große französische Sprachlehre. 4. Aufl. Hamm 1813. 16 Gr.
Abbé Mozin franz. Sprachlehre. 10. Ausg. Stuttgart 1830. 20 Gr.
Fr. Ahn franz. Gramm. für Gymn. und höhere Bürgerschulen. 5. Aufl. Mainz 1840. 12 Gr.
— — — pract. Lehrgang. 8. Aufl. Köln 1840. 6 Gr.
C. F. Franceson neue franz. Sprachlehre. 6. Aufl. Berlin 1833. 14 Gr.
Fr. Herrmann Lehrbuch d. franz. Sprache. 4. Aufl. Berlin 1837. 16 Gr.
F. Bettinger vollst. Lehrbuch der franz. Sprache. 3. Aufl. Mannheim 1840. 1 Thlr.

In Schulen wird also, damit der Unterricht in der französischen Sprache bildend werde, mit der synthetischen Methode die analytische zu verbinden sein, d. h. es wird der sprachlichen Zusammensetzung (dem gegebenen Materiale des Unterrichts) die erklärende Auflösung (Analysis) folgen müssen. Daß man sich dabei auch der Grammatiken, welche ausschließlich der synthetischen Methode folgen, mit Nutzen bedienen könne, wenn man die Sache auf die rechte Weise anfängt, braucht wohl kaum einer Versicherung. Desungeachtet ist der Gang des Unterrichts, wenn die leitenden Grundsätze aus der Analysis genommen werden, wesentlich verschieden von dem, welchen die Zusammensetzung der sprachlichen Elemente allein bestimmt. Ist der Geist der Sprache Führer, so muß der Weg von den leichten zu den schwierigern Sprachformen zwar nicht verlassen werden, doch darf er nicht durch das ganze Gebiet des Unterrichts sich erstrecken. Auch in den Gymnasien wird man, wiewohl sie die formale Bildung schon durch das Studium der alten Sprachen fördern, vornehmlich deshalb die ausschließlich synthetische Methode aufgeben müssen, weil, wenn man bei dem Unterrichte in der einen fremden Sprache anders als bei der andern verfährt, dies nur Verwirrung und Nachtheil herbeiführen kann.

Vgl. L. Bischoff über den Unterricht in der franz. Sprache auf Gymnasien. Wesel 1838. 4 Gr.
K. D. Haßler Bemerkungen über den Unterricht in der franz. Sprache auf Realschulen u. Gymn. Ulm 1836. 8 Gr.

Für die mit der synthetischen verbundene analytische Methode beim französischen Unterrichte sind folgende Grammatiken berechnet:

F. C. Kirchhof franz. Sprachlehre. 4. Aufl. Halle 1831. 12 Gr.
E. J. Hauschild franz. Gramm. nebst Wörterbuch. Dresden 1834. 1 Thlr.
Chr. Dreßler Gramm. der franz. Sprache zum Gebr. in Gymnas. und auf höhern Lehranstalten nebst Aufgaben zum Uebersetzen, einem Lesebuche und vollständigem Wortregister. Budissin 1836. 18 Gr.
F. C. Frege Schulgramm. der franz. Sprache. 1. Theil: Etymologie. Nebst einem Uebungsb. zum Uebersetzen ins Franz. Güstrow 1837. 18 Gr. 2. u. 3. Th.: Syntax und Orthoepie. Leipzig 1838. 18 Gr.
M. Kreizner Gramm. d. franz. Sprache. Für Pädagogien und Gymnas. Mainz 1836. 20 Gr.

Die gehörige Verbindung der analytischen Methode mit der synthetischen ist Sache des Lehrganges. Wir entwerfen hier einen solchen in allgemeinen Umrissen, und überlassen einem Jeden das Besondere der Anordnung seines Lehrbuches gemäß in denselben einzureihen. Er zerfällt in 4 Curse, einen vorbereitenden oder etymologischen, einen allgemeinen und einen besonderen syntactischen und einen stylistischen.

Bei dem vorbereitenden Cursus ist das Verfahren, da das Material zuvörderst gewonnen werden muß, überwiegend synthetisch. Nachdem der einleitende Unterricht über die Wörtergattungen u. s. w. vorausgeschickt worden ist, halte man sich bei den Regeln über die Aussprache, die sogenannte Declination, dem Geschlecht der Hauptwörter, ihrer Pluralbildung, bei dem Adjectiv und dem Pronomen nicht lange auf, sondern gehe, damit zu den Uebungen im Lesen alsbald Uebersetzungen kleiner Sätze aus dem Französischen ins Deutsche hinzukommen können, zur Bildung des Zeitwortes über. Bei diesem aber verweile man länger und übe das Verbum, um die gehörige Sicherheit zu erwerben, nicht bloß allein, sondern in Verbindung mit der Negation, in der Frageform und mit Hinzufügung der verschiedenen Objectspronomen. Daran schließe sich noch die Bildung und Comparation des Adverbs. Beim Uebersetzen ins Deutsche bediene man sich eines Lesebuches, dessen Stoff die Sprachformen in derselben Ordnung darbietet, in der sie erlernt worden sind, damit beim Lesen auf analytischem Wege

das synthetisch Angeeignete wieder zur Anschauung und Beurtheilung gebracht werden könne.

J. F. Schaffer Regeln d. Syntax der franz. Sprache in Beispielen. Hannover 1820. 6 Gr.

Gérard die Sprachlehre in Beispielen ꝛc. Stuttgart 1837. 15 Gr.

Auch von L. Schmid und G. Crusius haben wir dergleichen Schulbücher.

Von diesem Cursus bleiben ausgeschlossen alle besonderen Regeln über die Aussprache (welche später gelegentlich beim Lesen vorzunehmen sind) und über das Geschlecht der Hauptwörter, alles Unregelmäßige bei den Veränderungen der Haupt- und Zeitwörter, so wie die Zahlen. Bei der Bildung der einfachen Verbalformen leite man Alles von dem im Infinitiv liegenden Stamme unmittelbar ab und lasse wegen der beiden unregelmäßigen Verben devoir und recevoir keine Conjugation auf oir lernen.

Im zweiten (allgemeinen syntactischen) Cursus gehe man vom einfachen Satze aus, lasse das Zahlenverhältniß der beiden Haupttheile desselben und das Personenverhältniß folgen und füge daran die Erweiterung (complément) des Satzes, nämlich die Bestimmung des Dinges, Attribut und Apposition, und die Ergänzung der Thätigkeit, die sogenannten régimes. Einzuschalten sind die nöthigen Regeln über die Folge der Satztheile. Ueberdies ist aus der Etymologie das früher Uebergangene nachzuholen und namentlich die unregelmäßige Verbalbildung fleißig einzuüben. Auch beginnt man mit Uebersetzungen in das Französische vorzüglich mit Rücksicht auf die Wiederholung und Einübung des etymologischen Theiles der Grammatik. Sehr anzuempfehlen ist noch außer der bei der Syntax vorkommenden Lektüre einzelne Stücke aus guten französischen Schriftstellern zu lesen und so viel wie möglich auswendig lernen zu lassen.

Der dritte (besondere syntactische) Cursus beschäftiget sich mit den Eigenthümlichkeiten, welche in der französischen Sprache beim Gebrauche des Hauptworts (Artikel, Partitivzeichen), des Beiwortes (Stellung, régime und comparaison), dem Pronom (Unterschied des conjoint und dijoint), des Zeitwortes (régime, modes, temps, participes), des Adverbs (négation), der Präpositionen, Conjunctionen und Interjectionen vorkommen. Angehängt wird eine kurze Anweisung über die Verskunst. Daß neben der Betreibung dieser Gegenstände Uebersetzungen zur Einübung der Syntax und Leseübungen mit beständiger Nachweisung der Anwendung, welche die erlernten Sprachgesetze finden, fortlaufen müssen, daran braucht wohl nicht besonders erinnert zu werden. Bei dieser Nachweisung sind aber überall, die wenigen Fälle ausgenommen, wo der Gebrauch allein eine sprachliche Erscheinung bestimmt hat, die rationellen Gründe hervorzuheben.

Zu diesen Cursen ist, wenn irgend möglich, noch ein vierter hinzuzufügen, welchen man den stylistischen nennen kann. Dieser gestaltet sich, nachdem das Material der französischen Sprache in hinreichender Menge angeeignet ist, überwiegend analytisch. Die Lehrmittel dabei sind vorzügliche Darstellungen in dieser Sprache. Bei der Lectüre derselben werden die stylistischen Eigenthümlichkeiten, die Periodologie, die Vorzüge und Mängel der Sprache in Bezug auf die Bezeichnung der Gedanken und überhaupt Alles zur Erörterung gebracht, was den Geschmack bildet.

Von den Lesebüchern und Anleitungen zum Uebersetzen, deren Anzahl sich auf 600 beläuft, erwähnen wir folgende:

W. G. Bastian franz. Lesebuch für deutsche Söhne u. Töchter. 6. Aufl. Leipzig 1811. 20 Gr.

F. Herrmann neues franz. Lesebuch ꝛc. 2. mit einem Wörterbuch vermehrte Ausg. Berlin 1836. 16 Gr.

C. Hirzel neues franz. Lesebuch. 5. Aufl. Aarau 1838. 12 Gr.

Lesebuch, neues franz. für den ersten Schul- und Privatunterricht, mit einer kurzen Fibel — und erklärenden Wortregistern. Herausgeg. von pract. Schulmännern. 7. Aufl. Frankfurt 1838. 12 Gr.

J. N. L. Ruland fr. Lesebuch für höhere Töchter- u. Bürgerschulen ꝛc. mit einem Wörterverzeichnisse. Aachen 1836. 12 Gr.

A. Ise neues Elementar- und Vorbereitungsbuch für d. untern Schulcl. Berlin 1837. 8 Gr.

Schulbuch, neues fr. für Anfänger. Nebst Wortregister. 10. Aufl. Halle 1832. 10 Gr.

F. Ahn, fr. Lesebuch für Gymn. u. höhere Bürgerschulen. 7. Ausg. Aachen 1841. 12 Gr.

P. J. Leloup neues fr. Leseb. für Gymn. u. höh. Bürgersch. 3. Aufl. Mainz 1836. 16 Gr.

Noël et de la Place Leçons françaises de littérature et de morale etc. m. Wortreg. u. Erklär. der Synonymen v. Weckers. 2. Aufl. vermehrt mit einer Uebersicht der Geschichte der fr. Literatur. Mainz 1840. 1 Thlr.

Aehnliche Bücher von Hölder, Collmann, Schaffer, Mozin, Meynier, Meidinger, Trözel, Orelli und vielen andern.

H. Bardieux pract. Anleit. zum Uebersetzen ins Franz. ꝛc. Wiesbaden 1832. 10 Gr.

Fr. Bender Aufgaben zum Uebers. ins Franz. 2. Ausg. Darmstadt 1838. 16 Gr.

S. Frenkel Stufenleiter. Uebungen z. Uebers. ins Franz. Berlin 1839. 4. Cursus à 8 Gr.

A. Ise Anleitung u. Material z. Uebers. ins Franz. Berlin 1829. 8 Gr.

J. G. Mückler fr. Lesebuch ꝛc. nebst Material zum Uebers. ins Franz. 10. Aufl. Berlin 1840. 8 Gr.

W. Noël Beisp. z. Uebers. ins Franz. 1. Cursus. 4. Ausg. Berlin 1835. 4 Gr.

H. Bardieux Material zu schriftl. Uebungen in der franz. Umgangsspr. für die obern Classen der Gymn. Weilburg 1836. 16 Gr.

E. Collmann Uebungsb. z. Uebers. ins Franz. für die ob. Classen der Gymn. Mit gramm. u. stylist. Anm. Marburg 1840. 1 Thlr.

E. J. Hauschild Anleitung z. Uebers. ins Franz. mit fortl. Hinweisung auf die (seine) Gramm. u. einem Anhange über die franz. Verskunst. Dresden 1834. 18 Gr.

C. Meißner Material z. Uebers. ins Franz. für d. ob. Gymnasialclassen. 2s Heft: für die mittl. Gymnasialcl. Göttingen 1836. à 10 Gr.

Aehnliche Bücher von Beauvais, Crusius, Saigey, Wiedemann und vielen andern.

Nach dem Hamilton'schen Verfahren sind eingerichtet:

F. Bauerheim Lehrb. der franz. Sprache nach Hamilton-Jacototschen Grundsätzen, mit einer Anleitung f. d. Lehrer. Für Knaben- und Mädchen-Schulen. Stuttgart 1835. 20 Gr.

Chr. G. Hölder Uebungen zu Erlernung der fr. Sprache nach der Hamilton'schen Lehrart, mit einer kurzen Einl. 2. Aufl. Stuttgart 1833. 10 Gr.

Wegen der nicht unbedeutenden sprachlichen Verschiedenheit der französischen Poesie von der Prosa lese man Gedichte mit den Schülern nicht vor dem dritten Cursus.

Der hier vorgezeichnete Lehrgang ist vorzugsweise für höhere Lehranstalten, namentlich für Gymnasien berechnet, und hierin liegt der Grund, warum besonders im ersten Cursus von der Ordnung abgewichen

worden ist, welche N. J. Wurst in seinem 1836 bei Mäcken in Reutlingen erschienenen Schriftchen: „Der erste Unterricht in der französischen Sprache in Verbindung mit der deutschen Sprachdenklehre" empfiehlt.

Was endlich die Lehrform anlangt, der man sich beim Unterrichte in der französischen Sprache zu bedienen habe, so versteht es sich von selbst, daß auch diese vorzugsweise analytisch (katechetisch und heuristisch) sein müsse. So viel als möglich sei der Schüler dabei sprechend thätig, damit er in der Aussprache des Französischen, welche bekanntlich viel Uebung erfordert, die gehörige Fertigkeit erlange. Schreiben lasse man nur so viel, als zur Einübung der Orthographie unumgänglich nöthig ist. Es werden deshalb auch die Uebungen im Uebersetzen in das Französische großentheils mündliche sein müssen. Die grammatikalischen Regeln in französischer Sprache lernen zu lassen, ist deshalb nicht räthlich, weil der Schüler, welcher der Sprache noch nicht mächtig ist, dann leicht statt den Inhalt der Regel aufzufassen, nur die Form derselben zu behalten bemüht sein wird. Aus gleichem Grunde darf der Lehrer auch beim Vortrage der Syntax sich nur der Muttersprache bedienen. Zweckmäßig aber wird bei der Uebersetzung und Erklärung französischer Lesestücke nach Beendigung des allgemeinen syntactischen Cursus die analytische Erörterung in französischer Sprache angestellt.

Schlüßlich nennen wir noch die vorzüglichsten sprachlichen Hilfsmittel für Lehrer und Schüler.

Für Lehrer. a) Grammatiken.

Principes généraux et particuliers de la langue française par M. de Wailly. Dernière éd. Paris 1827.

Grammaire des Grammaires etc. par Girault Duvivier. Sept. éd. 2 tomes. Paris 1830.

Grammaire nationale etc. Paris 1835. 1e—5e Livr. 4 Thlr. 4 Gr.

Sehr gut und brauchbar ist:

Dictionnaire grammatical de la langue française von Hauschild. Leipzig 1837. 1 Thlr. 18 Gr.

Dreßler, Ehregott, Grammatik der französischen Sprache zum Gebrauche in Gymnasien und andern höheren Lehranstalten. Bautzen, bei Weller (Schlüssel). 1836. 18 Gr.

Ist eine der besseren Grammatiken. Der Verf., Gymnasiallehrer in Bautzen, hat die in der Grammatik spärlich dargebotenen Aufgaben zum Uebersetzen ꝛc. erweitert herausgegeben in folgendem Büchlein:

Kurze Abhandlungen, Biographien, Erzählungen u. Gedichte zum Uebersetzen ins Französische, mit vollständig ausreichender Phraseologie, stylistischen Bemerkungen ꝛc. Bautzen, bei Weller. 2. verm. Aufl. 1840.

b) Wörterbücher.

Dictionnaire de l'Académie. Grimma 1840. 4½ Thlr.

Mozin vollständiges Wörterbuch der deutschen und franz. Sprache u. s. w. Aufs neue durchgesehen u. vermehrt von A. Peschier. Stuttgart 1841. (Noch nicht vollendet.)

J. Lang Dictionnaire universel des synonymes de la langue française à l'usage des Allemands. Ulm 1807. 2 Thlr. 20 Gr.

Für die Etymologie:

Noël Carpentier Philologie franç. Paris 1831.

Für Schüler. a) Wörterbücher.

J. Fréd. Schaffer Dictionnaire franç.-allemand et allemand-franç. 2 Theile. Hannover 1834—38. 9⅓ Thlr.

Dictionnaire de poche etc. par M. A. Thibaut. 7. verbesserte Aufl. Leipzig 1838. 2 Thlr.

Martin Dictionnaire de poche etc. 22e éd. Leipzig 1840. 18 Gr.

Schul- und Reise-Taschen-Wörterbuch der franz. Sprache. Stereotypausgabe. Leipzig 1839, Tauchnitz. 16 Gr.

b) Gespräche.

Fr. Beauval Dialogues pour la vie sociale etc. 3 Bdchn. 5. Aufl. Dresden 1837. 1 Thlr. 12 Gr.

Dialogues français et allem. etc. 18. Ausg. Paris und Straßburg 1839, Levrault. 14 Gr.

In Bezug auf mancherlei andere Hülfsmittel verweisen wir auf Dr. Hergang's Handbuch der pädagogischen Literatur. Leipzig 1840. und die Bibliothek der neuern Sprachen von Wilh. Engelmann.

D.

Französischer Volksunterricht. Die französische Presse hat vor Kurzem den über den Stand und die Entwickelung des Volksunterrichts während der drei letzten Jahre gegebenen Ministerialbericht veröffentlicht. Es ist dies ein Actenstück von großer und erfreulicher Bedeutung, das zu vielfacher Betrachtung anregt und mittelbar einen heitern Schein auf unsere deutsche Volksbildung wirft. Als sich das französische Volk das erste Mal der socialen und politischen Despotie entzog, waren die Massen seiner Gesellschaft ohne diejenigen nothwendigen Elementarkenntnisse, welche unstreitig erst zur moralischen und intellectuellen Tüchtigkeit des nationalen Ganzen führen. Der Convent erkannte dies wohl; er stellte inmitten seinen schrecklichen Geschäften das Princip auf, daß das freie Frankreich auch das aufgeklärte werden müsse, aber er hatte weder Zeit noch Geschick, das Princip der allgemeinen Volksbildung in Anwendung zu bringen. Das Waffengeräusch und der Siegesglanz des Kaiserreichs ließen kaum das Bedürfniß einer solchen bescheidenen und friedlichen Vertiefung fühlen, und die Restauration fühlte sich in ihrem barbarischen Hasse gegen Aufklärung und Volksbildung noch weniger bewogen, die Massen mit den Hilfsmitteln der Bildung zu versehen. Wenn man bedenkt, daß die Restauration nur 50,000 Fr. auf den Primairunterricht*) verwenden mochte, und diese lächerliche Zahl mit den Millionen vergleicht, die der Staat heute darauf verwendet, so liegen Anscheinend Jahrhunderte zwischen beiden so nahen Epochen.

Erst dem Regimente der Julirevolution war die Ehre aufbehalten, das große Princip des Convents zu verwirklichen und den französischen Volksunterricht in einem der Nation würdigen und nothwendigen Style zu entwickeln. Von allen den bis jetzt zweifelhaften Resultaten der Julirevolution ist diese Organisation des Unterrichts vielleicht das entschiedenste und unzweideutigste Resultat. Im J. 1833 wurde in Frankreich das erste umfassende Gesetz über die Volkserziehung gegeben**). Es war ein mühevolles, schwieriges und

*) Der Primairunterricht in Frankreich ist entweder ein Elementar- oder ein höherer Unterricht. Der Elementarprimairunterricht begreift nothwendig den moralischen und religiösen Unterricht, das Lesen, das Schreiben, die Elemente der französischen Sprache und des Rechnens, das gesetzliche System der Maße und Gewichte. Der höhere Primairunterricht begreift nothwendiger Weise außerdem die Elemente der Geometrie und ihre gebräuchlichen Anwendungen, insbesondere das Linearzeichnen und das Feldmessen, Kenntnisse von physikalischen Wissenschaften und von der Naturgeschichte in ihrer Anwendung für den Lebensgebrauch; das Singen, die Elemente der Geschichte und Geographie, und hauptsächlich der Geschichte und Geographie von Frankreich. Der Primairunterricht kann nach den Bedürfnissen und Hilfsquellen der Lokalitäten Entwickelungen erhalten, die für zweckmäßig erachtet werden dürften. — Auf die Primairschulen folgen die Secondairschulen, dann die Lyceen und Specialschulen.

**) S. Allgem. Schul-Zeit. 1833. Nr. 87. 1. Abth. „Das neue französische Schulgesetz."

kostspieliges Unternehmen, dieses Gesetz auszuführen, denn die Lehrer wie die Schüler sollten erst herangebildet werden, und überdies fehlte es auch an Lokalen, Hilfsmitteln, Methoden und Fonds. Welche außerordentliche Anstrengungen und Fortschritte indessen gethan wurden, ist aus dem dreijährigen Bericht ersichtlich, den im J. 1841 der Minister des öffentlichen Unterrichts, Herr Villemain, dem Könige über den Zustand des Elementaruntetrichts abgestattet hat. Daraus geht hervor, daß es in ganz Frankreich 37,295 Gemeinden (communes) gibt, von denen im J. 1837 29,613 mit Schulen versehen waren, im J. 1840 war diese Zahl bereits auf 33,099 gestiegen, so daß gegen 1837 3486 Schulen mehr da waren. Es waren jetzt nur noch 4196 Gemeinden da, welche keine Schulen besaßen. (S. Leipz. Zeit. 1841. Nr. 295.) — Eine königliche Ordonnanz vom Nov. des J. 1841 bezeichnet 23 Städte, in welchen bis zum 1. Septbr. 1842 Lehrcurse des höheren Primairunterrichts eingerichtet werden sollen. Das Gesetz, wodurch alle Städte von mehr als 9000 Seelen eine höhere Primairschule erhalten sollen, wird dadurch der endlichen Vollziehung näher gebracht.

Wenn sich auch nach den Zahlenverhältnissen, die der „Moniteur" darbietet, Frankreich in der durchgreifenden Verbreitung und Ausbildung des Volksschulwesens immer noch nicht mit dem ärmsten und zurückgebliebensten deutschen Staate messen darf, so überflügelt es doch in dieser Hinsicht bei weitem das auf seine Civilisation so stolze England, das in seinem unermeßlichen Budjet kaum die Summe von 30,000 Pf. St. für den Volksunterricht aufzuweisen hat und das Uebrige der Privatmildthätigkeit überläßt. Sonderbar erscheint es, daß die französische Gesetzgebung das weibliche Geschlecht im Unterrichte hintansetzt und erst später in den Unterrichtsplan völlig aufgenommen hat. S. Ordonnanz des Königs der Franzosen, die Einrichtung der Primairmädchenschulen betreffend, geg. zu Paris am 23. Juni 1836. S. Allgem. S.-Z. 1836. Nr. 188.

In dem Berichte über die Bewahrungsanstalten für Kinder ist bei der französischen Regierung eine größere Sorgfalt und ein ausgedehnterer Eifer bemerklich, als in diesem Zweige bei irgend einer andern Regierung. Dieselbe spendet besonders jenen oft den höchsten Stufen der Gesellschaft angehörenden Frauen ein gerechtes und aufmunterndes Lob, die in dem Gefühle von Mutter und Weib allenthalben diese jungen und des Schutzes bedürftigen Anstalten gleichsam unter ihre Flügel nehmen. Sonderbarer Weise übersteigt jedoch die Menge der in Frankreich in dergl. Anstalten gleichzeitig aufbewahrten Kinder bis jetzt nicht die Zahl 51,000.

Die Schullehrerseminarien, ohne welche das Ganze nicht bestehen könnte, nehmen ebenfalls einen wichtigen Platz in dem Berichte ein. Die Details über die innere Einrichtung dieser Anstalten, in welchen die künftigen Lehrer für ihren bescheidenen und mühevollen Beruf mit einer spartanischen Nüchternheit erzogen werden, sind den deutschen Einrichtungen dieser Art nicht unähnlich.

Endlich ist in dem Berichte auch eine ernste Frage behandelt, nämlich die Frage über die Stellung und die wahre Wirksamkeit der geistlichen Corporationen, die ihre Thätigkeit dem Volksunterrichte zuwenden. Das Verhältniß stellt sich in Frankreich so heraus, daß von 42,504 fungirenden Volksschullehrern 4736 religiösen Orden angehören. Fast alle diese geistlichen Lehrer sind Mitglieder der Association des frères de la doctrine chrétienne, die sich unter mancherlei Namen dem Volksunterrichte widmet. Indessen sind die Mitglieder der Congregation dem gemeinen Rechte unterworfen; sie unterziehen sich wie die übrigen Schulamtscandidaten öffentlichen Prüfungen und müssen bei ihrer Beförderung Zeugnisse ihrer Fähigkeit vorlegen. Auch sind ihre Anstalten, wie alle andern, den Bevollmächtigten der Universität unterstellt und der Concurs, den sie mit den weltlichen Schulen auszuhalten haben, soll sie schon von selbst nöthigen, ihre alterthümlichen Unterrichtsmethoden und dergl. immer mehr zu reformiren *).

Die französische Nation hat durch den anhaltenden Eifer und durch den gründlichen Fleiß der Comités, die zur Unterstützung der Organisation des Primairunterrichts auf Anordnung der Regierung an den verschiedenen Orten zusammentraten, bewiesen, daß sie diesen Fortschritt und die wohlthätigen Folgen desselben sehr wohl begreift. Besondere Anerkennung verdient aber auch in allen Stadien der großen Angelegenheit der Minister Guizot, der die Sache vielfältig angeregt, vorbereitet, das Gesetz in der Kammer unterstützt und theilweise zur Ausführung gebracht hat: wenn er nie ein Wohlthäter Frankreichs gewesen wäre, so war er es in diesem Falle.

Es ist neulich über „das gesammte Volksschulwesen in Frankreich" der amtliche Bericht des Ministers Villemain an den König der Franzosen" mitgetheilt worden in der Allg. Schul-Z. 1842. Nr. 1—7.

Freiheit a) moralische. Wir verstehen darunter die so durchaus überwiegende Begründung des Sittlichen im Menschen, daß hierdurch allein sein ganzes Wollen und Thun bestimmt wird, also eben so gut von innern widerstrebenden Erregungen (Lustempfindungen, Begehrungen, Antipathien ꝛc.) als von äußern Einflüssen unabhängig ist. Diese Begründung aber erfolgt dann, wenn viele Gedanken und Strebungen nach der allgemein giltigen Norm des Moralischen, wie sie in allen Menschen mit innerer Nothwendigkeit hervortritt, geregelt und angelegt, wenn durchgängig das Höhere stärker (in einer größern Anzahl von Spuren) als das Niedere gebildet, wenn die inneren sittlichen Bildungen zugleich in voller Reinheit hingestellt werden. Aber freilich ist eine solche so selten, daß man fast die Möglichkeit zu läugnen versucht werden könnte. Theils nämlich sehen wir Viele auf der Stufe sittlicher Rohheit stehen bleiben, wo also das Sittliche beinahe gänzlich fehlt, theils bildet eine große Menge das Niedere in zu großer Ausdehnung und Stärke neben dem Moralischen, theils endlich kehren Manche das natürliche Verhältniß um und sinken dem Bösen in die Arme. Bei diesen Allen kann daher auch von moralischer Freiheit kaum die Rede sein: sie sind entweder von äußeren Anregungen oder von den dunklen Mächten ihres Innern abhängig, sie leben in einer unaufhörlichen, sehr häufig immer drückender werdenden

*) Interessant ist ein Aufsatz in der Allgem. Schul-Zeit. Jahrg. 1836. Nr. 154, 175 vom Dr. Daniel, der von den Schulprüfungen in Frankreich erzählt.

Knechtschaft, und sehen sich daher auch außer Stande, wahrhaft sittlich-gut zu handeln. Selbst diejenigen, in denen neben dem zu stark und vielfach begründeten Niederen zahlreichere sittliche Bildungen vorhanden sind, können höchstens einen Kampf ausbrechen sehen, der den Sieg des Niederen wohl auf kurze Zeit hinausschiebt, aber, wenn nicht besondere Verstärkungen (außerordentliche Motive) hinzutreten, immer mit einer Niederlage des Höheren endet. Nur da also, wo sittliche und unsittliche Bildungen sich entweder ziemlich gleichstehen, oder wo erstere im Uebergewichte sind, ist wirklich Freiheit möglich; denn dort kann leicht durch eine Einwirkung von Außen (Ermahnung, Warnung) oder durch Concentrirung des vorhandenen Sittlichen, das ohnehin stets sich fester zusammenbildet und inniger durchdringt, als das Unsittliche, eine günstige Entscheidung herbeigeführt werden, und im zweiten Falle erfolgt eine solche immer von selbst. Frei aber kann man das Handeln des so von Außen Bestimmten deshalb nennen, weil er hier Kraft genug hat, sich für das Bessere zu entscheiden; eine Seele, wo das Unsittliche die stärkere Macht ist, wird durch Ermahnungen und Warnungen vielleicht auf kurze Zeit schwankend gemacht, aber wohl nie entschieden für das Sittliche bestimmt.

Jener Fall ist übrigens auch der einzige, wo die moralische Freiheit mit **Willkür** zusammenzufallen scheint: die von sittlichen und unsittlichen Gebilden ungefähr in gleicher Ausdehnung und Stärke erfüllte Seele würde sich vielleicht auch, trotz der äußern Einwirkung, für das Unsittliche entscheiden können, wie sie sich, wenn jene Einwirkung zum Schlechten aufforderte, derselben ohne große Mühe auch zu entziehen im Stande wäre. Wenn man aber früher so oft die moralische Freiheit für das Vermögen erklärt hat, **in jedem Falle unabhängig zu wählen**, wenn man also dem Menschen auf **allen** Stufen seiner sittlichen Entwicklung die Fähigkeit zugetraut, daß er aus ureignem, dem Innersten entquellendem Entschlusse das Gute immer und immer wieder ergreifen könne, gleichwie das Böse; so ist dies ein Irrthum, den erst eine unbefangenere Psychologie und Ethik aufzudecken und, wie so vieles Andere, als Hirngespinnst zu verbannen im Stande war. Man muß alle Gesetze natürlicher Entwicklung, man muß den auch im Seelenleben streng waltenden Causalitätszusammenhang erkennen, wenn man jene frühere Ansicht festhalten (d. h. ein bloßes Abstractum substantiiren) will. Eine von allen **inneren** Gründen unabhängige Freiheit gibt es nicht. Es würde jedoch gegen den Zweck unseres Werkes sein, dieser Betrachtung hier weiter nachzugehen; wir verweisen auf **Beneke's** Grundlinien der Sittenlehre I. 498—564, wo die Lehre von der Freiheit und Zurechnung in einer Weise entwickelt ist, daß jeder von metaphysischen Nebeln frei Gebliebene seine vollste und freudigste Zustimmung geben wird.

Führen wir damit etwa einen todten **Mechanismus** in die Sittenlehre ein? Keineswegs. „Der strenge Naturzusammenhang, in welchem der Wille gebildet wird und wirkt, ist kein Naturzusammenhang zwischen mechanischen oder körperlichen, sondern zwischen **geistigen** und zum Theil den **höchsten geistigen** Entwicklungen, und insofern **seiner tiefsten Grundlage nach allem Mechanischen entgegengesetzt**. Ist man des strengen Naturgesetzes zuerst an diesem inne geworden: so folgt daraus nicht, daß nicht auch das Erhabenste und Herrlichste eben so strengen Naturgesetzen unterliegen könne, die dann freilich ganz andere Naturgesetze sein werden. — Das Gebiet des Mechanismus und des Materiellen ist nur ein Theil von dem großen Gebiete, welches die Naturnothwendigkeit umfaßt, und in welchem, neben jenem und streng davon geschieden, auch die höchsten geistigen und moralischen Entwicklungen liegen, indem sie nach den Gesetzen der geistigen und moralischen Natur erfolgen." **Beneke** a. a. O. 561 f.

Wie wird nun nach dem Gesagten **die Erziehung zur moralischen Freiheit** beschaffen sein müssen? Soviel ist klar, daß erst jetzt ein durchaus klares Bewußtsein über dasjenige, was hier geschehen kann und muß, möglich ist. Nur wer da festhält, daß auch die moralische Freiheit als geistiges Vermögen ganz nach denselben Gesetzen, welche alle inneren Entwicklungen beherrschen, sich bildet, ist im Stande, sie mit Sicherheit zur Reife zu bringen. Es ist nun gewiß eine verderbliche Ansicht mancher Erzieher, daß man dem Kinde von Anbeginn keine andere Schranke entgegensetzen dürfe, als welche es selbst anzuerkennen geneigt ist, weil es nur so frei handeln und frei werden könne. Grade dieses Verfahren bringt den Zögling auf die schnellste Weise um seine Freiheit. **Das Kind muß durch Zwang zur Freiheit erzogen werden.** Es ist ja zunächst in der Sinnlichkeit befangen, flattert unstet unter den Erscheinungen des Augenblicks umher, läßt sich durch die wechselnden Eindrücke bald so, bald so bestimmen und gleitet, auch wenn es sich zuweilen höher hebt, immer wieder in das Sinnliche hinab. Soll sich nun nicht eine nirgends haftende Beweglichkeit oder gar eine dem Sinnlichen heftig zustrebende Begierde ausbilden, so muß die feste Hand des Erziehers unablässig anhalten und einschränken, auf Strebeziele hinrichten und von falschen Bahnen zurückziehen, so muß das Kind mehr und mehr an das Rechte **gewöhnt** werden, bis es gern und mit Freuden vollbringt, was es Anfangs vielleicht nur widerstrebend und lässig that, bis ihm das Thun des Rechten Bedürfniß geworden ist. Bei solcher Behandlung wird sich allmählich das Höhere in reicheren und mannigfaltigeren Bildungen sammeln und diese ordnen sich dann fast von selbst in immer festeren Gruppen und Reihen zusammen, um endlich eine Macht zu werden, die allen Anläufen der Versuchung Widerstand zu leisten vermag. Ein solcher Zwang ist weder naturwidrig, noch unmoralisch, wie rasche Beurtheiler erklären könnten. Denn wie kann naturwidrig sein, was die geistige Natur des Menschen in die einzig richtige und ersprießliche Richtung bringt, und wie kann man für unmoralisch halten, was die Seele für ein stetiges Fortschreiten in der Sittlichkeit gewinnt? Auch huldigt man in der Praxis, wenn gleich nur unbewußt, diesen Grundsätzen mehr oder weniger überall. Jener falsche Schein kommt nur daher, daß man die Ansicht, das Gute sei eben nur gut, wenn es aus Freiheit hervorgehe, auf Kinderseelen überträgt, wo das Gute unmittelbar aus Freiheit nicht entspringen kann, weil gar keine Freiheit (innerlich) da ist.

Damit wollen wir nicht sagen, daß dieser Zwang mit Härte und Heftigkeit sich geltend machen oder in

die Zeit sich fortsetzen dürfe, wo der Zögling sich selbst antreiben und beschränken kann. Der Zwang läßt sich, wenn er methodisch geübt wird und stets eine Maßregel der Liebe bleibt, welche die ganze Zukunft des Kindes im Auge hat, bei allem Ernste doch so mild gestalten, daß er weder Unlust und Widerstreben erweckt, noch irgendwie der freien Entwicklung hinderlich wird. Das Kind bedarf nur einen kleinen Spielraum, und erweitert man allmählich die Schranken, in demselben Maaße, wie es innerlich erstarkt, so wird es ihr Vorhandensein kaum empfinden. Der Knabe und der Jüngling stoßen sich zwar zuweilen an diese ihrem Vorwitze entgegengestellten Hindernisse und versuchen wohl auch, sie zu überspringen oder zu durchbrechen; hat man aber in den ersten Jahren nichts versehen, so werden solche Extravaganzen ohne Mühe gemäßigt werden können. Uebrigens aber wird jeder verständige Erzieher darauf bedacht sein, den Zögling endlich auf den Standpunct zu stellen, daß er, obwohl sich selbst überlassen, doch moralisch-frei zu handeln weiß; und hat er mit Eifer und Aufmerksamkeit die höheren Anlagen desselben zu überwiegender Stärke gebildet, so tritt dies mit innerer Nothwendigkeit früher oder später ein, und eine solche Emancipation hat nie Gefahr. In der Zeit des Ueberganges von durchgängiger Nöthigung zu vollständiger Freiheit ehre nur der Erzieher die mehr und mehr sich ausbildende Eigenthümlichkeit des Zöglings, er dringe ihm nicht auf, was ihm selbst zwar vielleicht sehr lieb und wichtig ist, aber der Natur und Entwicklungsstufe des Andern zuwider oder doch gleichgiltig erscheint, er lasse allmählich an die Stelle der äußeren Mittel überzeugende Gründe treten, er ziehe sich manchmal zurück, um zu sehen, wie der Zögling, in ungehemmter Bewegung, seine Freiheit zu gebrauchen versteht. Gewiß wird in vielen Fällen das Gefühl, sich nach eigenem Ermessen bestimmen zu können, die beste Wirkung hervorbringen: bisher unbewußt oder unselbstständig gebliebene Bildungen des Innern treten dann vielleicht mit überraschender Kraft und Frische hervor.

Ohne besonnenen Zwang fallen Kinder und Jünglinge in eine Keckheit und Frechheit, welche am Ende aller Auctorität spottet, über alle Schranken hinwegklettert und, indem sie den Bethörten als Freiheit erscheint, sie zu Knechten jeder ärmlichen Laune macht.

Von der bisher behandelten moralischen Freiheit unterscheide man b) die psychologische. Wir verstehen darunter mit Beneke (Lehrbuch der Psychologie §. 271) diejenige allgemeine Eigenschaft des Willens, wornach er, als eine Gesammtheit innerer Anlagen von großer Durchbildung durch keine einzelne äußere Einwirkung irgendwie bedeutend verändert werden kann; d. h. also, das Aeußere vermag nichts über das Innere, wenn dieses für jenes nicht disponirt ist und demselben entgegenkommt; das Aeußere kann, wie reizend und gewaltig es auch an sich sein möge, nichts in den Willen hineinzwingen oder ihm abnöthigen, was er zu nehmen oder zu geben verschmäht. Daß auch dieser Grundsatz für die Pädagogik von großer Wichtigkeit sei, ist unverkennbar. Alle erziehliche Einwirkungen erscheinen als eitel, welche nicht auf irgend eine Art an das Innere sich anschließen können, und die sittliche Erziehung insbesondere wird offenbar immer nur dann mit Erfolg wirken, wenn sie den Willen des Zöglings bleibend zu gewinnen und zu stimmen im Stande ist, daß er ihren Forderungen bereitwillig entgegenkommt, was mit großen Schwierigkeiten verbunden ist, wenn derselbe vor der Zeit in den Zustand der Ungebundenheit hat entschlüpfen können. Kl.

Freuden des Schulstandes. Wir nehmen hier den Schulmann als tüchtig und mit seinem Amte vertraut an und entfernen uns von einem Manne, der nur die — allerdings unläugbaren — Leiden und Beschwerden seines Standes fühlt und sein Auge absichtlich von den Freuden und Erheiterungen desselben abwendet. „Wer seines Standes oder Geschäfts müde ist, wer sein Amt, mit der Jugend umzugehen, als eine beschwerliche Last trägt, dem ist der schönste Segen entnommen, den uns Gott zutheilen kann, nämlich an unserer täglichen Arbeit Freude zu haben", so spricht Herder.

Mag auch der Schulstand, zumal in unsern Tagen, bei den Forderungen, die man an ihn macht, und bei dem geringfügigen Lohne, den man ihm reicht, sein Unangenehmes und Beschwerendes, ja Kummer und Sorge Erweckendes haben; mag er eben darum zurückschreckend für den Jüngling und oft drückend und niederbeugend für den Mann sein und daher zu mancherlei Klagen Veranlassung geben *); — er hat doch auch seine Freuden, ja Freuden und Vorzüge, die kein anderer Stand kennt, wenigstens nicht in dem Maße besitzt.

Schon der erste aufmerksame Blick auf die große, erhabene Bestimmung seines Standes muß den Schulmann und Erzieher zur Freude beseelen. Freilich spielt er auf dem Schauplatze der Welt meistentheils eine sehr unwichtig scheinende Rolle, zumal der niedere, spärlich besoldete Schulmann. Doch wie auf der Bühne nicht immer der am glänzendsten gekleidete Schauspieler eine wirklich wichtige Rolle spielt, und hingegen der anfänglich unbedeutend scheinende oft eine Hauptrolle zu spielen hat, die in das ganze Drama eingreift und von der das Spiel so vieler Andern abhängt, — so auf dem Schauplatze des Lebens und Wirkens. Der Vorhang fliegt auf; wir sehen im bunten Gemisch den Staatsmann und den Bürger, den Richter und den Theologen, den Arzt, den Künstler, den Krieger. Welch' ein Gewühl! welch' eine Verschiedenheit! Jeder spielt seine Rolle, gut oder schlecht, mit mehr oder weniger Glanz, im helleren oder dunkleren Lichte! Und der Schulmann? Freilich vermissen wir ihn beinahe in diesem Gedränge der mannigfaltigen Stände. Er steht im Hintergrunde der Bühne, lauscht auf das Spiel seiner Brüder, die ohne ihn entweder eine sehr unbedeutende Rolle spielen oder sie sehr schlecht spielen würden. Wenn ihn gleich kein lautes Zujauchzen und Händeklatschen und kein goldener Regen belohnt; wenn er gleich hinter seinem Vorhange versteckt bleibt, ohne mit Ungeduld hervorgerufen

*) Die Schullehrer klagen gewöhnlich über die allzu großen Beschwerden und Lasten ihres Berufs, über allzu spärliches und kärgliches Einkommen, über entehrende Geschäfte und Berufsarbeiten, über schlechte Behandlung von Seiten ihrer Schulbehörden und ihrer Gemeinden. Diese zum Theil unbilligen Schullehrer-Klagen wurden jüngst im „Allgem. Anz. der Deutschen ꝛc." Jgg. 1842. Nr. 84 von einem Ungenannten recht gut beschwichtigt. Wir wollen wünschen, daß bald die Zeit komme, wo diese Klagen in Nichts zerrinnen.

zu werden, — so war er es dennoch, der die Spielenden zu ihrem mannigfaltigen Spiel, wenn auch in kleinen Anfängen, vorbereitete, und dem sie es, außer ihren eignen Talenten und der glücklichen Fügung der Umstände, zu danken haben, wenn sie ihre Rolle mit Anstand, Würde und Beifall spielen.

Der Mensch ist von Natur nichts; aber durch Umstände, Verhältnisse und Verbindungen, worein er gesetzt wird, kann er Alles werden. Unter diesen Verhältnissen, die den Menschen zum Menschen, wenigstens zum gesellschaftlichen Menschen, zum Bürger des Staats, zur Besorgung des Hauswesens und zu andern Dingen geschickt machen, verdient die Erziehung und frühe Unterweisung nicht nur der Zeit, sondern auch dem Einflusse nach die erste Stelle. Der Mensch gleicht einem zarten Keime, der zum fruchtbaren oder unfruchtbaren, zum schattenden oder zweig- und blätterlosen, zum nährenden oder giftartig wirkenden Baume heranwachsen kann. Wer entwickelt diesen unbestimmten Keim? Die Erziehung. Wer pflegt ihn, wenn er aufschließt, wer begießt die lechzende Pflanze, daß sie nicht vor der Zeit verdorre? Die Erziehung. Wer gätet das Unkraut neben ihr aus und schneidet die wilden Auswüchse weg? Die Erziehung. Welch' ein wichtiger Stand demnach, dem dieses große Geschäft anvertrauet ist, der die schlummernden Talente aus ihrem Schlummer weckt und sie vom Vermögen zum Wirken ruft, der den Neigungen des werdenden Menschen gerade die Richtungen gibt, die sie haben müssen, wenn sie für ihn und für Andere ergiebige Quellen des Glücks und der Zufriedenheit werden sollen, der den jungen Bürger der menschlichen Gesellschaft auf den Weg bringt, den er wandeln muß, um ein froher, brauchbarer, glücklicher Mensch zu werden. O des großen, erhabenen Berufes, Menschen zu bilden, sie zu ihrer großen oder kleinen, glänzenden oder nur nützlichen Bestimmung in der Menschengesellschaft vorzubereiten!

Und so ist denn der Schulmann mehr als viele andere Stände Wohlthäter der Gesellschaft, wenn er ist, was er sein soll. Ist gleich der Kreis, in dem er unmittelbar wirkt, nur klein und beschränkt, so dehnt sich doch sein mittelbarer Wirkungskreis desto weiter aus. Der künftige Wirkungskreis jedes seiner Zöglinge ist gewissermaßen der seinige; und ob auch sein und Anderer Blick nicht alle die unzähligen Folgen übersehen kann, die aus der gewissenhaften Ausübung seiner Pflichten auf seine Zöglinge, und von diesen weiter auf andere Menschen und Stände, ja auf ganze Menschengenerationen hin sich ergießen, — so bemerkt sie doch das Auge des Allsehenden, der die ganze Kette, welche Ursache an Ursache, Wirkung an Wirkung knüpft, mit einem Blick übersiehet. Ein Stein, in den Ocean geworfen, bildet einen Kreis, der gebildete Kreis veranlaßt einen zweiten, und dieser einen neuen, und jeder neue Kreis einen weitern, bis das schwache Menschenauge die werdenden Kreise nicht länger verfolgen kann, die vielleicht ein schärferer Blick als der menschliche noch dann bemerkt, wenn der Stein längst auf dem Grunde des Meeres seinen Ruhepunkt gefunden hat.

Was ist der Mensch ohne Erziehung, ohne Unterricht? Man verschließe alle Schulen, man verjage alle Lehrer, man verbrenne alle Hilfsmittel des Unterrichts; man lasse die junge Menschenbrut aufwachsen wie die Brut der Thiere, — und die Folge wird sein? — Das Licht der Wissenschaften erlischt, weil Keiner da ist, der es unterhält, Keiner, der es gebraucht; das Genie des Künstlers, der seine Fackel an dem Lichte der Wissenschaft ansteckte, erkrankt, weil seine Zeitgenossen für die Schöpfungen seiner Kunst keinen Sinn haben; der Krieger wird ein wüthender Barbar, der keine Wissenschaft kennt als die Schärfe seines Schwerts, und keine Kunst als zu morden; der Thron des Regenten wankt, weil keine frühzeitig in's Herz der Unterthanen geprägten religiös-sittlichen Grundsätze ihn stützen; das Band der Familien wird locker, weil keine Gemeinschaft der Erziehung es fest zusammenzieht; die große Kette der Menschengesellschaft, die Familie an Familie, Stand an Stand, Provinz an Provinz knüpft, zerreißt, zerspringt in tausend Glieder; die Völker zertrennen sich in Horden umherstreifender Barbaren; die Leidenschaft kennt keinen Damm mehr, das Laster keinen Zügel, die Tugend keinen Sporn; der Mensch sinkt von einer Stufe der erlangten Cultur zur andern herab, bis er nur eine Stufe noch über dem Thiere steht.

Doch an dem Werthe und Einflusse der Erziehung zweifelt Niemand, als wer nach Paradoxen hascht und seinen Zweck nicht besser erreichen zu können meint, als wenn er seine Aufklärung dazu anwendet, den Werth der Aufklärung zu bezweifeln. Aber an dem Werthe des Erziehers, des Schulmannes, scheint man nur zu oft zu zweifeln, wenn man anders von äußerer Nichtachtung auf innere Geringschätzung einen sichern Schluß machen kann. Ein sonderbarer Widerspruch. Man verlangt Wärme und gießt Wasser in's Feuer, und gießt kein Oel in die Lampe. Jedermann denkt, fühlt, spricht, schreibt vom Werthe der Erziehung, vom Werthe des Erziehers — doch meistentheils nur der Erzieher selbst.

Aber wohl dem Erzieher, wohl dem Lehrer, der seinen Werth fühlt; wohl ihm, wenn er es einsieht, welch' ein nothwendiges Glied in der Kette der menschlichen Gesellschaft er ist, wenn er den edlen Stolz besitzt, den jeder Mann in jedem Stande, er habe Namen wie er wolle, besitzen muß, insofern er der Mann ist, der er sein soll; den Stolz, keinen Stand zu verachten, auf keinen mit Geringschätzung oder Mitleid zu blicken, keinen für unnütz zu erklären, jeden aber, der den seinigen verachtet, zu fragen: bist du nützlicher als ich? — O und welch' eine Quelle von Freuden eröffnet sich vor ihm, wenn er nun den großen weitreichenden Einfluß überdenkt, den seine Wirksamkeit haben kann. Alle Stände gehen durch seine Hand. Er formt den rohen, unförmlichen Klumpen und haucht ihm, ein anderer Prometheus, Leben und Wärme ein. Er gibt jedem Stande die erste Bildung; nachherige Situationen und Verhältnisse geben die zweite, und wenn gleich diese letztere meistentheils bei weitem die wichtigere ist, so läßt sie sich doch ohne die erste nie oder selten denken. Wenn in einem Lande die Wage der Gerechtigkeit nicht schwankt; wenn an der Hand des Kriegers kein Raub und an seinem Schwerte kein unschuldiges Blut klebt; wenn der Redner im Tempel Gottes nicht Worte, sondern Empfindungen ausspricht; wenn die Fackel der Wissenschaften ihre Funken weit umher sprühet, auch da, wo es sonst Nacht war; wenn

der Bürger ein frommer Verehrer Gottes, ein treuer Unterthan seines Regenten, ein weiser und liebreicher Vater, ein zärtlicher Gatte, ein warmer Freund, ein rechtschaffner und nützlicher Arbeiter ist — so ist das freilich nicht das Werk des Erziehers und Lehrers allein, aber doch zugleich mit sein Werk. Die Vorsehung gebraucht ihn als eine Mittelsperson zur Ausrichtung ihres Plans, die möglichste allgemeine Glückseligkeit zu gründen. Er grub die Quelle auf, welche nachher zu einem Strome anschwoll. Stolz und Eitelkeit wäre es, wenn er beim Anblick des Stromes dächte oder spräche: Ich hab' ihn gebildet — den Strom; aber Schwachsinn und Mangel an gerechter Selbstschätzung, wenn er vergessen könnte, wie ohne ihn der Strom nicht Strom sein würde, höchstens nur ein unreiner Bach voll Schlamm und Kiesel.

Andere Stände, welche auch unmittelbar auf die Menschen wirken, haben doch mit dem schon erwachsenen und mehr oder weniger gebildeten Menschen zu thun, z. B. der Prediger. Der Schulmann aber soll und will erst bilden, und eben dies erweitert den Kreis seines nützlichen Wirkens. Jener beschäftigt sich mit dem gewordenen, er mit dem werdenden Menschen, jener mit dem festgewurzelten Baume, er mit der biegsamen Staude. Eingesogene Vorurtheile, herrschend gewordene Leidenschaften, festgesetzte Grundsätze, angenommene Gewohnheiten, eingewurzelte Laster verschließen jenem nur zu oft den Weg zu den Herzen derer, auf die er wirken soll, und er kann meistentheils nur durch Umwege sich einen Zugang machen. Der Schulmann findet kein so furchtbares Verhack vor sich, oder es wird ihm doch leichter, sich den Weg zu bahnen. Freilich hat hier der Mann, der beides, Lehrer und Erzieher, in gleichem Grade ist, einen großen Vorzug vor dem gewöhnlichen Lehrer, der meistentheils nur das letztere ist; obgleich das Geschäft des Lehrers und Erziehers so genau und innig in einander verwebt ist, daß es entweder Trägheit oder Mangel an Kraft und Kenntniß ist, wenn der Lehrer sich begnügt, Licht in den Verstand zu tragen, und die eigentliche Erziehung des Willens oder die Bildung des Herzens und Gemüthes dem Zufall oder Händen überläßt, welche entweder nichts oder Unkraut in den geistigen Boden hineinsäen, welche, statt es für Gott und Tugend zu erwärmen, es durch fühllose, gleichgiltige Behandlung mit einem undurchsichtigen Eis überziehen, oder wohl gar unvorsichtig durch Reden und Beispiel einen Funken der Leidenschaft hineinlegen, der um so eher und stärker zu einem Feuer aufflammt, je heller im Verstande das Licht leuchtet. Doch der Lehrer behält noch immer Gelegenheit genug übrig, mehr als Lehrer zu sein, Beides auf Verstand und Herz zu wirken. Und hat er gleich öfters den Kummer, zu sehen, wie der Same, den er ausstreute, durch die häusliche Erziehung oder vielmehr Verziehung, auch durch das Leben mit der Welt erstickt wird, so ist dies nur mehr Aufmunterung für ihn, immer weiter Samen der Weisheit, Tugend und Religion auszustreuen, und desto mehr Freude und Erquickung für ihn, wenn er wahrnimmt, wie dieser Same, des Unkrauts ungeachtet, das daneben aufwächst, dennoch durchbricht und emporschießt.

Wenn die genaue Untersuchung und Durchforschung des Menschen ein wahres, inniges Vergnügen gewährt, dessen Süßigkeit kein schaler Kopf zu schmecken fähig ist, — ein Vergnügen, das nur Eigenthum des spähenden, tiefschauenden Philosophen ist, der die Räder und Triebfedern der menschlichen Seele in ihre Bestandtheile zerlegt, und zugleich beobachtet, wie eins in das andere greift, ihre Bewegungen fördert oder hemmt, und wie jeder noch so kleine Stift das seinige beiträgt, um die künstliche Maschine in Gang zu bringen und darin zu erhalten; — wenn dieses Studium des Menschen (Anthropologie, Psychologie) eine der angenehmsten Beschäftigungen für den denkenden Geist ist; wer hat mehr und bessere Gelegenheit, dieses Studium zu treiben als der Schulmann? Daher wird auch dasselbe am meisten von diesen in der Schule wirkenden Geistern gepflegt und getrieben, und namentlich hat der Prof. Dr. Beneke in Berlin in unsern Tagen unter dem Schulstande viele und starke Freunde und Anhänger gewonnen. Seine psychologischen Skizzen führt die Pädag. Real-Encycl. nicht selten auf, und der Dir. Dreßler ist bekanntlich ein trefflicher Commentator derselben. Auch ist der Geist seiner (in 2r Aufl. 1842) erschienenen „Erziehungs- und Unterrichtslehre" ꝛc. kein anderer als ein durchaus psychologischer. Sie verdient daher aller Schulmänner ernste, unbefangene Aufmerksamkeit.

Der Philosoph als Philosoph beobachtet größtentheils nur den schon ausgebildeten, veredelten oder ausgearteten Menschen, und tausend Hindernisse erschweren seine Beobachtungen, oder machen die daraus gezogenen Schlüsse unsicher und schwankend. Der Schulmann beobachtet den erst sich entwickelnden und unter seinen bildenden Händen sich entwickelnden Menschen. Noch hängt nicht die dichte Decke der Verstellung vor dem Herzen seines Zöglings, womit es nachherige Situationen, Umgang, Absichten, sogenannte feine Lebensart, Selbstgefälligkeit, Politik und vieles Andere verschleiern. Und ist ja der junge aufwachsende Mensch so verführt und unglücklich, daß er schon in früher Jugend in seinem Innern Schlupfwinkel hat, hinter welchen er sich zu verbergen sucht, so sind doch diese Winkel noch nicht so tief und dunkel, daß sie ein scharfer Blick nicht zu erschauen, an's Licht zu ziehen und zu entfernen vermöchte.

Und welche Freude für den Schulmann, die werdende Menschheit von einer Stufe zu der andern mit seinem Beobachtungsauge zu verfolgen, oder vielmehr mit seiner lenkenden und ordnenden Hand hinaufzuleiten. Er sieht den Keim, die Knospe, die Blüthe, vielleicht den Ansatz zur Frucht, er sieht den allmählichen Uebergang von Nacht zur Dämmerung, zur Morgenröthe, zum Sonnenlicht. Ihm kann, wenn ihm die Natur nicht alle Schärfe des Blicks versagte, nicht leicht irgend eine Anlage seines Zöglings unbemerkt bleiben, und froh ergreift er jede bemerkte Anlage, bildet und richtet sie zum künftigen Wohle der Menschheit und des Staates. Und wenn nun der rohe Stoff, den er bearbeitet, sich entwickelt, und alle seine vorher verborgenen, durch ihn aufgedeckten und an's Licht hervorgezogenen Reize enthüllt — welche namenlose Wonne für seine fühlende Seele! O kein Phidias betrachtet mit solchem Entzücken das Werk seiner Kunst, wenn der rohe Marmorblock ohne Farbe und Gestalt sich allmählich unter seinen schaffenden Händen entwickelt, wenn unter seinem Meisel ein Glied, ein Zug nach dem andern hervortritt, und sie nun endlich in ihrer

ganzen Größe und Schönheit dasteht, die Bildsäule des Helden oder der Grazie!

Der Vater und der häusliche Erzieher, die nur Einen oder doch nur wenige junge Menschenseelen zu bearbeiten haben, kennen freilich viele Beschwerden nicht, welche für den Lehrer aus der größeren Zahl und Mannigfaltigkeit seiner Lehrlinge erwachsen, aber auch nicht die Freuden, die eben diese Mannigfaltigkeit gewährt. Er sieht eine Schaar von Zöglingen vor sich, die den verschiedensten Ständen angehören und zu den verschiedensten Ständen bestimmt sind, je nachdem ihre Anlagen und Fähigkeiten auf dem Wege einer naturgemäßen Bildung sich entwickeln werden. Wie viele Abstufungen sind da zu finden! Welche Mannigfaltigkeit! Wie viele Mischungen, wie viele Mittelstufen von der niedrigsten bis zu der höchsten! Da gibt es ein weites Feld und eine reiche Ernte für den psychologisch gebildeten Lehrer und psychologisch gebildeten Bildner. Da entwickeln sich Aussichten zu den wonnevollsten Stunden, wenn er jeden seiner Zöglinge, nach dem Maße seiner Talente und Anlagen gebildet, bei dem einen den Sporn, bei dem andern den Zügel gebraucht, hier der kalten Masse erwärmenden Odem einhaucht, dort die auflodernde Gluth dämpft, daß sie sanfte und wohlthätige Flamme werde, und so auf diese Weise sein Werk unter seiner pflegenden Hand entstehen, wachsen und gelingen sieht. Die Freude über den glücklichen Erfolg, den seine pädagogischen Bemühungen bei vielen seiner Zöglinge haben, hält ihn schadlos für den Kummer, den ihm freilich die Täuschung seiner Wünsche und Hoffnungen bei manchem andern erregen muß; und meistentheils hat er den süßen Trost, daß es seine Schuld nicht war, daß die Pflanze verdorrete. Bald war überall der Boden, auf dem sie stand, zu dürr und sandig; bald entkräftete sie zu viel Sonne oder zu viel Regen der häuslichen Erziehung; bald nagten giftige Raupen, denen zu wehren er oft nicht Gelegenheit, ja oft selbst nicht Erlaubniß hatte, — die aufbrechende Knospe weg.

Wenn der Blick auf die Gegenwart für den Schulmann erfreulich ist, so ist es der Blick in die Zukunft nicht minder. In der That, hat irgend ein Stand Gelegenheit, hinter dem dichten Vorhange, der Zukunft und Gegenwart scheidet, zu lauschen, und zuweilen einen Blick hindurch zu thun, so ist es der des Schulmannes. Täglich sieht er einen Theil der künftigen Menschengeneration um sich versammelt. Alle spielen schon im Kleinen ihre künftige Rolle vor ihm. Er sieht die Tugenden und die Laster, die starken und die schwachen Seiten, die edlen und die unedlen Thaten der Nachkommenschaft wie in einem magischen Spiegel, und sucht jene zu befördern, diese im Keime zu ersticken. Er sieht in dem raschen und feurigen Knaben und Jünglinge den künftigen unternehmenden, thatkräftigen Mann, in dem mehr gelassenen, bedachtsamen, kälteren Zöglinge den vorsichtigen, emsigen, ausharrenden Arbeiter; mit einem Worte, er sieht den künftigen Gatten, Vater, Bürger, Staatsmann, oder auch die künftige Gattin, Mutter und Erzieherin vor sich, und er freut sich zu sehen, wie jeder und jede immer näher dem Ziele zueilt. Er hat die Freude, die Natur in ihrer Werkstatt zu beschleichen, ihrer arbeitenden Kraft zuzuschauen, und ihrem Drange und Streben die Richtung zum Wohle der Menschheit zu geben. Er theilt mit den Eltern die Wonne, ein Wohlthäter des künftigen Geschlechts zu sein, noch dann es zu sein, wenn sein Gebein vermodert und sein Name vergessen ist; und so lebt er in seinen Zöglingen auch nach seinem Tode fort. Er theilt mit dem Vater, der in dem Kreise seiner Kinder sich glücklich fühlt und mit froher Ahnung in die Zukunft schaut, seine Freuden, ohne seine Lasten und Sorgen zu kennen. Und er genießt diese Freuden desto mehr, da er nicht blos in eine Familie, sondern in die Familien der ganzen Stadt wirkt, und durch seine einst in alle vier Winde verbreiteten Lehrlinge in vielen Ständen und Provinzen Samen der Wahrheit und der Weisheit, der Tugend und des Menschenwohles ausstreut. O er kann darauf rechnen, daß ihm einst noch die dankbare Zähre des fühlenden, wenn gleich fern von ihm lebenden Jünglings oder der fühlenden und in der Ferne weilenden Jungfrau oder Gattin fließt, sollt' er auch weit entfernt von ihnen sein Grab haben. Der Lehrer, welcher über lauter undankbare Schüler klagt, weiß entweder überall nicht, was Dankbarkeit ist, oder er verdient es nicht, dankbare Schüler zu haben, oder — was gewöhnlich ist, er versteht nicht die Kunst, sich solche heranzuziehen. Aber wie der Gärtner sich hoch über den Schatten des Baumes freut, den er selbst pflegte und begoß, so freuet sich der greise Schulmann der vorigen Zöglinge, die wie Schatten und Erquickung gebende Lebensbäume heranwuchsen.

Noch Eins. Wenn die Freuden der Freundschaft zu den süßesten Glückseligkeiten des Lebens gehören, das ohne sie einer Wüste gleicht, — wer hat mehr Gelegenheit, sich Freunde zu machen, als der Lehrer der Jugend? In den männlichen Jahren hält es für jeden andern Stand schwer, einen Freund zu finden, der mehr ist, als ein guter Freund. Das gegenseitige, sich vielleicht durchkreuzende Interesse, und überhaupt alle die mannigfaltigen Verhältnisse des bürgerlichen Lebens sind beinahe eben so viele Scheidewände, welche Herzen von Herzen trennen. Der Jugendlehrer aber kann, wenn er will und wenn er es versteht, nicht blos auf den Verstand, sondern auch auf das Herz seiner Zöglinge zu wirken, sich aus denselben treue, warme Freunde bilden. Und Freundschaft mit ihnen ist darum um so mehr werth, weil sie auf der einen Seite auf Dankbarkeit, auf der andern auf frühe Kenntniß des Charakters gegründet ist. Wohl dem Schulmanne, der für alle die bisher gedachten Freuden Sinn hat — und er ist ein unglücklicher Mensch, wenn er diesen Sinn nicht hat! — Wohl ihm, wenn er diesen Freuden gern jene rauschenden Freuden aufopfert, die das Herz leer lassen, wenn er ihretwegen gern mancher äußeren glänzenden Vorzüge und Bequemlichkeiten entbehrt! — Wohl ihm, wenn er beim Genusse dieser Freuden so manche Beschwerde vergißt oder schwächer fühlt, die an seinen Stand entweder das Wesen desselben oder Willkür und Vorurtheil der Menschen geknüpft hat, und wenn er bei diesem Genusse geduldig entgegenharrt den Zeiten, da auch die Zahl dieser Beschwerden und Klagen sich um ein Großes vermindern wird. Geduld, die Morgenröthe ist da!

Wir verweisen unter andern, die Freuden, aber auch die Leiden des Schulmannes besprechenden Schriften und Abhandlungen auf folgende aus der neuesten Literatur;

Freuden und Leiden eines Schulmeisters. Zwei Theile. Berlin 1838. Wagner'sche Buchh. (2¼ Thlr.)

Dieses Buch — ein Roman, der Wirklichkeit schildert, ist interessant, unterhaltend, fesselnd, lehrreich, inhaltsvoll — aus der frischen neuen Zeit seit 1830. Peter Käfer ist als Schulmeister zu Gutiwyl im Canton Bern unterschrieben. So urtheilt A. D. in den Rhein. Blätt. 21. Bds. 1s Heft. 1840, worin eine Menge Stellen ausgehoben sind.

Welches sind die eigenthümlichen Leiden und Freuden des Schullehrerstandes?

Diese recht gediegene und treffende Abhandlung hat den als Prälat im J. 1835 verstorbenen Seubert zum Verfasser. Sie ist zu finden in den „Blättern aus Süddeutschland für das Volks-Erziehungs- und Unterrichtswesen." 1. Jgg. 3s Heft. 1837.

7.

Freundschaft. Alle Verbindungen der Menschen beruhen mehr oder weniger auf den beiden Grundverhältnissen der Einstimmigkeit und Ergänzung: das Familienleben, das Zusammenwirken in der Corporation, in der Partei, im Staate; auch die Freundschaft. Das allgemeine, auch die Natur beherrschende Gesetz, daß Gleichartiges sich sucht und findet, sowie das andere, eben so allgemeine und tiefgehende, daß Eins des Andern bedarf, und Alles in durchgängiger Verkettung sich hält und fördert, tritt grade bei ihr in schöner geistiger Verklärung heraus. Gleichheit vor Allem in Neigung und Gesinnung, im Streben und Erfahren führet Herzen zu Herzen, während das Verhältniß der Ergänzung mehr in der Liebe sich geltend macht; sie läßt die Vorstellung von Außen, die wir mit uns innerlich verwandt fühlen, rasch zu großer Ausdehnung und Stärke anwachsen, versetzt in eine günstige, gemüthliche Stimmung und verknüpft jene endlich auf das Innigste mit der Vorstellung von uns selbst; und wenn dann die Verbindung längere Zeit sich fortgesetzt hat und durch hundert und tausend Steigerungen der Seele immer lieber geworden ist, da kann es allerdings geschehen, daß die Freundschaft als eine sittliche Macht sich bewährt und zu den edelsten Anstrengungen und Opfern in den Stand setzt.

Aber zu dieser lichten Höhe entwickelt sich die Freundschaft nur selten. Es ist Einstimmigkeit der Neigung und Gesinnung auch in den niedern Dingen, ja selbst im Schlechten, möglich. Die Einen sind Freunde geworden, weil sie in der Vorliebe für irgend eine Liebhaberei sich begegnet sind, Andere, weil sie in langer Geschäftsverbindung des äußern Vortheils wegen sich gegenseitig für unentbehrlich zu halten gelernt haben, noch Andere sind durch gemeinsame Abneigung gegen einen Dritten vereinigt worden, Andere wieder hat die beiden Theilen drohende Noth zusammengeführt; einigen geistig-hohen Männern sagt man nach, daß sie mit denjenigen am liebsten sich befreundet, welche in keiner Weise ihnen gleich, theils hierdurch, theils durch freigebiges Lob ihre Eitelkeit fortwährend beschäftigten.

Indeß — wie oft auch die Freundschaft aus Selbstbeschränktheit entspringen und in Selbstbeschränktheit erhalten mag, — in vielen Fällen erweitert sie das Herz und löset die harte Rinde, womit der Egoismus es so gern umkleidet. Eben darum aber werden nun Jugendfreundschaften von besonderem Werthe sein für die sittliche Entwickelung, weil der Jugend ein unbefangenes und herzliches Hingeben noch so natürlich und leicht ist und die kalte, selbstsüchtige Berechnung so selten in den Sinn kommt. Daher knüpfen sich auch in diesem Lebensalter die meisten Freundschaftsbündnisse, und es sind dieselben für die Betheiligten Quellen zu immer neuem Genuß und ein unaufhörlicher Antrieb zu eifrigem Streben und freudigem Wagen; gemeinschaftliche Studien, Beschäftigungen, Schwärmereien, vereint unternommene Ausflüge durch Berg und Thal, gegenseitige Unterstützungen in Verlegenheiten und Unfällen machen sie zuweilen so fest, daß sie sich ungeschwächt in das Mannesalter hinein, durch das ganze Leben hindurch fortsetzen.

Da ist es nun Pflicht der Erziehung, solche Verbindungen möglichst zu begünstigen; sie leite das dunkle und leicht irre gehende Bedürfniß und führe dem Rechten, Angemessenen nahe, doch ohne Zudringlichkeit und Laune, sie suche die ohne ihr Zuthun geknüpften Bande, die der Leichtsinn und Wankelmuth der Jugend manchmal leicht wieder fahren läßt, festzuhalten und also eintretende Disharmonieen wieder zu versöhnen, sie weise auf große Beispiele hin, wie sie, wenn man nur suchen will, die Geschichte in Menge darbietet; auf den höheren Stufen des Unterrichts werden auch die durch die Farben der Dichter verherrlichten Freunde, wie Orest und Pylades, Achill und Patroklos, Nisus und Euryalus, Don Carlos und Marquis Posa erheben und begeistern können! —

Vergl. Beneke Psychologie S. 115 f. Grundlinien der Sittenlehre II. 258 f. 267 ff. Kl.

Friedland (Valentin), gewöhnlich Trotzendorf von seinem Geburtsorte (bei Görlitz) genannt, wo er im Jahr 1490 in die Welt trat. Feindselige Mächte sind es oft im Leben, die den Menschen aufregen und ihn für eine höhere Bildung empfänglich machen. So war es bei Trotzendorf; ihn machte seine Armuth für seine Wißbegierde erfinderisch. Davon gibt Ruhkopf in seiner „Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland ꝛc." Th. I. S. 351 mehre interessante Züge. Es gelang ihm, auf die Universität Leipzig zu kommen und bei Rich. Crocus und Petr. Mosellanus Griechisch zu lernen. Im J. 1515 wurde er unterster Lehrer an der Schule zu Görlitz, wo er nun die andern Lehrer und selbst den Rector im Griechischen unterrichtete. Im J. 1518 ging er nach Wittenberg, um noch bei Melanchthon und Luther zu studiren.

Im J. 1523 berief man ihn zur neuen Organisation der Schule in Goldberg. Da kam er in seine rechte Wirksamkeit. Er war zum Methodiker geboren und gebildet, und daher einer der seltensten Schulmänner. Auf eine eigenthümliche Weise regierte er diese Schule und unterrichtete darin. Der Ruf derselben wurde so groß, wie keine ihn vor ihm, vielleicht auch keine nach ihm in Deutschland hatte. Aus Deutschland, Böhmen, Polen, Ungarn, Siebenbürgen, Litthauen strömten die jungen Leute nach Goldberg; seine Schule zählte viele Hunderte, und er lebte als der hochverehrte König unter seinen Zöglingen. Wer für einen rechten Gelehrten in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts gelten wollte, mußte in Trotzendorf's Schule gewesen sein. Seine persönlichen Gaben wären Schuldirectoren zu wünschen, damit sie so, wie dieser einzige

Mann, das eigentlich freie geistig gymnastische Leben solcher gelehrten Anstalten schaffen und regieren könnten, wie es doch durch keine Organisation von Außen, und eben so wenig durch bloße philologische Gelehrsamkeit geschehen kann.

T. war einer jener seltenen Männer, in denen sich dieses Alles vereinigte; daher war diese Schule dreißig Jahre hindurch, da er sie leitete, ein Muster von einem Gymnasium jener Zeit. Schätze sammelte er übrigens nicht; und er war unverheirathet geblieben. Im J. 1556 wurde er, 67 Jahre alt, gerade als er in der Schule zu Liegnitz den 23. Psalm erklärte (der Herr ist mein Hirt, mir wird nichts mangeln ꝛc.), wie durch einen Wink von Oben plötzlich abgerufen, und mit den Worten: at ego avocor in alias regiones — verschied er. Er starb in Armuth, und seine Grabschrift kann noch heute manchem wackern Lehrer gelten.

Artes tradebam totius tempore vitae;
Et quae sunt mundi praemia, pauper eram.

S. „Pinzger Leben Trotzendorf's". 1825.

Die Einrichtung seiner Schule war folgende. Er betrachtete sie als eine römische Republik, in welcher ein Consul, zwölf Senatoren und zwei Censoren monatlich erwählt wurden; T. selbst stand über allen als Dictator perpetuus. In wichtigen Dingen entschied diese Versammlung nach der Stimmenmehrheit, und der Dictator, welcher den Beschluß ausführte, wußte der Sache immer Ernst und Kraft zu geben. Das war nun ein großes Ziel für den Schüler, Senator oder gar Consul zu werden. Die Schule war in sechs Klassen, und jede in Tribus getheilt, wovon jeder einen Quästor hatte, die sämmtlich den sechs Oberquästoren, als Aufsehern des Privatfleißes, untergeben waren. Außer diesen waren Oeconomi über die häusliche Ordnung, Ephori, Aufseher bei Tische, Discophori, Tafeldecker, erwählt, und Tabulati, welchen die Berichte über die Ordnung erstattet wurden. Die untern Aemter dauerten nur eine Woche, die obern einen Monat, und jeder mußte das seinige mit einer Rede antreten und beenden.

An feierlichen Tagen mußten auch die Schüler Lobreden auf einander halten, gleichsam Olympische Wettstreite, und der Sieger erhielt einen Kranz. — Das möchte am wenigsten nachzuahmen sein!

T's. Art zu unterrichten bestand im Katechisiren und Examiniren; „denn", sagte er, „wer diese Methode aus der Schule verbannt, der nimmt die Sonne aus der Welt!" Alles lehrte er anschaulich und deutlich mit freundlichem Ernste. Er ließ häufig Exercitien machen, und hielt diese Uebung zugleich für eine Prüfung des moralischen Characters. Auch eine reinliche Handschrift und ein gutes Lesen waren ihm gute physiognomische Zeichen. In der Grammatik hielt er auf wenige und bündige Regeln. Die Dialectik, Rhetorik, Ethik und Physik (Philosophie) lehrte er die Schüler erst gegen das Ende ihres Cursus, und ohne Buch, in Disputirübungen. Die Erweckung eines religiösen Sinnes war der Geist in Allem. Daher erklärte er auch mit vieler Liebe seinen Schülern im Hebräischen den Propheten Jesaias.

T. hatte eine treffliche, fromme Mutter, und mit Hilfe der von ihr in seinem Gemüthe erweckten Frömmigkeit wurde er ein trefflicher Schulmann. Melanchthon sagt von ihm: quem ad regendas scholas non minus natum, quam ad regenda castra Scipionem olim Africanum. Er zeichnete sich durch eine genaue Menschenkenntniß aus, eine Kenntniß, die keinem Erzieher fehlen darf. Wohl zu bemerken sind daher von jedem Lehrer und Erzieher diejenigen Darstellungen der Psychologie, welche in der Pädag. Real-Encycl. gegeben werden.

Seine Schule nannte T., dem Melanchthon zu Ehren, Scholam Philippicam. Seine Persönlichkeit gab der Schule ihr Wesen und Leben; und jeder Schulmann sollte mit seiner Persönlichkeit die Schule regieren. Sein freundlicher Ernst scheint ihm eine Art von Sokratischer Ironie gegeben zu haben, welche immer einem Lehrer etwas sehr Wünschenswürdiges ist. So trat er manchmal (wie Ruhkopf die Anekdote aufbewahrt hat) mit dem Gruße in seine Schule: „Guten Morgen ihr Edelleute, ihr kaiserliche, königliche, fürstliche Räthe, ihr Bürgermeister und Rathsherren, ihr Handwerksleute, Künstler, Kaufleute, Soldaten u. s. w.", und dann setzte er hinzu: „ihr Taugenichtse und Bösewichter!"

Seine pädagogischen Schriften sind: Precationes; Rosarium (Bibelsprüche); γνωρίσματα de ordine regularum syntacticarum; methodus doctrinae catecheticae, Catech. Lutheri latine. 14.

Frohsinn nennen wir im Allgemeinen jene glückliche Disposition der Seele, welche sie fähig macht, jeden angenehmen und steigernden Eindruck durchgängig als solchen zu empfinden und durch denselben in eine lebhaftere Erregung versetzt zu werden. Es ist also Frohsinn im Grunde nur der positive Ausdruck für Harmlosigkeit. An sich nun ist er auf allen Stufen des Lebens möglich: es gibt Greise, welche mit reger Empfänglichkeit die Außendinge auf sich wirken lassen und aus den verschiedensten Gegenständen und Erlebnissen Freude und Genuß zu schöpfen wissen; immer jedoch bleibt er das beneidenswerthe Vorrecht der Jugend und Kindheit. Das Kind und der Jüngling fühlen sich in so gänzlicher Harmonie mit der Welt umher und ihre frisch sich regenden Kräfte in solcher Uebereinstimmung mit ihren Wünschen und Hoffnungen und in so großer Angemessenheit zu denselben, daß beide nothwendig in spielender Beweglichkeit auf dem klaren Wasserspiegel der Lust dahinfahren. Daher kommt es, daß Kinder, von denen eine gütige Hand das Rauhe, Störende und Schmerzliche fern zu halten bemüht ist, auch aus den kleinsten Gaben, auch aus den geringfügigsten Umständen das Größte und Bedeutendste zu gewinnen im Stande sind, daß ihnen das Weiteste nahe tritt und das Schwerste erreichbar scheint, daß die Erde um sie fortwährend in den Farben des Frühlings glänzt.

Zunächst nun wird der Frohsinn als Etwas zu fassen sein, das unter günstigen Verhältnissen von selbst entsteht, also nicht erst durch den Erzieher hervorgerufen zu werden braucht; man überlasse das Kind bis zu einer gewissen Linie, die nach der Begabung und der ganzen Eigenthümlichkeit desselben näher oder ferner liegen wird, seinen eigenen Imaginationen, seinen kleinen Experimenten, ja selbst seinen muthwilligen Sprüngen, damit es zum Gefühle seiner Lebendigkeit kommen kann, und man wird ihm zu der wünschenswerthesten Stimmung verhelfen. Aber freilich sind

manche Kinder gleich Anfangs durch Schwächlichkeit und Kränklichkeit so sehr gehemmt und werden nun so vielfach herabgestimmt, daß die Erziehung alle Kraft, Vorsicht und Liebe aufbieten muß, um durch Entfernung des Hinderlichen und Beengenden der zarten Seele ein gewisses Aufstreben möglich zu machen; ohne die geeigneten Maßregeln wird sie vielleicht für immer mürrisch und verdrossen. Indessen ist auch hier das Geschäft der Erziehung ein mehr negatives, obwohl damit nicht gesagt sein soll, daß jede directe Einwirkung überflüssig oder gar schädlich sei. Wir sind vielmehr der Meinung, daß Mannigfaltigkeit und Abwechselung, Spannung und immer neue Bewegung in die Lebenssphäre des Kindes gebracht werden müssen, wenn es auf die Dauer seinen Frohsinn bewahren soll; nur dringe man sich nicht auf und greife nicht täppisch da ein, wo das Kind sich selbst genug ist.

Wie kommt es nun aber, daß gegenwärtig die Jugend der unbefangenen Fröhlichkeit so sehr entbehrt? Es scheint dies in der bedauerlichen Verfrühung zu liegen, zu welcher man ihr entweder Vorschub leistet oder auf die man sie gefließentlich hindrängt, in der Verfrühung des Wissens und des Genießens. In einer Zeit, wo man die Jugend so frühzeitig und so rasch als möglich über die reichen Fluren der Erkenntniß hinwegjagt, wo man ihr Alles einzupfropfen sucht und sie doch bei keinem Gegenstande ruhig verweilen läßt, in einer Zeit, wo man durch Kinderbälle und Kindertheater, durch Einführung in alle Lustbarkeiten der Erwachsenen u. s. f. die noch unfesten Seelen beschäftiget und verwirrt, darf man sich wundern, wenn Unlust, Dumpfheit, Kopfhängerei und Weltschmerz bei den Einen, Altklugheit, vorlautes Wesen, Keckheit und Malice bei den Andern bemerklich wird? Daher nun überall so wenig Natürlichkeit, so viel Berechnung, Schein, Gezwungenheit und Kälte, wo ganz andere Geister walten könnten und sollten. Vergl. Severin über die Klage, daß unbefangene Fröhlichkeit großentheils bei der heutigen Jugend vermißt werde. Eine Schulrede. Glogau 1835.

In der Schule kommt auf den Frohsinn außerordentlich viel an, und jeder Lehrer wird darauf bedacht sein müssen, daß er denselben anrege und innerhalb gewisser Gränzen sich bewegen lasse. Er braucht dabei weder selbst den Ernst zu verläugnen und seine Würde Preis zu geben, noch auch den ihm Untergebenen irgendwie Extravaganzen zu gestatten; es läßt sich bei den meisten Unterrichtsgegenständen eine Behandlungsweise denken, welche die Schüler in die heiterste Bewegung versetzt und doch kräftig und gemessen dem Ziele zuführt. Die Leseübungen, das Rechnen, die Elemente des Sprachunterrichts müssen fast auf diese Weise getrieben werden, wenn die Kinder rechte Lust und volles Interesse daran haben sollen; aber auch bei andern Zweigen des Unterrichts wird man wohlthun, wenn man der Heiterkeit Raum giebt. Das ganze Geheimniß liegt doch am Ende nur darin, daß man die Schüler fortwährend zum Bewußtsein ihrer steigenden Kraft und der von ihnen gemachten Fortschritte bringt. Kl.

Fühlen hat drei Bedeutungen, die sorgfältig unterschieden werden müssen. Es bedeutet: a) die Abstände oder Verschiedenheiten zwischen unsern psychischen Entwickelungen (Thätigkeiten) unmittelbar wahrnehmen; b) überhaupt innerliche Vorgänge unmittelbar wahrnehmen; c) die innern Vorgänge dunkel wahrnehmen. Nur die erste Bedeutung ist die eigentliche, die in der Wissenschaft von der menschlichen Seele diejenige Form bezeichnet, welche neben der Vorstellungs- und Begehrungsform an den einzelnen Entwickelungen sich findet (s. Gefühl); die beiden andern Bedeutungen gehören mehr der Sprache des gemeinen Lebens an, wo besonders die dritte für Alles gebraucht zu werden pflegt, was zufällig nicht die Klarheit in der Seele hat, die sonst in derselben Statt findet. Vergl. Bildungsform und Form. D—r.

Fürsten als Beförderer der Volksbildung. Nicht der Umfang seines Reiches, nicht die Menge der Unterthanen, nicht das in Blut getauchte Heldenschwert macht die Größe eines Fürsten, darin besteht vielmehr sein Ruhm, Vater des Volkes zu sein. Dem Vater aber liegt nicht allein die Sorge für das leibliche Wohl seiner Kinder am Herzen, — er ist auch ihr Erzieher und wachet als solcher über die Bildung ihres Geistes. Darum glänzen auf den Tafeln der Geschichte am herrlichsten die Namen derjenigen Fürsten, welche Erzieher und Bildner ihrer Völker geworden sind.

In wie weit es Pflicht des Staatsoberhauptes sei, sich um die Erziehung der jüngsten Staatsbürger zu kümmern und auf dieselbe einzuwirken, — darüber werden wir uns anderwärts aussprechen; hier haben wir es nur mit dem Reinhistorischen zu thun. Doch können wir nicht unbemerkt lassen, daß schon das alte Athen die häusliche Erziehung unter Aufsicht der Obrigkeit stellte, während in Sparta jede Erziehung eine öffentliche war, und also der Staat selbst die Gewalt des Vaters ausübte. In Rom dagegen hinderte die unumschränkte Gewalt, welche jedem Hausvater zustand, den Einfluß des Staates auf die Erziehung; nach dem Untergange der Republik aber waren die Kaiser viel zu sehr mit der Befestigung ihrer Macht beschäftiget, als daß sie der Sorge für Volksbildung hätten Raum geben können.

Auch die ersten christlichen Kaiser haben für die Bildung ihrer Unterthanen nur wenig geleistet, da ihr Einfluß auf die Erziehung des Volkes durch die ältere Macht seiner Lehrer und Bischöfe bereits neutralisirt war. Selbst den vielgepriesenen Gesetzen Justinian's fehlte das erziehende Moment.

Günstiger in dieser Beziehung war die Stellung der Chalifen, die, als Beherrscher des Volkes und Nachfolger des Propheten zugleich, Macht und Verpflichtung genug hatten, auf das religiöse und sittliche Leben ihrer Unterthanen einzuwirken. Daher sind nicht wenige Fürsten der Araber Beförderer der Wissenschaften und Künste geworden. Am gefeiertsten ist der Name Harun's des Gerechten (al Raschid), welcher von 788—809 regierte; unter ihm blüheten Rechtskunde, Mathematik, Astronomie — freilich auch Astrologie und Alchymie —, Grammatik, Poesie, Philosophie, Naturwissenschaft und Arzneikunde. Seine Residenz Bagdad, der Hauptsitz der Wissenschaften, stand auch für Fremde gastlich offen. Unter seinem Nachfolger Al Mamun erreichte die arabische Cultur ihre höchste Stufe. — Auch in Spanien blüheten unter dem Schutze arabischer Fürsten die Künste und

Wissenschaften. Besonders verdient Abd-or-Rhaman III. unsere Hochachtung, welcher (um 940) die Bildungsanstalten zu Cordova begründete und an denselben eben so Christen wie Juden Theil nehmen ließ. Neben ihnen blüheten Academieen zu Toledo, Salamanca, Sevilla. Die hohen Schulen in Tunis, Algier, Kairwan und Fessan wurden durch arabische Fürsten gegründet.

Vgl. Dr. Fr. H. Chr. Schwarz Geschichte der Erziehung. 2te Aufl. Leipzig 1829. Bd. II. S. 28—34.

Die germanischen Völkerstämme, welche indessen das abendländische Kaiserthum gestürzt, das morgenländische gewaltig erschüttert hatten, standen unter Fürsten, die den Studien nicht eben günstig waren. Auch hier lag die Sorge für Volksbildung fast nur in den Händen der Geistlichen, und die Verdienste eines Ulphilas (370) um die Cultur der Ostgothen werden durch keinen ihrer Regenten verdunkelt. König Theodorich (Bern-Dietrich — um's J. 490) verbot sogar den Gothen, ihre Kinder in die Schule zu schicken, weil diejenigen, welche von Jugend auf die Ruthe gefürchtet hätten, niemals die Lanzen der Feinde furchtlos anblicken würden. Eben so wenig haben die Könige der Westgothen, die vor dem Einbruche der Araber in Spanien, zu Toledo residirten, für die Bildung ihres Volkes Sorge getragen.

Schwarz a. a. O. S. 104—109. (vgl. mit S. 37.)

Unter den fränkischen Königen jener Zeit bewies Chilperich (um 570) Eifer für die Wissenschaften, und lenkte auch auf die Erziehung der Knaben seine Aufmerksamkeit. — Doch weit glänzender strahlt der Name Karl's des Großen (v. 768—814). „Er hat Vieles für die Wissenschaften gethan, und, nachdem er in hundert Schlachten gesiegt, seiner nicht unwürdig geachtet, Schulen zu stiften, durch persönliche Gegenwart die Lehrer wie die Lernenden zu ermuntern und einen Kreis von Musenfreunden um seinen Thron zu versammeln. Englische Gelehrte zumal waren es, durch deren Umgang er seinen eignen Geist bereicherte, und durch deren Hilfe er die Plane zur geistigen Bildung seines Volkes betrieb; der berühmte Alcuin unter ihnen der Erste. Die Früchte von allem Dem reiften nicht. Nach Karl's Tode ermangelten die pflegenden Hände: die zarte Pflanze starb in der eisernen Zeit."

K. v. Rotteck allgemeine Geschichte. 10te Aufl. Freiburg 1834. Bd. V. S. 373.

Schwarz Geschichte d. Erziehung. Bd. II. S. 114—127. (vgl. mit S. 152 u. 170 f.)

Unter Karl d. Gr. wurden in Deutschland die ersten Schulen eingerichtet. Er gab das Gesetz, daß jedes Kloster und jeder Pfarrer den Landbewohnern Gelegenheit darbieten solle, lesen, singen, rechnen, auch wohl die Grammatik und schreiben zu lernen. Sogar kirchliche Strafe wurde denjenigen Aeltern angedroht, die ihre Kinder nicht zur Schule schicken würden. Ludwig der Fromme hielt zwar seines Vaters Gesetze aufrecht, ohne jedoch kräftig für die Bildung des Volkes zu sorgen. Mehr von Karl's Geiste ruhte auf seinem Enkel, Karl dem Kahlen. (S. Schwarz a. a. O. S. 158 ff.) „Die weiteren Nachkommen Karl's aber überließen die zarte Pflanze zu viel den Klostermauern." —

„Gleich eifrig, ja mit reinerer Liebe und zugleich selbst Gelehrter, beförderte der große Alfred (849—900) die Wissenschaft. England war vor ihm durch mannigfaltige Bedrängniß in Barbarei versunken. Es bedurfte nicht blos des Wiederaufbauens, es bedurfte selbst der Legung eines neuen Grundes zur geistigen Bildung. Mit liebender Sorgfalt, durch alle Mittel, welche den Königen zu Gebote stehn, aber nicht minder durch eigene Geistesarbeit, durch Verfassung und Uebersetzung von Schriften, welche der Volksaufklärung frommen konnten, förderte Alfred das schöne Werk; aber nachfolgende Stürme zerstörten es" (v. Rotteck). Auch er stiftete niedere Schulen, worin die Kinder Kirchengesang, Lesen, Schreiben, auch etwas Latein lernten. Ueberdies gab er das Gesetz, daß jeder ländliche Grundbesitzer (Freeholder) seine Kinder in die Schule schicken müßte.

Schwarz Geschichte der Erziehung. Bd. II. S. 101 ff. Fr. L. G. v. Stolberg Leben Alfred's des Großen.

In den Kriegen Englands mit Dänemark wurden die Schulen zu Oxford (1009) und zu Cambridge (1010) zerstört, aber von Canut d. Gr. (seit 1017) wieder hergestellt; sie blüheten seit dem 13. Jahrh. als Universitäten auf.

Unter den deutschen Kaisern des Mittelalters sind als Pfleger der Wissenschaften nennenswerth: Otto der Große, der seinen Sohn, den nachmaligen Kaiser Otto II. in der Stiftsschule zu Hildesheim erziehen und in der lateinischen und griechischen Sprache unterrichten ließ; Friedrich I., welcher den Lehrern der Universität Bologna (1158) ausgezeichnete Privilegien ertheilte; Friedrich II., der größte der Hohenstaufen; Rudolf von Habsburg, welchem die hohe Schule zu Wien ihre Statuten verdankt; Karl IV., welcher selbst zu Paris studirt hatte und 1348 die Universität zu Prag gründete; Albrecht II., Stifter der Universität Freiburg im Breisgau (1456); Friedrich III., welcher dem gelehrten Conrad Celtis (Meißel) 1491 eigenhändig einen Lorbeerkranz aufsetzte; Maximilian I., der neben der wissenschaftlichen auch die Kunstbildung zu fördern suchte. — Auch andere deutsche Fürsten blieben in der Pflege der Wissenschaften nicht zurück, und namentlich sah das 14. und 15. Jahrhundert zahlreiche Universitäten entstehen. So gründeten Kurfürst Rupert von der Pfalz die Universität Heidelberg 1386, Markgraf Friedrich der Streitbare (nachher Kurfürst) die Universität zu Leipzig 1409, Kurfürst Friedrich der Weise die Universität zu Wittenberg 1502.

Werfen wir wieder einen Blick in das Ausland! In der langen Reihe der Päpste möchten kaum einige in der Geschichte der Wissenschaft nennenswerth sein. Nur die Namen Leo's des Großen (um 440), Gregor's des Großen (um 590) und Sylvester's II. (999—1003) leuchten in dem ersten Jahrtausende der christlichen Zeitrechnung wie helle Sterne. Der letztere war der größte Gelehrte seiner Zeit, und deshalb sogar als Zauberer verschrieen. — Castilien erfreuete sich in Alfons X., der den Beinamen „des Weisen" mit Recht trägt (1257—84), eines thätigen Beförderers der Wissenschaften. In Frankreich hob sich unter Ludwig VI. und VII. (1108—80) aufs Neue der Eifer für das Schulwesen, doch nur um bald wieder zu erkalten. Florenz verdankte seinen Mediceern, namentlich dem Cosmo (1433—64) und Lorenzo (1478—92) eine herrliche Blüthe.

Doch berührten alle jene Bestrebungen meistens nur die Wissenschaft und die Kunst; an eine Volksbildung im engsten Sinne des Wortes dachte man recht eigentlich erst seit den Zeiten der Reformation: das angezündete Licht sollte nun auch bis in die niedrigsten Hütten dringen. Wiederum waren es Fürsten, die hierzu hilfreiche Hand boten, und der rühmliche Vorgang protestantischer Länder regte die Nacheiferung der Katholiken an. Es ist nicht möglich, hier in's Einzelne einzugehen; wir müssen uns auf wenige Namen und Thatsachen beschränken.

Die Wiege der deutschen Reformation, Sachsen, wurde auch die Wiege des Volksschulwesens: denn die durch Luther und Melanchthon auf Befehl des Kurfürsten Johann des Beständigen (1527) unternommene Kirchenvisitation gab die erste Anregung zur Verbesserung der Volksschulen. Die erste Schulordnung verdankt Sachsen dem Vater August (1580), dessen Bruder Moritz bereits (1543) die drei Fürstenschulen aus Klostergütern gestiftet hatte. Doch war jene Schulordnung kein für sich bestehendes Landesgesetz, sondern ein integrirender Theil der Kirchenordnung. Eine erneuerte Schulordnung erschien 1773 unter Kurfürst Friedrich August III. (nachherigem Könige), welcher auch die ersten Lehrerseminarien zu Dresden 1785 und zu Weißenfels 1794 gestiftet hat. — Sein Neffe, der jetzt regierende König, gab dem Lande ein neues zeitgemäßes Elementar-Volksschulgesetz (1835).

S. J. A. L. Hoffmann pract. Handb. d. deutschen Volksschulverfassung ꝛc. Dresden 1832. Abth. I. S. 51—72.

Auch die Schwesterländer, die sächsischen Herzogthümer, erfreueten sich gar manches Fürsten, dem die Erziehung des Volkes am Herzen lag. Die größten Verdienste hat sich in dieser Rücksicht Herzog Ernst der Fromme von Gotha erworben. Seine Regierung gab dem Lande eine Reihe von zweckmäßigen Schulverordnungen, unter welchen obenan steht der vom Rector Reyher ausgearbeitete „Schul-Methodus, oder Bericht, wie nächst göttlicher Verleihung die Knaben und Mägdlein auf den Dorfschaften, und in den Städten die unterste Classe der Schuljugend, kurz und nützlich unterrichtet werden können und sollen." — (Diese Schulordnung erschien 1642, wurde 1648, 1653, 1662, 1672 neu aufgelegt.) Wie segensreich das Wirken dieses Fürsten für die Erziehung der niedern Volksclassen geworden sei, ergibt sich aus dem gehaltreichen Werke.

Joh. Heinr. Gelbke Herzog Ernst der Fromme.

Unter seinen Nachfolgern verdient Herzog Ernst II. genannt zu werden, welcher den wackern Salzmann zum Aufbaue von Schnepfenthal (1784) mit einer bedeutenden Geldsumme unterstützte. Der edle Fürst nahm später diese Summe aus Salzmann's Händen nur auf dessen dringendes Bitten zurück, und nur in der Absicht, sie zu einem andern wohlthätigen Zwecke zu verwenden. — Sachsen-Weimar hatte vorzüglich in der Herzogin Dorothea Maria eine große Schulfreundin (gest. 1617.)

S. d. Art. „Dorothea Maria" — Bd. I. S. 517.

Für höhere Volksbildung wirkte dort der von den größten Geistern seiner Zeit umgebene Herzog Karl August (1775—1828).

Das preußische Schulwesen verdankt seine hohe Blüthe der sorgfältigen Pflege, womit Brandenburgs Fürsten dasselbe behandelt haben. Schon der Zeitgenoß der Reformatoren, Markgraf Georg, muß in dieser Beziehung mit Achtung genannt werden.*) Friedrich Wilhelm I. erließ geschärfte Befehle über Schulvisitationen und Examen der Schullehrer. — Doch gab erst Friedrich der Große seinem Lande eine Schulordnung, die den 12. August 1763 unter dem Namen „General-Land-Schul-Reglement" publizirt wurde, und noch jetzt der Hauptsache nach ihre Geltung nicht verloren hat. Auch bot er zur Bildung besserer Lehrer hilfreich die Hand, wie die Unterstützung beweis't, die er dem vom Ober-Consistorial-Rathe Hecker zu Berlin (1748) begründeten Seminare zufließen ließ. — Sein Nachfolger, Friedrich Wilhelm II., empfahl den Lehrern in einer Cabinetsordre (1787), daß „vornehmlich die Grundsätze des Christenthums den jungen Gemüthern mit Sorgfalt eingeprägt werden möchten." — Auch der hochherzige Friedrich Wilhelm III. hat für Hebung der Volksschulen (besonders durch Stiftung von Schullehrerseminarien) sehr viel gethan, obgleich das vom Staatsrath Süvern (1819) entworfene Schulreglement nicht veröffentlicht worden ist. Der jetzige König, Friedrich Wilhelm IV., hat bereits auf's Thätigste bewiesen, wie sehr es ihm Ernst sei, die Lage der Kirchen- und Schuldiener zu verbessern.

Vgl. Dr. Hoffmann pract. Handb. ꝛc. Bd. I. S. 72 ff.

Diejenigen Fürsten, die sich um das Schulwesen der Hannover'schen Lande besonders verdient gemacht haben, sind: Herzog Ernst der Bekenner, der die Reformation einführte; Herzog Julius von Braunschweig-Wolfenbüttel (Kirchenordn. v. 1569); Herzog August (Kirchenvisitation im Jahr 1651); Herzog Johann Friedrich (Schulordn. v. 1676); Ernst August (1681); Georg Wilhelm (1689); König Georg II. (Gründung des Seminars zu Hannover 1751); König Georg III. und König Georg IV.

Vgl. J. K. F. Schlegel über Schulpflichtigkeit u. Schulzwang. Hannover 1824. (S. 1—60 gibt einen Abriß der Geschichte des protestantischen Schulwesens zunächst in Absicht der Hannover'schen Lande.)

Das Großherzogthum Hessen erhielt 1827 durch Großherzog Ludewig eine allgemeine Schulordnung, die aber bereits im Jahr 1832 durch das Schuledict verdrängt worden ist.

Um die Verbesserung des badischen Schulwesens hat sich vorzüglich Karl Friedrich verdient gemacht. Er genehmigte schon im J. 1754 den Vorschlag eines würdigen Beamten zur Verbesserung der Landschulen in einem Theile der Markgrafschaft, indem er das als eine Hauptsache für die „seiner Fürsorge höchst angelegene geist- und leibliche Wohlfahrt seiner Unterthanen ansehe". Unter ihm wurde 1768 das Schullehrerseminar zu Karlsruhe gegründet, und bereits 1756 hatte derselbe Fürst Sonntagsschulen für die ganze Markgrafschaft Baden verordnet, die im J. 1768 auch auf die Winterzeit ausgedehnt wurden.

Vgl. Schwarz a. a. O. S. 498 und 502. — und von

*) In Schlesien ließ schon (1614) die Herzogin Dorothea Sibylle, Gemahlin Johann Christian's, eine ächte Landesmutter, auch die Kinder armer Leute zur Schule anhalten und das Schulgeld für sie aus den Almosenkassen bezahlen. S. Koch's Nachrichten aus der briegischen Vorzeit in Hoffmann's schlesischer Monatsschrift. 1829. S. 142, 572, 771 ff.

Drais Geschichte der Regierung und Bildung von Baden unter Karl Friedrich.

Wie thätig der edle Fürst Leopold Friedrich Franz von Dessau den großen Zweck der Volksbildung zu fördern suchte, — darüber haben wir bereits in dem Art. „Basedow" (Bd. I. S. 229 f.) gesprochen*). — Wer sich zu überzeugen wünscht, mit welcher Sorgfalt die Fürsten Württemberg's seit der Reformation das Schulwesen beachtet haben, — der werfe einen Blick in die voluminöse

Sammlung der württembergischen Schulgesetze von M. Th. Eisenlohr, Diac. zu Tübingen. Tübingen 1839.

In der ersten, die Gesetze für die Volksschulen enthaltenden Abtheilung findet man (S. XLV—LXVII) eine historische Einleitung. Schon Herzog Christoph gab (1559) in der großen Kirchenordnung zugleich Verordnungen über die deutschen Schulen. Eine erneuerte Schulordnung erschien 1730 unter Herzog Eberhard Ludwig, welche 1782 auf's Neue mit sehr geringen Veränderungen publizirt wurde. — Vom Könige Friederich erhielten 1808 auch die katholischen Elementarschulen eine allgemeine Schulordnung, und bald nachher (1810) erließ derselbe Fürst für die evangelischen Schulen des Königreichs eine General-Verordnung. Doch wurde von dem Könige ausdrücklich untersagt, in die vom Staate begründeten öffentlichen Schulanstalten die Pestalozzi'sche Methode einzuführen — (vgl. K. Resolution v. 1. Febr. 1812). Das neueste unter König Wilhelm (1836) erschienene Volksschulgesetz wurde mit Zustimmung der Stände erlassen. — Im Großherzogthum Oldenburg hat der jetzt regierende Fürst Paul Friedrich August mehre zweckmäßige Schulverordnungen erlassen. — Unter den kleinern jetzt regierenden Fürsten zeichnet sich besonders Fürst Günther Friedrich Carl zu Schwarzburg-Sondershausen durch thätige Sorge für die Volksschulen aus. — Endlich müssen wir auch noch der edeln Fürstin Pauline zu Lippe-Detmold gedenken, die im J. 1802 die erste Kinderbewahranstalt gegründet hat.

Die Fürsten der katholischen Länder Deutschlands sind hinter den Bestrebungen der evangelischen Regenten nicht zurückgeblieben, wenn man gleich hier und da der Volksbildung noch Fesseln anlegt, die ihren Aufschwung hemmen. — In Oesterreich begünstigte Maria Theresia die von dem Dechanten Ferd. Kindermann in Böhmen gestifteten Industrieschulen, und erhob diesen verdienstvollen Mann in den Adelstand, indem sie demselben den Ehrennamen „von Schulstein" beilegte. Unter dieser Kaiserin wurde auch die erste Normalschule zu Wien 1770 eröffnet und die 1774 erschienene allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen umfaßt das Ganze des Volksunterrichtes. Bekannt genug ist es, wie sehr Kaiser Joseph II. (1780—90) sich angelegen sein ließ, in seinen Erbländern die Volksaufklärung zu fördern. Unter ihm wurden in Böhmen über 2000 Landschulen errichtet und jedem Lehrer ein Minimum von 150 Fl. zugesichert. — Kaiser Franz I. ließ 1804 einen neuen Schulplan entwerfen.

Baiern hatte mehre Fürsten, die Väter ihres Volkes gewesen sind. Kurfürst Maximilian I. (gest. 1651) würde für Volksbildung noch mehr gethan haben, wenn nicht die unglücklichen Zeiten des 30jährigen Krieges sein Wirken gehemmt, und wenn er nicht geglaubt hätte, in den Jesuiten die besten Beförderer der Volkswohlfahrt zu finden. Manches Gute geschah unter Maximilian Joseph III., der die Academie der Wissenschaften zu München (1760) stiftete. Die ausgezeichnetsten Verdienste um Volkscultur aber hat sich der König Maximilian Joseph I. (1795—1825) erworben, unter welchem mehre Schullehrerseminare entstanden und für die Besorgung und Leitung der öffentlichen Unterrichts- und Erziehungsanstalten eine eigne Section beim Ministerium des Innern angeordnet wurde. — Auch in den erst später mit Baiern vereinigten Provinzen war schon vorher sehr viel für das Schulwesen gethan worden. So gründete der Fürstbischof Adam Friedrich ein Lehrerseminar zu Würzburg und erließ (1775) eine Schulordnung für die niedern Stadt- und Landschulen. Am segensreichsten wirkte der edle Franz Ludwig (gest. 1795), wie man besonders ersieht aus der

Sammlung aller jener landesherrlichen Verordnungen und Generalien, welche für das Elementarschulwesen im Großherzogthum Würzburg vom J. 1774 bis zu Ende des J. 1809 ergangen sind und noch bestehen. Würzburg 1810.

Eine kurze Nachricht über den Stand des Volksschulwesens in dem ehemaligen Fürstenthum Würzburg findet man auch in

Dr. Andr. Müller's Handbuch des Volksschulwesens im Königr. Baiern. Würzburg 1834. 2te Aufl. S. 227 ff.

Die niedern Schulen im Hochstifte Münster wurden vorzüglich durch die Kurfürsten von Köln Maximilian Friedrich und Maximilian Franz Xaver Joseph (1784—94) verbessert. Doch kommen die Verbesserungen, welche die Schulen des Hochstiftes unter der Regierung des Erstern erfahren haben, fast ganz auf Rechnung des freisinnigen Freiherrn Friedr. Wilh. Franz von Fürstenberg (geb. 1728, gest. 1811). Ihm verdankte Münster eine musterhafte Schulordnung im J. 1776. (Eine neue Ausgabe derselben, mit historischen Notizen, besorgte Dr. E. F. Vogel. Leipzig 1837.) Uebrigens waren für das Hochstift schon 1661 und 1675 Schulverordnungen publicirt worden. (Ueber Fürstenberg's Verdienste s. Allg. Schul-Z. 1837. S. 383.)

Auch der Kurfürst von Mainz, Emmerich Joseph, trug seit 1770 viel zu Hebung des Volksschulwesens bei. Eben so gab der Fürstbischof von Speyer seit 1786 jährlich aus seinem Privateigenthume 500 Fl. zur Verbesserung der Landschullehrerbesoldungen und 100 Fl. zu Prämien für geschickte Lehrer; auch bestimmte er in seinem Testament ein Legat für denselben Zweck. —

Die kleinen katholischen Länder Hohenzollern haben im laufenden Jahrhunderte durch ihre Fürsten ebenfalls zeitgemäße Schulordnungen empfangen: so Hechingen 1833 durch den trefflichen Fürsten Friedrich (gest. 1838) und Siegmaringen durch Anton Aloys.

Vgl. S. Miller über das Volksschulwesen im Fürstenthum Hohenzollern-Siegmaringen. Siegmaringen 1838.

Durch die constitutionellen Verfassungen, welche die neuere Zeit geboren hat, ist der unmittelbare Ein-

*) Diesem Fürsten verdankt Dessau die allgemeine Schulordnung von 1786. Auch sein Enkel, der jetzt regierende Fürst Leopold Friedrich hat Verdienste um das Schulwesen.

fluß der Fürsten auf die Erziehung des Volkes einigermaßen gehemmt worden, — ob zum Nachtheile oder Vortheile der letzteren, das wagen wir nicht zu entscheiden; erst die Geschichte der Nachwelt wird es lehren. Im Allgemeinen haben die constitutionellen Kammern fast aller deutschen Länder die Nothwendigkeit der Volksbildung anerkannt und für das Schulwesen selbst sehr bedeutende Summen bewilligt. Doch ist auch hier und da in die neuesten Schulgesetze durch die Landstände Manches hineingekommen, was den Ansichten der Regierung widersprach und nicht immer der guten Sache förderlich war. In Hannover scheiterte sogar die Einführung eines neuen Schulgesetzes an dem Willen der Landstände. Doch haben dieselben Stände neuerdings der Regierung die Verbesserung des Volksschulwesens angelegentlichst empfohlen.

Nur wenige Worte noch über die Fürsten nichtdeutscher Länder! — In den Niederlanden ist unter dem König Wilhelm I. seit 1815 sehr viel für Volksbildung geschehen. Leider sind in dem losgetrennten Belgien die Blüthen der Hoffnung durch den Sturm der Revolution vernichtet worden.

(Cf. Ducpetiaux quelques mots sur l'état actuel de l'éducation en Belgique.)

Vict. Cousin Reise nach Holland, mit besonderer Beziehung auf den öffentl. Unterricht, übersetzt v. Dr. Kröger. Altona 1837.

Kruse Blicke in d. holländische Schulwesen — s. Diesterweg rhein. Blätter Bd. XV. Heft 2. S. 204—217.

Schwarz Geschichte der Erziehung. Bd. II. S. 591 f.

Bekannt sind die Verdienste des kräftigen Königs der Franzosen, Louis Philipp, um die Bildung seines Volkes.

Vgl. Kruse vergleichende Bemerkungen über das französische Schulwesen. Elberfeld 1832.

Dr. Kröger das neue französische Unterrichtsgesetz ꝛc. Altona 1834.

B. A. Pflanz über das religiöse u. kirchl. Leben in Frankreich. Stuttgart u. Tübingen 1836. (S. 61—95.)

Das gesammte Volksschulwesen in Frankreich. — Ein amtlicher Bericht des Min. Villemain — s. Allg. Schulzeit. 1842. Nr. 2 ff.

In Schweden brach Karl's XI. Kirchengesetz (v. 1686) eine Bahn für die geistige Cultur des Volkes; doch ist erst in der neuesten Zeit, namentlich seit 1811, und besonders durch Karl Johann, Bedeutendes geschehen.

Vgl. F. W. v. Schubert Schweden's Kirchenverfassung und Unterrichtswesen. Greifswald 1821.

Es. Tegnér die Kirche und Schule Schwedens in den beiden letzten Jahrzehenten, — übers. v. Mohnike. Stralsund 1837.

Dr. Geiger die Volksbildung in Schweden, besonders die geistige — s. Dr. Illgen Zeitschrift für die histor. Theologie. 1839. 3s Heft.

Das junge Königreich Griechenland empfing schon durch seinen ersten König, Otto, ein Schulgesetz (1833).

In Rußland fehlen Volksschulen fast ganz; doch geschieht durch Kaiser Nicolaus für das höhere Schulwesen, selbst für Erziehung der Mädchen, viel.

Cf. A. de Krusenstern précis du système, des progrès et de l'état de l'instruction public en Russie. Varsovie 1837.

Vgl. auch Allgem. Schulzeit. 1840 Nr. 131 u. 1842 Nr. 22 (Schreiben aus Dorpat). — Hauschel's Magazin 1840. 3s Heft. S. 169—175.

Auch in Servien ist durch Fürst Milosch, ob er gleich selbst einer höhern Geistesbildung entbehrt, Manches für die Cultur des Volkes geschehen. So hat er z. B. zwei Sammlungen von Liedern drucken lassen, damit das slavische Kind in den rührenden Erzählungen der Thaten seiner Väter lesen lerne. — Sogar in der Türkei faßte Sultan Mahmud den großen und in seiner Stellung wirklich kühnen Gedanken, die Bildung seines Volkes zu heben. Er gestattete deshalb dem amerikanischen Missionär Gordall, zum Unterrichte der Türken Lancasterschulen anzulegen.

Wir schließen diese gedrängte Darstellung mit den trefflichen Worten des geh. Kirchenrathes Dr. Schwarz:

„Wo ein Fürst durch weise Anordnungen in allen Zweigen seinen göttlichen Beruf beweiset, daß er in dem Reiche des Herrn wirket, wo er, nach den langen Kriegsläufen, als Stifter und Erhalter des Friedens, als Beschützer der Künste und Wissenschaften, als Wohlthäter auch für Auswärtige den Zustand der Welt kräftig verbessern hilft, wo die fortschreitende Bildung seiner Völker seine Veranstaltungen mit dem besten Erfolge krönt: ist das nicht Alles der Segen für den Regenten, der in dem Christenthume selbst steht und in dieser Religion auch das Heil seiner Länder sieht? — Zeitgenossen, Deutsche, in welchem der Staaten Ihr auch lebt! o laßt uns das Glück einer Bildung nicht verkennen, die unsere Regierungen und die wir Alle in dem Reiche Gottes gefunden haben, und immer zu finden hoffen dürfen. Christliche Erziehung — christliche Familien — christliche Staaten — geheiligte Verbindung der Mächtigen, zur Erhaltung des Völkerfriedens und zur höhern Entwicklung der Menschheit gesegnet — christlicher Staatenbund — welche herrliche Ideen! welche Aussicht auf eine allgemeine, unvergängliche, fortwachsende Nationalbildung!" —

Schwarz Unsere Nationalbildung. Eine Rede an die deutschen Erziehungsfreunde. Leipzig 1834. S. 8 f.

Ksch.

Funke (C. Ph.) Er war geboren 1756 und starb 1807 als Inspector des fürstlichen Schullehrerseminars in Dessau. Zu seiner pädagogischen Bildung hat er in der Franke'schen Schule den Grund gelegt. Er schrieb mehre Bücher, von denen folgende hier zu nennen sind:

Allgemeines Lehrbuch für Bürgerschulen. 2 Bde. 1801—5. (3 Thlr. 16 Gr.)

Es finden sich darin folgende Aufsätze: Bemerkungen über den ersten Unterricht überhaupt und über einige Theile desselben insbesondere. Vom Zeichnen. (Eine Abhandlung von dem verstorbenen Mathematiker Vieth.) Vom Rechnen. Von Verstandes- und Gedächtnißübungen. Von der deutschen Sprache. Von schriftlichen Aufsätzen. Von uneigentlichen Ausdrücken. Erdbeschreibung und Geschichte. Naturgeschichte. Naturlehre. Das Gemeinnützigste aus der Chemie oder Scheidekunst. Etwas aus der Chemie und Mechanik. Vom menschlichen Körper. Von der Seele. Verhältnisse des Menschen in Familie und Staat. Die Musterzeichnungen zu dem Lehrbuche kosten 3 Thlr. 18 Gr.

Stoff zu Unterhaltungen über den ersten Theil des Rochow'schen Kinderfreundes. Berlin 1797, Voß. (10 Gr.)

Moralisches Bilderbuch, zur angenehmen und lehrreichen Unterhaltung für die Jugend, mit 15 illum. Kupfern. 12. Nürnberg, Campe. 1 Thlr. 8 Gr.

Neues Elementarbuch für Kinder. 4 Bde. in 6 Abth. mit Kupf. 8. Berlin 1808, 12. Voß. 7 Thlr. 20 Gr. Illuminirt 10 Thlr. 12 Gr.

Familienbilderbuch, zur angenehmen und lehrreichen Unterhaltung für die Jugend. 2te verb. Aufl. mit 32 illum. Kpfgr. 8. Nürnberg 1812, Campe. 2 Thlr. 12 Gr. geb.

Lehrbuch für Töchterschulen Berlin 1801, Voß. 12 Gr.

Mythologie für Schulen. gr. 8. Hannover 1808, Hahn. 1 Thlr.
Neues Real-Schul-Lexikon. 4 Bde. gr. 8. Braunschweig 1800—5. 16 Thlr.
Funke, C. Ph., und Lippold, G. H. C., Naturgeschichte für Kinder. 9te sehr verm. Aufl. Mit Kpf. Leipzig 1834, Kummer. 3 Thlr.

S. Hergang's Handb. der pädag. Lit. S. 272, und Enslin bibliotheca paedagogica. Berlin 1824. Hier ist ein langes Verzeichniß der Funke'schen Schriften zu finden, die freilich zum Theil veraltet sind.

Furcht ist Trübung und Herabstimmung der Seele durch Einbildungsvorstellungen, welche entweder das Wirkliche in idealisirter Schrecklichkeit zeigen oder inhaltslosen Gebilden den Schein der Wirklichkeit geben. Und wie nun alle Einbildungsvorstellungen in der kindlichen Seele erst entstehen, wenn vielfache Anschauungen in derselben sich gesammelt haben, so entsteht auch die Furcht erst auf der Grundlage der auf diese oder jene Weise nahegebrachten oder aufgenöthigten Anschauungen und Empfindungen. Das Kind kann an und für sich nicht furchtsam sein. Die Gegenstände und Erscheinungen nämlich, welche so vielen Kleinen Furcht einflößen, sind entweder von der Art, daß sie keinen widerlichen und aufregenden Eindruck hervorbringen können, oder doch wenigstens so beschaffen, daß sie nur eine gewisse Antipathie erwecken. Man beobachte ein Kind, dessen Herz noch nicht mit albernen Vorstellungen erfüllt ist, wenn der Donner mächtig daherrollt und leuchtende Blitze aus den dunklen Wolken zucken: es wird ruhig und aufmerksam auf jenen hinhorchen, und bei diesen, da das grelle Licht die Sehnerven unangenehm afficirt, sich abwenden; nur dann, wenn man es auf die möglichen schrecklichen Wirkungen der gewaltigen Naturerscheinung hinweiset, und sich selbst ängstlich und besorgt darstellt, kann in der Seele des Kindes Furcht gebildet werden, und auch nicht mit einem Male. Ebenso wird dasselbe zwar beim unerwarteten, unvorbereiteten Anblicke eines bellenden Hundes, eines heranschwirrenden Käfers, einer schwarzgekleideten Person überrascht und unruhig gemacht werden, oder wohl auch laut aufschreien; aber dieser Widerwille ist keine Furcht, wie leicht er auch in solche ausarten kann.

Die Kinder werden immer erst furchtsam gemacht, am leichtesten und schnellsten natürlich die schwächlichen und reizbaren. Unverständige Aeltern und Wärterinnen haben ihr Vergnügen an den neckischen Geberden und drolligen Bemerkungen der Kleinen bei auffälligen und sonderbaren Erscheinungen und bringen ihnen daher solche wohl gar geflißentlich nahe. Sie erzählen ihnen von Gespenstern, äußern ein lächerliches Entsetzen beim Herbeischlüpfen einer Maus oder Spinne, und erheben ein Geschrei, wenn ein Frosch ihnen über den Weg huscht. Oder sie gebrauchen die Furcht wohl auch als Einschüchterungsmittel für Kinder, die nicht gehorchen oder nicht schlafen wollen. So wußten schon die Wärterinnen in Athen ihre Kinder durch Gespensterfurcht in Ordnung zu halten; sie riefen die einäugigen Kyklopen, Arges und Storopes, oder den Mormolykeion, oder die weiblichen Schreckbilder Akko und Alphito, oder man hielt den armen Kleinen einen geschwärzten Hermes oder eine furchtbare Larve vor. (Schwarz Geschichte der Erziehung I. 355.) Die Kinder, noch außer Stande, den wahren Zusammenhang von Ursache und Wirkung zu erkennen und so sehr der Gefahr ausgesetzt, den Schein für das Wesen zu nehmen, werden in solchen Fällen immer irre geführt werden und mit jenen Schreckgestalten die Vorstellung der Gefahr und des Schmerzes verbinden, und um so mehr, je größer das Zutrauen zur Wahrhaftigkeit der Pfleger ist.

Allerdings scheint nun aber Dunkelheit und Nacht ganz geeignet zu sein, unmittelbar Furcht zu erregen in der Seele des Kindes. „Möglicherweise könnte, sagt die feine Beobachterin der kindlichen Natur, Madame Necker de Saussure, da man in der Dunkelheit nichts sieht und also auch nichts Sichtbares Eindruck auf uns macht, gerade dieser gänzliche Mangel an Eindrücken ganz naturgemäß peinlich für die Seele sein, so daß sie sich verlassen fühlte und dadurch fast in einen Zustand der Trostlosigkeit und des Schreckens versetzt würde." Indeß bemerkt ebendieselbe zugleich, daß Etwas der Art in der ersten Kindheit wenigstens nicht eintrete, und späterhin habe man nur darauf zu sehen, daß der Eindruck, den die Nacht auf die Kinder hervorbringe, nicht durch das Neue und Ungewöhnliche der Erscheinung verstärkt werde und daß sie nicht irgend eine Vorstellung von Leiden oder Verlassenheit mit der Nacht verbinden, weil sonst der Gedanke an allerlei schreckende Gegenstände, die sie etwa früherhin erblickt, in der Dunkelheit wieder in ihnen aufsteigen möchte. Aber freilich hat von jeher Leichtsinn und Verkehrtheit gerade die Nacht für die Kinder zum Tummelplatze vieler möglichen und unmöglichen Unheimlichkeiten gemacht.

Die Folgen so thörigter Behandlung der Kindesseele sind größer, als man gewöhnlich glaubt. Jede Trübung der Seele mindert die ursprüngliche Kraft derselben; wie viel mehr die Trübung durch Furcht, welche das Kind Mächten gegenüberstellt, die es aufzuhalten und abzuwehren nicht vermag und denen es sich nicht entziehen zu können scheint! Und insbesondere jene Furchterregung, welche dazu dienen soll, den Willen des Kindes in die vom Erzieher gewünschte Richtung hineinzuzwingen, wie nachtheilig muß gerade sie einwirken! Je größer und lebhafter das Verlangen war, dem man mit einem Schreckmittel sich entgegenstellt, oder das Widerstreben, das man mit einem solchen besiegen wollte, desto tiefer drückt sich die Vorstellung des Gefürchteten in die Seele. So kommt es, daß Viele, die man mit solchen Mitteln erzogen hat, in ihrem ganzen folgenden Leben die Furcht nicht wieder los werden können, auch dann nicht, wenn sie das Widersinnige ihrer Furcht sehr wohl erkennen. Der Herr der Römischen Welt, Augustus, fürchtete Donner und Blitz so sehr, daß er stets das Fell eines Meerkalbs „pro remedio" mit sich herumtrug und, wenn ein Gewiter sich nahte, an einen wohlverwahrten Ort sich begab, kaum erst in Folge späterer Eindrücke, wie Suetonius im Leben dieses Kaisers (c. 90. Vgl. Sueton. Tiber. 60) andeutet.

In vielen Fällen bleibt nun allerdings die Furcht auf gewisse einzelne Verhältnisse beschränkt; Feigheit bildet sich nur auf der Grundlage ausgedehnter Schwächeanlagen und hängt immer mit Charakterlosigkeit zusammen. Der Furchtsame hält vielleicht, ob auch mit sehr unsicherm Fuße, der drohenden Gefahr Stand,

weil neben den ängstlichen Vorstellungen kräftige und edle Motive in seiner Seele sich geltend machen, der Feige sucht ihr auf jede Weise, und selbst mit Hintansetzung seiner Ehre, zu entrinnen. — Die Schüchternheit dagegen, eine gewöhnliche Eigenschaft bei Kindern, ist ein sehr geringer Grad der Furcht: es ist die Befangenheit vor unbekannten und höher stehenden Personen, einzig und allein entspringend aus der Ungewohntheit, sehr selten aber mit Besorgniß verbunden, also eines Hauptmerkmals der Furcht entbehrend.

Die hierher gehörigen pädagogischen Vorschriften liegen zum Theil in dem Gesagten schon verhüllt. Fassen wir Alles zusammen, so möchten sich folgende Regeln ergeben: 1) schrecke das Kind nicht mit Dingen, die entweder gar nicht sind, oder doch nicht furchtbar sind, suche es vielmehr von frühester Jugend an allmählich und ohne Bemerkungen an den Anblick des Schreckhaften zu gewöhnen; 2) führe ihm die Gegenstände, welche es, ohne daß du es verhüten konntest, in Verwirrung und Angst versetzten, näher vor das Auge und zeige ihm, wie diese Angst entweder ganz unnöthig oder übertrieben gewesen; 3) belehre es über die Art und Weise, wie es dem wirklichen Gefährlichen sich entziehen oder begegnen kann, und erspare ihm dann Verlegenheiten nicht, wo es seinen Muth erproben kann; 4) bleibe aber in solchen Prüfungen bei der Hand, damit du, wenn sich doch Aengstlichkeit einstellt, zu Hilfe eilen und den Sieg sichern kannst, da eine Niederlage in größere Furcht stürzen würde, als jemals dagewesen. —

Etwas ganz Anderes ist es, wenn man die Furcht zum Mittel der Disciplin macht. Es ist freilich wahr, daß die Liebe das oberste Princip aller Disciplin sein muß; die Disciplin der Schule ist aber immer eine äußere Ordnung, die, ob sie auch der Liebe einen weiten Spielraum gewährt, doch Schranken setzen muß, welche in manchen Fällen nur die Furcht aufrecht erhalten kann. Diejenigen, welche den Gesetzen sich fügen, werden stets nur Liebe erfahren von Seiten ihrer Lenker und Lehrer; dem Widerstrebenden und Ungehorsamen tritt die Drohung (s. d. Art.), somit die Furcht entgegen. Wer mit der Liebe ausreicht, wird die Furcht nicht zu Hilfe nehmen dürfen, aber weil jene nie ganz ausreicht bei den Meisten, kann er diese nicht entbehren. Es braucht darum keine knechtische Furcht die Kinder zu beherrschen. Sie sollen in dem Lehrer das Gesetz, dessen sichtbarer Vertreter er in seiner Schule ist, fürchten; also nie den Zorn und die Leidenschaftlichkeit des Mannes. Daß bei Kleineren die Furcht noch wenig wirke, ist klar; bei den Gereifteren sollte, wenn nicht Pflichtgefühl und die Achtung vor dem Lehrer, so doch die Furcht die Auflegung jeder eigentlichen Strafe verhüten. Ueber die Furcht als Erziehungsmittel auch in späteren Jahren s. Braubach Fundamentallehre der Pädagogik S. 58.

Im Allgemeinen vergl. Beneke Erziehungs- und Unterrichtslehre I. 232 f. 240. Kl.

G.

Gabriel (Carl Eduard.) Dieser zu früh verschiedene wackere Lehrer hat in seinem Director einen Nekrologen gefunden, dem wir hier mit Vergnügen in den gegebenen lehrreichen Nachrichten und Bemerkungen folgen..

Gabriel ward zu Jüterbogk am 30. Juli des J. 1809 geboren. Sein Vater, ein sächsischer Feldwebel, kam aus dem Feldzuge gegen Rußland 1812 nicht zurück. Die Verhältnisse der Familie wurden nach und nach drückend. Darum mußte es die Mutter für ein Glück erachten, ihren 8jährigen Carl in die Militair-Erziehungsanstalt in Annaburg aufgenommen zu sehen. Der Knabe gedieh hier sichtbar, dennoch aber erreichte seine Schwächlichkeit nicht die körperliche Kraft, welche der Soldatenstand erfordert. Ausnahmsweise wurde es ihm daher gestattet, sich einem andern Berufe zu widmen. Zum Studiren fehlten ihm die Mittel, auch wohl die gelehrte Vorbereitung. Er trat daher mit 18 Jahren in das Schullehrer-Seminar zu Neuzelle. Das ihm nach einem Aufenthalte von 3 Jahren eingehändigte Zeugniß war rühmlich und vielversprechend; und er selbst verläugnete nie seine dankbare Anhänglichkeit gegen diese Bildungsanstalt. Zu der Zeit, als Gabriel das Seminar verlassen sollte, bestand noch die treffliche Einrichtung, daß das hohe Ministerium in Berlin ausgezeichneten Seminaristen Unterstützungsgelder bewilligte, gewöhnlich 200 Thlr. jährlich auf 2 bis 3 Jahre, entweder um sich in Berlin in dem Bach'schen Musikinstitute, oder bei Peter Schmid in der Zeichenkunst, oder bei Plamann in der Unterrichtskunst, oder auf der Universität durch den Besuch naturhistorischer und mathematischer Vorlesungen weiter zu bilden. Die auf solche talentvolle, bereits in der Unterrichtskunst erprobte junge Männer verwandten verhältnißmäßig kleinen Summen haben dem Staate reichliche Zinsen getragen.

Unserm Gabriel wurde eine solche Unterstützung zu Theil. Nachdem er ein halbes Jahr auf einem Dorfe bei Landsberg an der Warthe die Schulstelle verwaltet hatte, widmete er sich von 1829—1831 in Berlin dem Studium der Naturwissenschaften; nebenbei besuchte er die pädagogischen Abendunterhaltungen, welche Plamann bis in die letzten Jahre seines Lebens fortsetzte, und außerdem benutzte der emsige, lernbegierige junge Mann die mannigfaltigen Gelegenheiten zur Bildung, welche die Hauptstadt ihm darbot. Auch trat er dem Taubstummenunterrichte näher.

Diesterweg übergab ihm eine Lehrerstelle an der mit dem Seminar für Stadtschulen zu verbindenden Knabenschule; er trat im Herbste 1832 diese Stelle an, und blieb 8 und ein halbes Jahr mit seinem Lehrmeister in Verbindung. Dieser hat ihn mit seinem scharfen Beobachtungsauge aufgefaßt und giebt unter andern folgende Schilderung von ihm. Zuerst der Lehrer, dann der Mensch.

Drei virtuose Eigenschaften zeichneten unsern G. aus. 1) Er basirte seinen Einfluß auf die Schüler nicht auf äußerliche Mittel: Certiren, Censuren, Belohnungen und Strafen, und wie die halben Maß-

regeln, Krücken und Palliative oder die wenigstens nur relativ, nicht absolut guten Mittel weiter heißen mögen, durch welche viele Lehrer ihrer ungenügenden Begabung oder dem mangelnden Eifer der Schüler zu Hilfe zu kommen suchen, sondern er vertraute einzig seiner Persönlichkeit mit dem Bewußtsein des redlichsten Willens und der didactischen Kraft reichte er aus. 2) Er fesselte die Aufmerksamkeit, die Lernlust und den Fleiß der Schüler durch eine wahrhaft elementarische Behandlung der Unterrichtsstoffe. 3) Er war ein erziehender Lehrer. Die Erläuterungen hierüber finden sich in der untengenannten Nekrologie und geben des Belehrenden, Warnenden und Ermunternden Vieles. Wir theilen nur Einiges davon mit.

Gabriel war ein elementarisch durchgebildeter, ein elementarisch bildender Lehrer. Unter seinen Händen wurde Alles anschaulich, durchsichtig. Verwickeltes wußte er plastisch dem sinnlichen Auge vorzuführen. In seinem schwachen Körper wohnte eine hohe Kraft geistiger Anstrengung. G. war in den Tagen seiner Kraft ein glücklicher; denn er war ein erziehender Lehrer; er besaß ein höchst feines psychologisches Urtheil, was jedem Lehrer Noth thut, er besaß den glücklichsten Tact. Sein Geist hing nicht an angelerntem Wissen, er beschwor kein Symbolum, er war ein freier Geist, ein Naturbeobachter und Naturforscher. Die in der Natur beobachteten Gesetze trug er auf das Menschenleben und die Geschichte über. Das Urlicht in der äußern Gotteswelt beleuchtete und erklärte ihm die Irrthümer der verfälschten Historie. Gerade solchen Lehrern entblößt sich das kindliche Gemüth am meisten. Die Kinder hingen an ihm, er an ihnen; Lehrer und Erzieher war bei ihm dasselbe.

Mit dem Lehrer Gabriel steht der Schriftsteller Gabriel im engsten Verhältnisse. Dieser entwickelte sich aus jenem. Seine schriftstellerischen Arbeiten haben den Namen des vormaligen Annaburger Soldaten-Waisenknaben über alle Theile Deutschlands verbreitet. Sein Rechenbuch, seine Anthropologie, sein Leitfaden zu einem methodischen Unterrichte in der Menschen- und Thierkunde haben, wie Diesterweg sich ausspricht, überall die verdiente Anerkennung gefunden, und die letztere Schrift wird sie noch im gesteigerten Grade finden. In allen Gegenständen, die er im Seminar und dessen Schule gelehrt, hat er Ausgezeichnetes geleistet: im Schreiblesen, im Rechnen, in der Geographie, in der Raumlehre, am meisten und mit Vorliebe in der Naturgeschichte. Sein sinniges, gemüthliches Wesen befreundete ihn tief und innig mit der Natur. In der Naturgeschichte hat er die Bahn brechen helfen. Er wandte die Pestalozzi'schen ewigen Unterrichtsgesetze, zuoberst das der Anschauung, auf die Realien an, und er war darin sehr glücklich. Er war überhaupt ein echter Pestalozzianer in des Wortes edelstem Sinne, und als solcher ein kraftbildender, rationeller Lehrer. In einer Abhandlung, welche in den „Rhein. Bl." 20. Bds. 2. Hefte (1839) befindlich ist, stellt G. unter dem Titel: „Naturhistorische Werke und über die Methode des Unterrichts in der Naturgeschichte" folgende Grundsätze auf:

1. Scheidung des Stoffes in Form, Bau und Leben, d. h. in Betrachtung des Aeußern (äußere Anatomie), Betrachtung des Innern (innere Anatomie), und Betrachtung der Lebenserscheinungen (Physiologie).
2. Ueberall steht die Betrachtung des Menschen nach diesen Beziehungen oben an.
3. Ueberall muß Anschauung möglich gemacht werden. Während des ganzen Unterrichtes werden also wirkliche Naturkörper betrachtet. Abbildungen spielen eine untergeordnete Rolle.
4. Auffassen der Gesetzmäßigkeit, welche sich in den Naturkörpern ausspricht, der Einheit in der Mannigfaltigkeit, das Gewinnen von Ansichten ist Hauptzweck des Unterrichts.
5. Durch die Betrachtung der einzelnen Naturkörper werden die Vorstellungen von den höchsten Gruppen abwärts gewonnen.

G. hat indeß auch Gegner gefunden. Wir nennen hier einen derselben, den Lehrer an der Schule zu Schönebeck, Hrn. G. Niemann, der im 2ten Hefte des 2ten Bandes von Zerrenners „Mittheilungen ꝛc.", „Ueber Methode des Unterrichts in der Naturgeschichte" liefert.

Seinen Kenntnissen nach war G. kein Gelehrter in des Wortes herkömmlichem Sinne, aber er besaß wissenschaftliche Kenntnisse. Zwar ohne humanistische Bildung saß humane Gesinnung oder Humanität in seinem Herzen. Dies führt uns zu ihm, dem Menschen. —

Obenan steht hier seine Beziehung zu seiner Mutter, der er reichliche Gaben spendete. Jahrelang trug er sich mit der Sehnsucht nach der Begründung einer Familie herum, aber die Pietät gegen die Mutter bezwang sie. In seinem letzten Lebensjahre nahm er sie zu sich. Er besaß ein sehr zartes, fast weibliches Gemüth. Darum war er in Familienkreisen sehr gern gesehen, und in einer Mädchenschule wäre er ganz an seiner Stelle gewesen. Er liebte die Geselligkeit, die gemüthliche, sprechselige, nicht rauschendes Vergnügen. Enthaltsamkeit und Mäßigkeit waren ihm eigenthümliche Tugenden. Die glücklichsten Stunden schlugen ihm auf Fußreisen in schöner Natur. Hierbei lieferte ihm die Mineral- und Pflanzenwelt überall Neues, und seine Gefährten hatten wahre Lust an ihm; überall machte er den günstigsten Eindruck. Er war ein fühlender reiner Mensch, und man konnte sich ihm ganz hingeben. Mit Freudigkeit erkannte er das Gute, wo und an wem er es fand; Scheelsucht, Neid und andere Schwächen und Tücken waren fern von ihm. Daneben belebte ihn ein strenges Gerechtigkeitsgefühl. Er war, wenn er auch, wie alle Lehrer, die ein gerechtes Selbstgefühl haben, nach einer günstigern äußern Stellung strebte, doch zufrieden mit dem ihm beschiedenen bescheidenen Loose.

In der zu Berlin bestehenden pädagogischen Gesellschaft gehörte er zu den theilnehmendsten Mitgliedern. Ihn interessirte Alles. Obschon er manchmal zu zeitig mitsprach, so kam doch kein verletzendes Wort über seine Lippen. — In Eckernförde hatte ihn das äußere Treiben angewidert, und offen, wie er war, erklärte er sich mit Entschiedenheit dagegen.

Jeder Lehrer, jeder Mensch, der als Organ in einem zusammengesetzten Ganzen fungirt, konnte etwas sehr Wichtiges von ihm lernen: sich betheiligen bei oder an einer Sache. Womit er nur in Berührung kam, wofür er zu wirken hatte, was nur als Factor, wenn auch als untergeordneter hineinspielte, er nahm Antheil daran. Die Isolirung als Lehrer

oder Mensch von den Interessen der Anstalt und der Zöglinge oder von den Fortschritten der Nation oder der Menschheit war ihm ganz fremd. Er betheilte sich an Allem, besonders an seinen Schülern und an den Seminaristen, deren einzelne persönliche Verhältnisse er bald zu erspähen wußte. Weil er sie in seinem Herzen trug, so kränkte und schmerzte ihn eine auf irgend eine Art hervortretende Rohheit oder Widerspenstigkeit sehr tief.

So war, so lebte Gabriel. Er war ein ausgezeichneter Lehrer, ein wahrhafter Erzieher, ein echter Freund. Entsetzlich schwer traf ihn das Geschick. Gegen Ende des Jahres 1834 wurde er von anhaltender Heiserkeit und Halsaffection überfallen. Ein solches Geschick ist für den Lehrer ein zehnfaches Unglück. Im nächsten Sommer besserte es sich, aber im Winter kehrte es heftiger zurück. Trotz seiner anthropologischen Kenntnisse wußte er den Sitz des Uebels nicht zu entdecken. Nach mancherlei Versuchen zur Beschwörung desselben erreichte es gegen Weihnachten 1840 einen solchen Grad, daß er das Zimmer nicht mehr verlassen konnte und meist das Bett hüten mußte. Schnell nahmen seine Kräfte ab. Doch beschäftigte er sich noch in den ersten Monaten des Jahres 1841 mit der Correctur des zweiten Theils seines Leitfadens für einen methodischen Unterricht in der Menschen- und Thierkunde und des dazu gehörigen Commentars für Lehrer. Noch immer täglich in der Zukunft mit Planen beschäftiget, überraschte ihn am 22. April Morgens 1 Uhr der Todesengel und führte ihn sanft hinüber.

Diesterweg beschließt die von ihm in den „Rhein. Bl. 24. Bds. 2. Heft" gegebene Nekrologie des edlen Gabriel, — woraus wir das Vorhergehende entlehnt haben, — mit den vielsagenden Worten: „Daß Alles, was einmal existirt und gewirkt hat, nicht nichts wird, daß jede, auch die kleinste, sowohl körperliche als geistige Wirkung ewig fortdauert, ist eine unwiderlegliche Wahrheit, weil das Gegentheil nicht denkbar ist, folglich ist nicht nur der Geist, sondern Alles unsterblich; aber die das Gute Vollendenden haben darauf zu sinnen, daß dessen, was werth ist, unsterblich zu sein, mehr werde. Guter Samen, von guten Menschen gesäet — Amen."

Die uns bekannten Früchte seiner literarischen Thätigkeit sind folgende:

Gabriel, C. E. Specielle Anweisung zum Unterricht im Rechnen für Lehrer an Mädchen- und Elementar-Knabenschulen, in Verbindung mit einem Uebungsbuche bearbeitet. Berlin, Plahn 1836. (16 Gr.) Das Uebungsbuch kostet 7 Gr., Antworten zu den Aufgaben hierin 2 Gr.

Die Darstellung dieser Schrift, sagt Hergang in seinem Handb. der pädagog. Literatur, — welche sich auf die Entwickelung des Unentbehrlichsten und Wichtigsten beschränkt, ist populär, klar und bestimmt, und das Uebungsbuch enthält einen weitausreichenden Stoff zu Uebungen, im Kopfe wie auf der Tafel.

Derselbe, Naturkunde für gebildete Freunde derselben, namentlich für Lehrer, nach methodischen Grundsätzen bearbeitet. 1. Thl.

Auch unter dem Titel:

Anthropologie, oder Form, Bau und Leben des menschl. Körpers, mit besonderer Berücksichtigung der Gesundheit und der Erziehung des Körpers, für Lehrer, Erzieher und Eltern bearbeitet. Mit 8 lithogr. Tafeln. (in gr. 4.) gr. 8. Berlin, Schultze. n. 1 Thlr. 16 Gr.

Die Grundsätze, denen der verewigte G. gefolgt ist, entwickelte er selbst in der oben genannten Abhandlung, welche den Rhein. Bl. (20. Bds. 2. Hft.) beigegeben ist. Heuss: (Experimentalphysik ꝛc.) leitet diese Grundsätze. Lob besonders verdient die Bearbeitung des physiologischen Theils. Die beigegebenen Abbildungen aber entsprechen dem Zwecke des Buches nicht. S. Rec. Rhein. Bl. 21. Bds. 2. Hft. und Allg. Schulz. Nr. 45. 1840. G. kämpft gegen Lübens Ansichten und Grundsätze in Betreff des naturgeschichtlichen Unterrichts. Nr. 45. 1840.* Der 2te Theil (1840) hat den besondern Titel:

Zoologie, oder Form, Bau und Leben der Thiere. Mit 6 lith. Tafeln (in qu. ½ Fol.) gr. 8. Ebendas. n. 3 Thlr. 8 Gr. (1. 2. n. 5 Thlr.)

Derselbe, Leitfaden zu einem methodischen Unterrichte in der Menschen- und Thierkunde (Anthropologie und Zoologie) in drei Cursen für Unter-, Mittel- und Oberklassen bearbeitet. 1. Cursus: Aeußeres — Form. I. Stufe: Klassen (Bog. 1—2¼) Steif geh. 2 Gr. od. 2½ Ngr. II. Stufe: Ordnungen (Bog. 2¼—14.) Steif geh. 10 Gr. oder 12½ Ngr. Berlin, Schultze 1840. — 2. Cursus: Inneres — Bau. 3. Cursus: Thätigkeit der Organe — Leben. 8. 8 Gr.

7.

Gall (Joh. Joseph), der bekannte Urheber einer Schädellehre (Kranioscopie), die seiner Zeit jedes gebildeten Erziehers Aufmerksamkeit in Anspruch nahm, wurde geboren 1758 zu Tiefenbrunn, einem Marktflecken im badischen Oberamte Pforzheim, wo sein Vater ein Krämer war und beide Eltern noch 1809 im hohen Alter lebten. Er studirte die Arzneiwissenschaft und lebte nachher zu Wien als Arzt, wo er gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts die allgemeine Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen anfing. Schon früher war er durch eine Schrift („Philosophisch-medicinische Untersuchungen über Natur und Kunst im gesunden und kranken Zustande des Menschen." 2 Theile. Wien, 1791, 8.) vortheilhaft bekannt geworden. Jetzt trat er mit seinen anatomisch-physiologischen Untersuchungen über das Gehirn und die Nerven auf, und erregte durch mehre neue Entdeckungen selbst unter dem nichtärztlichen Publikum Nachdenken. Unter Anderem hat er bewiesen, daß das Gehirn, wie man vorher nur vermuthete, in der markigen Substanz des Rückgrats anfange, sich von hier aus netzartig entfalte und in das große und kleine Gehirn sich theile. Was er in Bezug auf den Bau des Schädels und die diesem Bau zu Grunde liegenden Seelenerscheinungen entdeckt haben wollte, setzte er Anfangs nicht in eigenen Schriften auseinander, sondern in mündlichen Vorträgen, die er, herumreisend, in den größten Städten und Universitäten Deutschlands hielt. Später lebte er in Paris als practischer Arzt, wo er zugleich mit abwechselndem Beifall seine Vorlesungen fortsetzte und in Gemeinschaft mit seinem Freunde Dr. Spurzheim, seine Recherches sur le système nerveux en général et sur celui du cerveau en particulier herausgab, ein Werk, in welchem das System seiner Forschungen niedergelegt ist. Er starb zu Montrouge 1828, und bei der Untersuchung seines eigenen Schädels ergab sich, daß derselbe ganz anders gebaut war, als er der Theorie Galls zufolge, hätte gebaut sein müssen, wenn er die psychischen Eigenthümlichkeiten Galls äußerlich abspiegeln sollte.

Diese Theorie besteht nämlich in Folgendem. Das Gehirn ist ein Inbegriff von lauter einzelnen, aus dem Rückenmarke hinaufsteigenden Nervenfäden, die sich als einzelne Bündel von einander trennen und zerlegen lassen und in den beiden Hemisphären des Gehirns besondere Windungen bilden, welche stärker und schwächer, größer und kleiner sind. Da nun die Form des Gehirns die Form des innern Schädels bildet, die äußere Schädelfläche aber, nach Gall's Meinung, mit der innern vollkommen parallel läuft (?), so muß auch die äußere Schädelform der genaue Abdruck der Beschaffenheit des Gehirns in seinen einzelnen Windungen sein, und das Hervortreten oder Einsinken gewisser Theile muß auf die Größe oder Kleinheit der einzelnen, in jenen Windungen zusammenlaufenden Nervenbündel schließen lassen. Diese Nervenbündel sind, behauptete Gall, nichts Anderes, als Organe besonderer Geistesverrichtungen, d. i. Theile des Gehirns, auf welche der Geist bei einer bestimmten Thätigkeit wirkt, und welche daher für diese bestimmte Einwirkung gerade eben so empfänglich und organisirt sind, wie die Sehnerven für das Sehen, die Hörnerven für das Hören, die Geruchsnerven für das Riechen ꝛc. Nie wirkt nämlich das ganze Gehirn zu jeder einzelnen Seelenthätigkeit, und daher lassen vorzüglich ausgebildete Nervenpartieen auf einzelne vorzüglich starke Geisteskräfte schließen. So haben nach Gall's Meinung nicht nur das Gedächtniß, die Einbildungskraft, der Verstand ꝛc. ihren besondern Gehirnplatz, sondern auch der Geschlechtstrieb, der Hochmuth, der Diebssinn, die Raubbegier, der Würg- und Mordsinn, die Freundschaft, der Nachahmungstrieb, der Kunstsinn, Zahlensinn, Wortsinn, Scharfsinn, Religionssinn u. s. f., und diese innern Gehirnausbildungen sind, wie schon bemerkt, äußerlich an der hervortretenden Gestalt des Schädels zu erkennen.

Was sagt die gesunde Psychologie zu diesen Behauptungen? Sie muß diese Theorie gänzlich verwerfen; denn obschon die Seele an den Leib und namentlich an die Nerven und das Gehirn gebunden ist, so sind doch die Spuren, welche von den einzelnen Erregungen der psychischen Kraftsysteme zurückbleiben, an kein einziges leibliches Organ in der Art geknüpft, wie Gall behauptet. Dieselben Nerven im Arme, mit denen wir werfend Wurfthätigkeiten vollziehen, werden beim Greifen zu Greifthätigkeiten, beim Heben zu Hebethätigkeiten, beim Stoßen zu Stoßthätigkeiten ꝛc. angewandt, ohne daß noch irgend ein Anatom ihnen diesen verschiedenen Gebrauch angesehn und als in besonderen Formen derselben fixirt aufgefunden hätte, was doch der Gall'schen Theorie gemäß, möglich sein müßte, (die Nerven sind ja nur das fortgesetzte Gehirn), da keine dieser Thätigkeiten weder psychisch noch leiblich der andern gleich ist und Jemand ein tüchtiger Stößer sein kann, während er als Werfer und Heber, und umgekehrt, weniger vermag. Dazu kommt, daß ja das, was wir Verstand, Urtheilskraft, Gedächtniß, Willen ꝛc. nennen, gar nicht so gesonderte Vermögen in der menschlichen Seele sind, wie man noch zu Gall's Zeiten annahm, daß im Gegentheil ein und dasselbe psychische Gebilde als Factor sich vielen anderen Factoren anschließt und in Gemeinschaft mit ihnen ein Product giebt, welches zwar oft wie einfach aussieht, in der That aber schon unendlich zusammengesetzt sein kann (m. s. Allgemein, Angelegtheit, Bildungsvermögen und viele andere Art.). Die Nerven und namentlich das Gehirn können nur als der Heerd betrachtet werden, auf welchem sich auf eine für uns zur Zeit noch unerklärbare Weise die Zuschußelemente bilden, welche die Seele von Seiten des Leiblichen her bedarf, um theils ihre eigenen Kräfte zu vermehren, theils auf die Außenwelt zurückzuwirken, wie solches bei den auf äußere Gegenstände gerichteten Wollungen bekanntermaßen geschieht. Sehr wahrscheinlich ist es allerdings, daß den verschiedenen psychischen Kraftsystemen (der Sehkraft, Hörkraft, Schmeckkraft ꝛc.) verschiedene Gehirnsysteme oder Gehirnregionen entsprechen und dienen mögen, und die Anatomen werden daher ihre Forschungen auf die Auffindung dieser Parallelen zu richten haben, wenn sie in die geheimen Werkstätten des menschlichen Organismus mit Vortheil eindringen wollen. Schon die sogenannte Physiognomik (s. d. Art.) bietet sehr unsichere Merkmale für die Erkennung des Geistigen, obschon hier das Weichere und Umstimmbarere (die Muskeln) des Körpers ins Spiel kommt; wie viel weniger kann der starre Schädel andere Formen annehmen, wenn in spätern Jahren die Seele sich verändert, neue Neigungen, Affecte und Leidenschaften sich ihr anbilden, gesetzt auch, daß einzelne Stellen des Gehirns hierbei sich weiter entwickelten, was schwerlich zu beweisen sein möchte.

Ist denn mit der Ausbildung des Gehirns und des Schädels auch die Ausbildung der Seele beendet? Oder wächst das Gehirn noch, wenn nichts im Körper mehr wächst? Die Erfahrung lehrt das Gegentheil. —

Man vergl. Beneke's gehaltvolle Schrift: Das Verhältniß von Seele und Leib, besonders S. 255 und ff., namentlich S. 294 und ff., sowie Niemeyers Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, 8te Ausg. S. 521 u. ff., vornehmlich aber S. 529 und ff. D — r.

Gattungsbegriffe, s. Gliederung des Begriffssystemes.

Gebet.

I. Nothwendigkeit des Gebetes bei der Erziehung überhaupt und im Schulunterricht insbesondere. — Wo Religion ist, da wird auch gebetet: denn das Gebet ist das Bedürfniß des religiösen Gemüthes, die Sprache der Andacht. Die Frage: ob schon das Kind beten lernen solle? — hängt daher mit der andern Frage zusammen: soll das Kind schon in der Religion unterrichtet werden? Bejahen wir die letztere, so ist damit zugleich auch die erstere beantwortet. Wenn Rousseau Gott, und folglich Religion erst als die späte Erbschaft eines mündigen Alters aushändigt: so kann er — bei großen Seelen ausgenommen — sonst nicht mehr religiöse Begeisterung und Liebe davon erwarten, als ein Pariser Vater kindliche, der nach der Sitte einiger Völker einem Sohne nicht eher erscheint, als bis er keinen Vater mehr braucht. Wann könnte denn schöner das Heiligste einwurzeln, als in der heiligsten Zeit der Unschuld, oder wann das, was ewig wirken soll, als in der nämlichen, die nie vergißt? Nicht die Wolken des Vor- und Nachmittags, sondern entweder das Gewölke oder die Bläue des Morgens entscheiden über

den Werth des Tages." (Jean Paul in der Levana §. 40.) „Die Religion ist jetzt keine Nationalgöttin mehr, sondern eine Hausgöttin. Da wir nun alle unsere Kinder in eine städtische Nachzeit hinausschicken, wo die geborstenen Kirchenglocken nur noch dumpf den Volksmarkt zur Kirchenstille rufen: so müssen wir ihnen eifriger als sonst ein Herz mit einem Bethause mitzugeben suchen, und gefaltete Hände, und die Demuth vor der unsichtbaren Welt." (Das. §. 38.) Sobald dem Kinde die Ahnung eines lieben Gottes aufgegangen ist, kann es, darf es auch beten: ja, es fühlt sogar das Bedürfniß mit ihm zu reden, wie es mit allen denen gern redet, die es lieb hat. Lasset uns nicht fürchten, daß die Vorstellungen des Kindes den Erhabensten zu sehr vermenschlichen! Das ganze Menschengeschlecht hat den Entwickelungsgang einer Verehrung Gottes vom Anthropomorphismus an bis zur Anbetung im Geiste und in der Wahrheit durchlaufen: die Religion jedes einzelnen Menschen muß noch immer denselben Weg gehen. Nicht blos aus dem Munde tiefdenkender Weisen, auch aus dem Munde der Kindlein hat Gott sich Lob zugerichtet. Es versteht sich von selbst, daß die ersten Begriffe von Gott in's Herz des Kindes auf eine Weise niedergelegt sein müssen, wodurch das kindliche Gemüth zu dem Vater im Himmel hingezogen wird. Wer verstände das besser als fromme Mütter? — Man weiß, wie Malwina ihrer Serena den ersten Unterricht von Gott ertheilte.

S. Dinter's Malwina. Neustadt a. d. O., 1829. S. 124 ff.

Man hat zwar gefordert (s. preuß. Volksschulzeitg. 1838 Nr. 9: „Weise Gebetsregeln."), das Beten bei Kindern so lange zu verschieben, bis sie im Stande sind, Gott und seine Eigenschaften zu fassen, und das Verhältniß wenigstens einigermaßen zu denken, in welchem sie als Geschöpfe mit ihrem Schöpfer stehen. Man fürchtete, daß die Kinder Maulbeter werden möchten, wenn man sie zu zeitig zum Beten anhielte. Aber wollte man das Beten so weit hinausschieben, wann könnte es dann beginnen? wo ist der Erwachsene, der von sich sagen kann: er fasse Gott? — Ist's nicht genug, wenn das Kind weiß: es giebt einen lieben Gott, dem wir alle Güter des Lebens verdanken? Heißt's nicht auch hier oft:

Was kein Verstand der Verständigen sieht,
Das ahnet in Einfalt ein kindlich Gemüth? —

Vergl. Denzel's Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre ꝛc. Th. I. S. 194 ff.

Die Schule ist eine Kinderkirche. Lasset die Kindlein zu mir kommen! ist die Ueberschrift christlicher Schulen. Erziehung zur Religion ist die Aufgabe unserer Schüler: wie dürfte das Gebet fehlen? — Alle Schulgesetzgebungen fordern, daß jeder öffentliche Unterricht täglich mit Gebet begonnen und geschlossen werde.

K. Sächs. Verordn. z. Schulges. §. 58. — K. Preuß. General-Land-Schul-Reglem. §. 19. — Instr. d. k. Conf. zu Posen für evang. Schullehrer §. 18. — Verordn. d. k. Reg. zu Magdeburg v. 28. Dcbr. 1820 §. 20. — K. Baier'sche Ministerialverordn. v. 22. Aug. 1839. — Baden'sche Schulordn. §. 35 u. a.

II. Zweck des Gebetes. Die Nothwendigkeit und Wichtigkeit des Betenlernens für Kinder wird noch einleuchtender, wenn wir dem Zwecke eines solchen Betens nachfragen. Das Kind soll beten lernen, damit es auch schon an seinem Theile inne werde, wie selig der Mensch sei, Zugang zu Gott haben; es soll beten lernen, damit es zu solcher Zeit beten könne, wo ihm das Gebet am meisten Noth thut. Zwar sagt man: „Noth lehrt beten" — und es ist wahr, daß wir erst in Tagen der Trübsal den Segen des Gebetes recht erfahren; aber wer nicht beten lernte, ehe die Noth kommt, der betet selten recht, wenn er in Noth ist. Das Gebet soll nicht blos ein ausgepreßter Angstschrei sein: auch der Glückliche, der Frohe, betet gern, wenn sein Herz voll Liebe zu Gott ist. Auch für Stunden der Versuchung soll das Kind beten lernen: Gebet ist ein Talisman gegen Verführung.

Gelten diese Bemerkungen schon rücksichtlich der häuslichen Erziehung, so müssen sie wohl auch auf die Schule Anwendung finden, und dies um so mehr, da viele unserer Kinder im Vaterhause nicht blos nicht beten lernen, sondern sogar den Saamen vieles Unkrautes in's empfängliche Herz aufnehmen. Deßhalb sagt Diesterweg treffend:

„Ueberlegen wir, in welcher Umgebung die meisten Kinder aufwachsen, wie wenig oft die Kinder im älterlichen Hause von Gott, Unsterblichkeit und ewiger Bestimmung hören, wie sie oft der Einwirkung ruchloser und gottloser Aeltern ausgesetzt, fast häufiger und früher fluchen und schwören lernen, als beten, wie sie daher in der Regel einen ganz weltlichen, kecken und frechen Sinn mit in die Schule bringen, und in dem Lehrer nichts sehen, als einen Menschen, der sie zügeln und züchtigen, höchstens lesen und schreiben lehren solle: so werden wir es nicht verkennen, daß der Geist des Kindes gehoben und getragen werden müsse durch fromme Anträge und christliche Gesinnungen, und wie hoch es Noth thut, daß es lerne Gott überall zu sehen, und — wenn es Noth thut, und wenn thut das nicht Noth? — den Herrn zu fürchten. — O darum verleihe deinen Schülern den Segen des Gebetes. Ob sie dereinst bleibenden Gewinn haben werden von dem, was du für das irdische Leben sie lehrst, das weißt du nicht; aber das weißt du, daß der Geist der Frömmigkeit sie auf allen Pfaden begleitet. Darum versäume doch um deiner Schüler willen das Gebet nicht."

Derselbe Pädagog meint aber auch mit Recht: der Lehrer müsse nicht minder um seiner selbst willen beten.

„Woher soll ich Lebensfrische nehmen, die mir nicht fehlen darf, wenn es mit meiner Schule gut stehen soll? woher alle die Eigenschaften eines treuen Lehrers? Wahrhaftig ich weiß es nicht, wenn der Trost und die Ermuthigung durch das Gebet mir fehlen. Ich bin Lehrer; ich möchte gern ein tüchtiger Lehrer sein und bleiben; ich sehe ein, daß mein Beruf schön und wichtig ist; ich bin überzeugt, daß mir Schweres auferlegt ist; ich weiß gewiß, daß ich zur Erreichung meiner Zwecke der beständigen Erhebung des Glaubens und der Liebe bedarf; ich habe erkannt, daß ich in dem Gebete eine unerschöpfliche Quelle des Trostes, der Ermuthigung, der Belebung des Glaubens und der Liebe besitze; ich würde kein rechtschaffener, treuer Lehrer mehr sein, wenn ich nicht beten, wenn ich nicht in der Stätte meines Berufes beten wollte."

Doch nicht blos um Kraft in seinem Berufe zu finden soll der Lehrer beten; er soll es auch, um durch das Gebet das richtige Verhältniß zwischen sich und seinen Schülern zu finden. — Auch dies ist von Diesterweg sehr gut nachgewiesen worden. Er sagt unter andern darüber:

„Der demüthig betende Lehrer will gar nichts vor dem Kinde, vor irgend einem Menschen voraus haben, er will nur Gott loben und preisen, sich seiner Nähe freuen, sich stärken durch Umgang mit ihm auf dem schweren Pfade der Pflicht und von dem Geiste Gottes gesegnet sein. Er tritt hier mit dem Kinde auf gleiche Linie und in beider Hinsicht mit ihm in das schönste und reinste menschliche Verhältniß, welches ist das des Vaters zum Kinde. Und der Lehrer soll ja der geistige Vater seiner Schüler werden. Darum sage ich, daß das Gebet das rechte Verhältniß des Lehrers zum Schüler aufstellt." —

III. Wer soll beten? — „Natürlich kein Anderer, als der den Geist des Gebetes haben kann, der den Zweck desselben kennt und seiner Segnungen theilhaftig geworden ist, d. h. der Lehrer selbst. Sein Mund ist hier der Dollmetscher seiner lebendigen und der dunkelen Gefühle der Kinder. Das Bewußtsein der unendlichen Liebe Gottes und die Erfahrungen, die er betend gemacht hat, machen ihn beredt. Er ist hier der Geistliche der Schulgemeinschaft, der Verwalter der Geheimnisse Gottes. Drum wird er nicht lange zweifelhaft bleiben, wer den Segen Gottes über die Gemeinde zu erflehen hat. Der Lehrer bete daher selbst! — Aber auch in dem Munde der Unmündigen klingt das Lob des Herrn lieblich und anmuthig. Deßwegen lasse der Lehrer wohl auch hier und da ein Kind beten; er selbst spreche aber entweder vorher oder nachher auch jedes Mal ein Gebet. — Man kann auch mehre Kinder hintereinander ihre Gebetchen hersagen lassen. Wer die Probe damit noch nicht gemacht hat, der weiß nicht, wie sehr das die Kleinen erhebt und belebt."

So Diesterweg. Wir stimmen seinen Ansichten bei: nur will uns das Beten Mehrer hintereinander nicht gefallen: es gewinnt zu sehr das Ansehen vom Aufsagen einer gelernten Lection, und die davon bemerkte Erhebung und Belebung der Kleinen könnte leicht auf einer Selbsttäuschung des Lehrers beruhen. Selbst das Beten des Lehrers, unmittelbar vor oder nach den Kindern, scheint uns überflüssig: denn entweder genügt das Gebet des Kindes an sich schon — dann ist das Lehrergebet überflüssig; oder das Gebet des Kindes genügt nicht — dann wäre es überhaupt unstatthaft und müßte aus der Schule verwiesen werden. Im Allgemeinen möchten wir das Beten der Kinder in der Schule nur bei den gereifteren und besseren Schülern für räthlich finden. In der Oberklasse macht das bisweilige Beten der Kinder im Chore (wenn sie überhaupt an's Chorsprechen gewöhnt sind) einen guten Eindruck.

Einige Pädagogen erklären sich ganz und gar gegen alles Beten der Kinder selbst, und die Baden'sche Schulordnung schreibt ausdrücklich vor, daß nur der Lehrer beten solle (§. 35). Jean Paul sagt über das Beten der Kinder:

„Nicht mit, aber vor den Kindern dürft ihr beten, d. h. Gott laut danken. Eine verordnete Erhebung und Rührung ist eine entweihete; — Kindergebete sind leer und kalt, und eigentlich nur Ueberreste des jüdisch-christlichen Opferglaubens, der durch Unschuldige, statt durch Unschuld, versöhnen und gewinnen will; und heimlich behandelt das Kind den Gott, den ihr ihm mündlich gebt, gerade so wie der Kamschadale und jeder Wilde den seinigen. Ein Tischgebet vor dem Essen muß jedes Kind verfälschen."

Das heißt die Sache auf die Spitze stellen! — Gewöhnen wir das Kind nicht bei Zeiten, um Alles zu bitten und für Alles zu danken? Warum soll es nicht selbst schon den himmlischen Vater um Brot bitten und dafür danken können? Befehlen freilich mögen wir dem Kinde das Beten nicht: es muß selbst das Bedürfniß des Gebetes fühlen. Dieses Bedürfniß in der zarten Seele zu wecken, ist die Aufgabe des Religionsunterrichtes. Es ist wahr, der Gott des Kindes wird ein anderer sein, als der Gott des denkenden Mannes: aber hat nicht jeder Mensch, so zu sagen, seinen eigenen Gott, wie jeder seinen eigenen Gesichtskreis hat? und ist's nicht wiederum Sache des Religionsunterrichtes, nach und nach die Begriffe von Gott zu berichtigen und damit dem Gebete noch eine höhere Weihe zu geben? —

IV. Wie soll gebetet werden? Die Fragen: wie und was soll gebetet werden? hängen so genau zusammen, daß die Beantwortung der einen immer schon in die andere hineingreift. Wir scheiden dieselben hier, um der leichtern Uebersicht willen, so weit sie sich scheiden lassen. Auch hier stellen wir wieder die Autorität Diesterweg's voran. Er sagt: „In der Regel wirkt das Gebet am ergreifendsten, wenn der Lehrer aus dem Herzen betet, einfach und ungekünstelt, wie der Augenblick es ihm eingiebt, innig und würdevoll, wie der Gedanke an die Nähe Gottes es verlangt; auch nicht zu lang, damit keine Ermüdung erfolge." — „Wenn ich vor einigen Mißbräuchen des Gebetes warnen soll, so bitte ich 1. es nicht so zu machen, wie es weiland in manchen Schulen der Fall war und Gott sei es geklagt! hier und da noch der Fall sein soll, daß der Lehrer stets das Gebet von einem Schüler herleiern oder herplappern ließ, ohne alle Erbauung für den Schüler und für den Lehrer. Ein ganz abscheulicher und schändlicher Mißbrauch des Gebetes, ein wahrer Götzen- und Baaldienst, der viel schlimmer ist, als gar nicht beten. Wer nichts weiter zu thun sich angetrieben fühlt, der verabschiede nur ohne Weiteres dieses leere Formelwerk. 2. Es auch nicht so zu machen, wie es weiland manche Lehrer machten, und Gott sei es geklagt! hier und da manche Lehrer noch machen sollen, daß sie, während ein Schüler das Gebet herschreiet, sich mit andern Dingen beschäftigen, einstweilen die Federn zurechtlegen oder die Hefte durchsehen u. s. w. Solche Lehrer wissen nicht, was sie thun. Gott vergebe es ihnen!" —

In gleichem Sinne ermahnt Dinter (kleine Reden, Bd. II, Seite 186): „Behandeln Sie das Gebet stets mit ausgezeichneter Würde! Sobald gebetet wird, muß feierliche Stille herrschen. Lieber kein Gebet, als ein entweihtes! Nicht jedes Kind darf das Gebet laut sprechen. Wem Sie dies anvertrauen, bei dem müssen Sie auf Ernst und guten Ausdruck rechnen können. Weit öfter, als es zu geschehen pflegt, sprechen Sie das weihende Schulgebet selbst, und stets mit Innigkeit, mit Ernst und Wärme; beten Sie bald als Leh-

rer für die Kinder, bald in der Kinder Namen. Halten Sie auf sanften, melodischen, feierlichen Gesang. Dies ist die rührendste Art des gemeinschaftlichen Gebetes. — Ein Kind in öffentlicher Schule aus dem Herzen beten lassen, kann höchstens als seltene Uebung nützlich sein. Im Ganzen schadet's mehr."

Hierzu noch folgende Bemerkungen.

Gebete dürfen durchaus nicht abgelesen, sie müssen frei gesprochen werden. Ein gelesenes Gebet ist ein unnatürliches. Kann der Lehrer nicht aus dem Herzen beten — wehe ihm, wenn er's nicht kann! — so lerne er ein Gebet auswendig. Auch diejenigen Kinder, welche man beten läßt, sollen die Gebete auswendig wissen. Man muß sich auf das Gedächtniß der Kinder verlassen können. Stockt ja ein betendes Kind einmal, so falle der Lehrer sogleich ein und bete selbst weiter. — Nach dem preuß. G. L. S. R. sollen die Kinder sogar das zu singende Lied auswendig wissen und bei'm Gebete das Gesangbuch nicht vor sich hinlegen. —

Gebet und Gesang regelmäßig und bei jeder Andacht mit einander zu verbinden, halten wir nicht für gut, schon darum nicht, weil die Andachtsübungen dadurch eine größere Ausdehnung erlangen und ermüdend werden, was durchaus zu vermeiden ist. Während langer Gebetsübungen sieht man den Kindern an, wie sie allmählich in Erschlaffung und Zerstreuung versinken. Das wird Lippendienst! — Ueberhaupt ist Abwechselung gut. Man bete einmal blos, ein anderes Mal wird blos gesungen; wieder ein anderes Mal Gesang und Gebet mit einander verbunden. Mit dem Gebete auch noch eine Vorlesung aus der Bibel zu verbinden, ist offenbar zu viel des Guten.

Die k. preußische Gesetzgebung (G. L. S. R. §. 19) verlangt Gebet, Gesang und Bibellesen. Eben so die k. baier'sche (Ministerialverordn. v. 22. Aug. 1839). Die k. sächsische will nur (Verordn. z. Schulges. §. 58) Gebet und Gesang, die baden'sche Gebet oder Gesang.

Den Gesang mit der Violine zu begleiten ist eben so unpassend, als der Gebrauch der Notenbücher dabei: die Betstunde gewinnt dabei zu sehr das Ansehen einer Singestunde. — Während des Betens nicht blos, sondern auch während des Singens müssen alle Kinder stehen. Es macht ein störendes Geräusch, wenn die Kinder, die erst sitzend gesungen haben, nun bei'm Beten plötzlich aufstehen, die Gesangbücher zuschlagen oder wohl gar erst wegräumen. So oft Gebet und Gesang mit einander verbunden werden, muß Beides ein Ganzes bilden. Die Hände der Kinder bleiben vom Anfange bis zum Ende über dem offenen Gesangbuche gefaltet. — Zu spät kommende Kinder müssen den Schluß des Gebetes vor der Thüre abwarten.

Ueber die Verbindung des Gebetes mit dem Gesange sagt Diesterweg:

„Da Einförmigkeit und stets wiederkehrende Einerleiheit zuletzt alle Andacht verscheucht, und die tägliche, vielleicht wiederholte Wiederkehr desselben Ritus endlich einen geisttödtenden Mechanismus herbeiführt, so wird der verständige Lehrer auch für Mannigfaltigkeit in der äußeren Form des Gebetes Sorge tragen. Wenn er daher auch in der Regel selbst betet, so geschehe dies nicht immer auf eine und dieselbe bekannte Weise. Bald lasse er vorher einen passenden Choral singen, den aber die Schüler durchaus ganz gut singen können, damit die Andacht nicht durch falsche Töne gestört werde; bald lasse er den Gesang auf das Gebet folgen; bald gehe eine Strophe des Gesanges dem Gebete vorher, und eine zweite folge hinterdrein. Auch in Ansehung des Gesanges kann wieder eine große Mannigfaltigkeit stattfinden. Entweder singen alle Kinder zusammen unisono [für unsere gewöhnlichen Schulen wohl das Angemessenste], oder zwei- und mehrstimmig, doch darf dies nie eine Singübung sein; oder die Mädchen singen mit den Knaben abwechselnd, oder der Lehrer singt zuerst, worauf die Kinder singend antworten."

Die Gewohnheit einiger Lehrer, jede einzelne Verszeile vorzusagen, ehe dieselbe gesungen wird, ist andachtstörend.

Einiges darüber ist auch in dem Art. Anfang der Schule (Bd. I, Seite 83 flg.) gesagt worden.

V. Was soll gebetet (und gesungen) werden? — Die Antwort auf diese Frage ist sehr verschieden gegeben worden. Einige Pädagogen meinen: es sei gut, sich an stehende Formeln zu halten, und recht oft dasselbe Gebet zu sprechen; das werde recht eigentlich Eigenthum des Kindes und es gewinne dadurch einen kleinen Vorrath von Gebeten für sein ganzes Leben; jedes Kind könne auch dabei im Herzen nachbeten. Vorgesprochene und unbekannte Gebete aber forderten zu viel Nachdenken, als daß dadurch die Andacht gefördert werden könne*). — Das k. preuß. G. L. S. R. (§. 19) schreibt deßhalb vor: „Alle Monate wird bei'm Anfange der Schule nur ein Lied, welches von dem Prediger aufgegeben wird, und nicht zu lang oder unbekannt sein muß, erwählt und gesungen, damit es Große und Kleine durch das öftere Singen auswendig lernen."

Andere dagegen fürchten, daß Gebete und Gesänge durch öftere Wiederholung an erbaulicher Kraft verlieren und gerade dadurch ein todter Mechanismus befördert werden möchte. Heusinger (Familie Werthheim. Th. IV, Seite 11) will deßhalb sogar bei gewöhnlichen Gesangübungen nicht die Worte des Liedes, sondern nur die Noten aussprechen lassen. Manche halten es sogar für nöthig, Gebete auf alle Schultage des ganzen Jahres abzufassen, weil nur so das Gebet für Lehrer und Kinder stets anziehend und erweckend bleibe. (So z. B. eine Stimme aus Oberhessen in der allg. Schulzeitg. 1825. Seite 126 flg.)

Einige verlangen, daß alle Schulgebete ganz allgemeinen Inhaltes sein und das Schulleben selbst gar nicht berühren sollen. Sind es aber dann Schulgebete? — Claus Harms (Pastoraltheologie III, Seite 121.) räth dringend:

„Mindern Sie, reduciren Sie auf Eines oder Keines diejenigen Gebete, die sich auf die Schule, auf den Lehrer und die Schüler beziehen." — Andere wieder können die Gebete nicht speziell genug bekommen; sie wollen nicht etwa blos Jahres- und Tageszeiten, Feste und Feiertage, besondere Zeiten und Fälle, (wie etwa den Anfang und Schluß eines Schulhalbjahres, den

*) So meint Ewich: man bedürfe nicht mehr Gebete, als für einen Monat, und nebenbei für die Vorfeier der christlichen und die Feier der vaterländischen Feste, weil gerade durch Beibehaltung der Form die Summe der wichtigen und schönen Gedanken sich um so eher dem Geiste des Schülers einverleibe.

Tod eines Schülers u. dergl.) berücksichtiget wissen, sondern sie wollen auch alle Gegenstände des Unterrichtes (aus der Naturlehre, der Geschichte, der Geographie ꝛc.) zugleich belehrend mit dem Gebete verflochten sehen. (Vergl. allg. Schulztg. 1825, Seite 127.) In der That eine seltsame Forderung, bei welcher der Zweck des Gebetes ganz und gar verkannt ist! — Manche Lehrer profaniren zwar das Gebet nicht auf solche Weise, halten es aber doch für passend, irgend einen Anknüpfungspunkt zwischen dem Gebete und dem vorhergehenden oder nachfolgenden Lehrgegenstande aufzusuchen. Selbst Dr. Döhner räth dazu und glaubt durch eine dahin abzweckende Anrede an die Kinder dieselben in eine rechte Gebetstimmung zu versetzen. Zwei Beispiele mögen das verdeutlichen. An einem Schultage, dessen erste Stunde für Geographie bestimmt ist, redet er die Kinder so an:

„Lieben Kinder! auch wenn wir uns mit Dingen, die der Welt angehören, beschäftigen, soll das Herz sich zu Gott erheben, und bei ihm sein; denn auch die Erde ist des Herrn und Alles, was auf dem Erdboden wohnt. Und darum lasset uns auch vor der Stunde, die uns die Erde näher kennen lehrt, an ihn denken, durch den sie ist, und durch den auch wir stehen bis auf den heutigen Tag. Betet deßhalb:" (Nun folgt der erste Vers des bekannten Liedes: Dir sei Preis, ich lebe wieder.)

Nach der Rechenstunde spricht er:

„Kinder! der ist der beste Rechner, der keinen Fehler macht; so ist auch der der beste Christ, der vor jeder Sünde sich hütet, sie sei klein oder groß. Wollt ihr das und die Sünde fliehen wie eine Schlange, so singt mit vereintem Herzen vor dem Schlusse der Schule:

„Um als ein Christ zu leben, muß ich die Sünde scheun ꝛc." Doch meinen wir, dürfen dergleichen Anreden nicht zur Regel werden. Will man jedes Gebet auf diese Weise vorbereiten, so werden entweder einerlei Anreden oft wiederkehren, dadurch aber ihre Kraft verlieren; — oder der Lehrer strebt nach möglichster Mannigfaltigkeit und verfällt dabei in gesuchte, unnatürliche Wendungen.

Rücksichtlich des Inhaltes der Gebete sind wir der Ansicht, daß der Lehrer stehende Gebetsformeln weder gänzlich vermeiden, noch fortwährend gebrauchen solle. Ist sein Herz in der rechten Gebetsstimmung, so bete er aus diesem Herzen: gewiß, dann wird er den rechten Ton treffen; dabei werden besondere Fälle ungesucht in seinem Gebete anklingen. Fühlt er sich aber — solche Tage kommen ja wohl auch — nicht in der rechten Gebetsstimmung, so bediene er sich irgend eines Liederverses oder eines biblischen Spruches. Zerrenner ist zwar gegen den Gebrauch der Liederverse; namentlich mißbilligt er, von einem unmittelbar vorher gesungenen Liede noch einen Vers als Gebet zu sprechen. Doch finden wir darin nichts Unschickliches. — Bibelsprüche, die sich zu Gebeten eignen, sind:

Ps. 19, 15. 86, 11. 139, 23. 24. 143, 8. 10 u. a. — Ewich ist überhaupt gegen alle freie Herzensergießungen, und behauptet, daß die sogenannten Meister in dieser Kunst in der Regel sich nur um einzelne Lieblingsgedanken herumdrehen, und dabei nicht selten viel Wasser, ja oft recht trübes Wasser aus dem Herzen gießen. — Schlimm, sehr schlimm, wenn es so wäre! — Dann müßten wir freilich zu Gebetsformeln rathen. Ob zu den von Ewich selbst mitgetheilten? — Schwerlich! Sie sind nicht blos zu lang, sondern entbehren auch der edeln, christlichen Einfachheit; sie sind zu phrasenreich. —

Dinter sagt über die Wahl der Gebete: „Wählen Sie weislich zwischen den Gebeten, die für die kleineren und dann für die reiferen Schüler passen. Das trefflichste Gebet, sobald es zu lang*) ist, paßt für Ihre Kinder nicht. Wechseln Sie so oft als nöthig ist ab, daß die Gebete Ihren Kindern stets verständlich bleiben, doch nie zu geläufig werden. Fliehen Sie bei der Wahl der Schulgebete die tödtende Kälte, das geschmacklose Wasser und den die Gottheit gleichsam belehrenden Ton, der viele selbst unter den gedruckten Schulgebeten fast unbrauchbar macht, — eben so sehr, als den Ton der Frömmelei!"

Wir können nicht umhin, darüber auch noch Diesterweg sprechen zu lassen.

„Der Inhalt des Gebetes sei entweder im Allgemeinen Lob Gottes, Dank für genossene unzählige Wohlthaten, besonders in geistiger Hinsicht, und Fürbitte für Eltern, Lehrer, die ganze Schule und alle Menschen. Wenn der Lehrer wirklich nicht nur der Lehrer, sondern auch der Erzieher der Kinder ist, und als solcher mit ihnen lebt, so kann es ihm nie an hinreichendem allgemeinen oder speziellen Stoffe fehlen. Auch die Ereignisse in der Schule selbst, die Fehler der Kinder u. s. w. bieten mitunter eine treffliche Veranlassung, um einen tiefwirkenden Stoff zum Gebet zu finden. Aber trotz alles dieses Reichthums an Stoff kann es auch dem besten Lehrer begegnen, daß er im Augenblicke, auch wenn er sich jedes Mal vorbereitet, nicht recht weiß, wie er jetzt recht zweckmäßig beten soll. Wer ist — ich spreche hier aus eigener Erfahrung — jeder Zeit in der rechten Stimmung zu einem öffentlichen Gebet? Ich sage, Keiner unter den Sterblichen. Deßhalb muß man, wenn man sich nicht erschöpfen oder gar dazu übergehen will, das Gebet auszusetzen, bei Zeiten darauf denken, die peinigenden Augenblicke der geistigen Leere auszufüllen und den ermatteten Geist zu erfrischen oder den zerstreuten zu sammeln. Für solche Fälle benutze der Lehrer das Heft, worin er die ihm gelungenen besseren Gebete oder auch die schönen Gebete Anderer gesammelt hat. Möge er nur Eins oder das Andere vor der Stunde durchlesen, um selbst erregt zu werden und die dunkeln Gefühle zur Klarheit zu erheben, oder auch in einzelnen Fällen ein längeres Gebet ablesen. [Nur diesem stimmen wir nicht bei, ob D. gleich hinzusetzt:] Es verschlägt dies nichts, fehlt es nur nicht an der Wärme des Herzens."

Dabei warnt Diesterweg noch vor folgenden Mißbräuchen:

1. alle Redensarten zu vermeiden, durch welche gewissermaßen Gott etwas vorgesagt wird, als wisse er es nicht;

2. die ewige Wiederkehr stehender Artikel zu vermeiden, als da sind, die Bitte um weise Benutzung der Jugendzeit, die Klage über die Verdorbenheit des mensch-

*) Mit Recht fordert man kurze Gebete. Aber der Begriff „kurz" ist immer noch sehr relativ. Die oben erwähnte Stimme aus Oberhessen nennt schon ein Gebet von einigen Oktavseiten ein „nicht zu langes." Uns scheinen sogar die von Diesterweg mitgetheilten Gebete, die 1 bis 2 Oktavseiten lang sind, noch viel zu lang.

lichen Herzens, der Dank für die genossene Ruhe der Nacht u. s. w.

3. nicht zu viele und mannigfaltige Gedanken in einem Gebete zu häufen. Auch das Gebet, selbst das kürzeste, soll Einheit darstellen. — Besonders meide man den Gedankenreichthum. — Das Lied, wie das Gebet, soll eigentlich nicht Gedanken mittheilen, sondern fromme Empfindungen und Gefühle erwecken und beleben, gute Vorsätze hervorrufen und stärken. Dennoch aber muß

4. jedes Gebet einen eigentlichen Gehalt haben, folglich auch einen Gedanken darstellen. Manche Lehrer beten so, daß man nicht eigentlich weiß, was sie gebetet haben. Nothwendig bleibt dabei das Herz ganz kalt und leer und die Wirkung solches Gebetes ist dem Gemüthe unangenehm und peinlich.

Neuerlich hat man den Vorschlag gemacht, daß der Lehrer die ältern Kinder zur Abfassung eigener Schulgebete (am Morgen, Abende, in besonderer Beziehung auf die Jahreszeiten, auf die verschiedenen Theile des Kirchenjahres u. s. w.) anhalte, diese Gebete verbessern und sie dann von den Kindern beten lasse. — Wir glauben, das sei von den Kindern ein wenig zu viel verlangt.

Vergl. Dr. Wohlfarth „die Askese in der christl. Volksschule" — in Schweitzer's Magazin XV. 2 Seite 283 ff.

VI. Wann soll gebetet werden? — Als Regel gilt meistens, daß der Unterricht an jedem Tage, sowohl Vor- als Nachmittags, mit Gebet und Gesang angefangen und beschlossen wird. (Die Instruct. d. k. preuß. Consist. zu Posen für ev. Schullehrer §. 18 verordnet: „Der Unterricht soll täglich, Vor- und Nachmittags mit kurzem Gesange und Gebete anfangen, auch mit Gesange beschlossen werden.") Wenn Nachmittags eine andere Classe zur Schule kommt als Vormittags, so ist das Gebet mit oder ohne Gesang, oder der Gesang mit oder ohne Gebet gewiß eine Weihe des Anfanges wie des Schlusses der Schule. Kommen aber Nachmittags dieselben Kinder wieder zur Schule, die schon Vormittags unterrichtet worden sind, so würde bei'm Festhalten an jener herkömmlichen Ordnung ein viermaliges Beten und Singen nothwendig; wie leicht kann dies in Lippendienst ausarten? — Sollte hier nicht hinreichend sein, die erste Frühstunde mit Gebet anzufangen und die letzte Nachmittagsstunde mit Gebet zu schließen? — Oder wenn man das Anfangsgebet Nachmittags nicht aufgeben will, — sollte nicht am Schlusse der Schulstunden, Vor- oder Nachmittags, der Abwechselung wegen bisweilen bloß eine kurze Ermahnung an die Kinder zu richten sein? — Wenigstens wird Letzteres auch von Dr. Döhner für manche Schultage empfohlen. An einem Tage z. B., dessen letzte Lehrstunde Singunterricht gewesen war, entläßt er die Schulkinder ohne Gebet, nur mit folgender Ansprache:

„Während es euch und auch mir Freude macht, daß ihr glückliche Fortschritte auch im Singen machet, so laßt euch doch auch an den Ausspruch des Ap. Paulus erinnern: Singet und spielet dem Herrn in euern Herzen! — Ja, Kinder! in euern Herzen, damit euer Gesangopfer dem Herrn wohlgefalle, ihr möget es nun darbringen hier oder daheim. — Mit diesem Gedanken gehet still und sittsam nach Hause." —

Ein anderes Mal redet er zum Schlusse die Kinder also an:

„Die Schule ist beendet, aber der Tag nicht; darum lasset euch auch für ihn außer der Schule das Wort an's Herz legen: Was wahrhaftig, was ehrbar, was gerecht, was keusch, was lieblich, was wohl lautet, ist etwa eine Tugend, ist etwa ein Lob, dem denket nach! dann wird der Gott der Liebe und des Friedens mit euch sein. Amen."

Soll auch jede Religionsstunde mit Gebet oder Gesang angefangen und geschlossen werden? — Da der Religionsunterricht wohl überall in der ersten Stunde ertheilt wird, so erledigt sich die eine dieser Fragen von selbst. Jede Religionsstunde mit Gebet oder Gesang zu schließen, möchten wir nicht zur Regel machen; es kann geschehen, kann sogar oft geschehen — besonders bei solchen Religionslehren, die das Gemüth tiefer ergreifen, und wie von selbst zum Gebet stimmen.

In manchen Schulen hat man das einfache Gebet zu einer Erbauungsstunde erweitert — nicht bloß in solchen, wo die Schüler gleich Mitgliedern einer Familie beisammen wohnen: hier sind gemeinschaftliche Morgen- und Abendandachten sehr empfehlenswerth. Selbst in einigen Bürgerschulen pflegt man die obern Schülerclassen am Morgen des ersten Wochentages zu einer Andachtsübung zu versammeln. Auch diese Einrichtung kann, wenn sie in rechter, christlicher Weise durchgeführt wird, überaus wohlthätig wirken. So sind in der Frei- und Erwerbschule zu Erfurt durch Reinthaler Erbauungsstunden eingeführt*), und Harnisch theilt in seiner Schrift über das Weißenfelser Schullehrerseminar (S. 373) eine derartige Schulliturgie mit. Auch hat man hier und da am Schlusse jeder Woche mit der Erbauungsstunde eine Art Sittengericht verbunden. (Vergl. Sickel die Bedeutsamkeit der wechselseit. Schuleinrichtung S. 140 — 144.) Zwar hat sich Peter Girard (Ansichten über Volksbildung — übers. v. W. Fellenberg. Bern, 1832.) dagegen ausgesprochen: „Man hat geglaubt, durch Andachtsübungen einen außerdem ganz weltlichen (?) Interessen huldigenden Unterricht bessern zu können. Grausamer Mißgriff! Diese Uebungen sind bloß Schminke, so lang jene große Idee (den Zögling durch Entwickelung der Vernunft zur Religion zu führen) nicht die ganze Jugendbildung belebt und die jungen Seelen schon von Anfang an vorbereitet, sittlich und religiös stählt. Aus der Schule geht der Zögling in die freie Luft hinaus und die Schminke verschwindet!" — Aber die Volksschule huldiget keineswegs bloß weltlichen Interessen; sie will ihre Pflegebefohlenen zu Christen erziehen: warum sollte sie sich nicht jener Mittel zur Erwärmung und Belebung des religiösen Gefühles bedienen? — Freilich manche Katechisation, wie wir dieselben auch schon bei Kindergottesdiensten gehört haben, wo das Thema: „Die Kunstfertigkeiten der menschlichen Hand," und wo nicht mehr von einem „Evangelio," sondern von den Denkwürdigkeiten des Matthäus die Rede war, — solche Katechisationen (und wohl überhaupt alle Katechisationen?) sind keine Förderungsmittel der Andacht. — Auch die Vorabende kirchlicher Feste möchten

*) Ueber Reinthaler's Schulliturgie s. Blätter aus Süddeutschland V. S. 380.

sich zu Andachtsübungen in der Schule recht gut eignen. Eine ansprechende und gemüthliche „Feier des Weihnachtsfestes in der Schule" fanden wir unlängst mitgetheilt im

Schulblatte für die Prov. Brandenburg. (Berlin, 1842.) VII. Jahrg. Heft I. S. 60 — 70.

bei welcher uns nur das nicht gefallen wollte, daß während der kindlichen Andacht bereits die Weihnachtsgeschenke vor den Augen der Kinder ausgebreitet waren. Sollte die Andacht nicht dadurch gestört worden sein? —

Man vergleiche auch die Art. „Andacht" und „Feste der Schule."

Die mehrerwähnte k. baier'sche Ministerialverordnung v. 22. Aug. 1839 rechnet zu einer gemeinschaftlichen und vollständigen Morgenandacht 1) Gesang, 2) Gebet und 3) biblische Vorlesung oder Betrachtung. Der Gesang besteht aus einzelnen passenden Liederversen vor und nach dem Gebete, und aus kurzen Antiphonieen, wo sich dieselben anwenden lassen. Das Gebet muß Bitte, Danksagung und Fürbitte für alle Menschen, für den König und die Obrigkeit enthalten, kurz, erbaulich und dem Alter so wie der Fassungskraft angemessen sein. Am Schlusse ist jedes Mal das Vaterunser zu beten. Die Wahl der biblischen Vorlesung bleibt dem Lehrer überlassen, der jedoch dabei Zeit und Umstände beachten und von Jahr zu Jahr nach einem bestimmten Plane verfahren wird. Wort- und Sacherklärungen sind dabei zu beseitigen, wohl aber kann die Vorlesung durch einige erbauliche Worte des Lehrers eingeleitet und mit kurzen Betrachtungen geschlossen werden. (Ein Erlaß des k. protest. Oberconf. v. 14. Dchr. 1839 erklärt, daß dergleichen Morgenandachten in der Regel nur bei einzelnen höhern Lehranstalten vorkommen, bei welchen der das Ganze leitende Lehrer zugleich ein Geistlicher ist.)

Möge ein Wort Diesterweg's diesen Artikel schließen!

„Alles ist Nebenwerk: Holz, Stroh und Stoppeln — und Feuer verzehrt es, ohne den rechten Geist, der sich nicht geben läßt. Doch enthält die Schrift die trostvolle Versicherung: „Bittet, so wird euch gegeben!" Laßt uns darum, lieben Brüder! um den rechten Geist des Gebetes bitten, damit wir selbst selig werden und die mit uns sind." —

VII. Literatur.

a) Ueber das Gebet selbst:

Dr. F. A. W. Diesterweg's rheinische Blätter Bd. I, Heft 1, S. 40 — 63. „Ueber das Beten in Schulen und über das Schulgebet."

Allg. Schulzeitg. 1839 Nr. 99. „Ueber das Beten der Kinder." (Eine kurze, aber treffliche Anweisung, die Kinder beten zu lehren — besonders für Mütter.)

Dinter's kleine Reden Bd. II, S. 170 ff. (Rede am Sonnt. Rogate: „Es liegt viel daran, daß das Gebet geachtet und benutzt werde.")

Weßberge über das Gebet und dessen zweckmäßigen Gebrauch in Schulen, nebst Beispielen von Schulgebeten. 1811.

Fr. Kieselhausen die Weihe des Schulunterrichtes durch Gebet und Gesang. Gotha 1836.

Rossel's Wochenblatt f. Elementarlehrer 1831, Nr. 11. („Ueber das Betenlehren der Schuljugend" — v. F. Lange.)

Dr. Nebe Schullehrerberuf §. 177.

Dr. Hoffmann pract. Handb. ꝛc. Abth. I. §. 57.

K. Kirsch die Aufsicht des Geistlichen ꝛc. S. 148 — 151.

b) Gebete und Gesänge für die Jugend überhaupt und für Schulen insbesondere. (Vergl. auch Bd. I, S. 81. 82.)

Dinter Schulgebete. 4. Aufl. Neustadt 1828. 2½ Ngr.

Faber Gebete für die Schulkinder auf alle Tage in der Woche. Stuttgart 1821. 3 Ngr. 8. Pf.

(Wörle) Gebete für Volksschulen. Stuttgart 1829.

L. F. Brieger Gebete f. christl. Volksschulen. 2. Aufl. Lübeck 1836.

M. M. E. Engel sechzig kurze Schulgebete. Leipzig, 1823. 2½ Ngr.

S. C. Dreist Morgen- und Abendandachten zum Gebrauch in Schulen. Berlin 1818. 5 Ngr.

J. G. Reichard Schulgebete und Lieder. 2. Aufl. Nordhausen 1830. 5 Ngr.

Dr. G. F. Seiler Schulgebete f. deutsche Stadt- und Landschulen. Erlangen 1829. 5. Aufl. 1 Ngr. 8 Pf.

Chr. G. Rebs die Schulandacht. Leipzig, Nauk. 1830.

J. Schulz Andachtsbuch f. Taubstumme. Erfurt 1840. (12 Gr.)

H. Nellensmann Kindergebete f. christl. Schulen und Familien. 2. Aufl. Bielefeld 1841. 3½ Sgr.

J. L. Bertels Schulgebete. 1840. 9 Kr.

M. G. Krüger der Schutzgeist. Morgen- und Abendbetrachtungen für fromme Kinder vor und nach dem Austritte aus der Schule. Leipzig. 1 Thlr. —

C. H. Oswald Weihe der Andacht für die gebildete und reifere deutsche Jugend. Meißen, Gödsche. 1 Thlr. 25 Ngr.

Ahrens, Havemann und Lübeking christl. Gesangbuch f. Schulen. Hannover 1837. 8½ Sgr.

D. Schulz geistliche Lieder für Schule und Haus. Berlin 1840. 3½ Sgr.

Neues vollständiges Schulgesangbuch f. das protest. Deutschland in 535 Nummern. Schleiz u. Neustadt a. d. O. 1840. 15 Ngr.

M. M. E. Engel Religionsgesänge für Schulen. 2. Aufl. Leipzig. 1823. 5 Ngr.

J. J. H. Meyer Gesangbuch für die ev. Schule. Wismar 1839.

Schulgebete v. Diesterweg, Wisseler und Ewich f. Rhein. Bl. I, 1, S. 63 — 94; v. Döhner in Döhner u. Otto sächs. Volksschulfr. V, 3. S. 356 ff. Schulgesangbuch f. Bürgerschulen. Lippstadt 1840. 4½ Sgr.

C. Ch. G. Zerrenner Schulgesgb. 4. Aufl. Magdeburg, Heinrichshofen. 1829. (7 Gr.)

C. M. Müller Gesangbuch f. Bürgerschulen. Schneeberg bei Schumann. 1838. (3 Gr.)

G. Stützle Gesangbuch f. Schulfeste. Breslau 1840. (12 Gr.)

Für katholische Schulen:

Dr. D. Krüger Gebete und Lieder für kath. Schulkinder. Breslau 1828.

J. Behrendt Sammlungen ein-, zwei-, drei- und vierstimmiger Kirchen- und Schullieder ꝛc. f. Volksschulen und Seminarien mit Noten und Ziffern eingerichtet. Glogau.

Gebete und Lieder zur gemeinschaftl. Gottesverehrung f. die kath. Schuljugend. Breslau.

Kurze Gebete für Kinder. Barmen, 1840. 2 Sgr.

Auswahl v. Schulgesängen für die kathol. Schuljugend. Nebst Kirchengesängen zum Gebr. d. Schuljugend. 12. Aufl. Regensburg 1840. 5 Sgr.

B. Galura (Fürstbischof v. Brixen) gemeinschaftliche Morgen- und Abendgebete für Kinder. 5. Aufl. Innsbruck 1841. — 1¼ Sgr.

S. Hergang's „Handb. d. pädag. Liter." S. 119 ff.

Ksch.

Gebwiler (Hieronymus), ein Schulmann aus der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts, dessen Name wohl auch in diesem Werke eine Stelle verdient. Er war aus dem Städtchen Harburg bei Colmar gebürtig und hatte seine Studien in Basel gemacht. Noch ziemlich jung wurde er der zweite Nachfolger Dringenberg's (s. d. Art.) an der Schule zu Schlettstadt im Elsaß (1501), mit ansehnlicher Besoldung. Als Lehrer durch Güte und Freundlichkeit ausgezeichnet

und als Schriftsteller sehr fruchtbar, wurde er bald weithin mit Ruhm genannt, obwohl Manche, unter Andern auch der große Johannes Sturm, weniger günstig von ihm urtheilten. Beatus Rhenanus und Johannes Sapidus waren in Schlettstädt seine Schüler. Aber bereits im J. 1509 ging er, wahrscheinlich auf Betrieb des wackern Volkspredigers, Johann Geiler von Kaisersberg, als Lehrer an die Straßburger Domschule und hob diese etwas gesunkene Anstalt so sehr, daß selbst Ausländer sie besuchten. Jetzt erschienen von ihm eine Reihe theils historischer, theils pädagogischer Schriften im Druck; auch war er wohl als Mitglied der von Wimpheling gestifteten literarischen Gesellschaft in Straßburg sehr thätig. Jetzt aber begann die Reformation. Die damals so stolze Reichsstadt war eine Burg des geläuterten Glaubens. „Ihr weiser Magistrat, welchen damals das Orakel Deutschland's, Jakob Sturm, leitete, stand zuweilen an der Spitze der großen Zeitbewegungen, und trotz Bischöfen, Fürsten, Kaiser und Reich, hielt er kühn seine schirmende Hand über den muthigen Streitern für die evangelische Wahrheit und Freiheit, ja er nahm selbst diejenigen, im großen Drange der Zeit, gastlich auf, welche, im Ungestüme der ersten Aufregung, vielleicht mit allzu unbedachtsamem Eifer aufgetreten waren und die Wuth ihrer Gegner gereizt hatten." (Baum Lambert von Avignon. Straßburg und Paris, 1840. S. 66 ff.). Da traten für die reine Lehre Männer auf den Kampfplatz, wie der apostolische Matthias Zell, der sanfte Hedio, der gelehrte und besonnene Martin Butzer (Bucerus), der feurige Provençale Franz Lambert; der Umschwung war schnell, erschütternd und durchgreifend. Gebwiler konnte sich in das Neue nicht schicken und finden, wie geistig-regsam er auch bisher gewesen war; er übernahm die Vertheidigung der himmlischen Königin Maria und suchte verschiedene Lehren der alten Kirche durch Druckschriften aufrecht zu erhalten. Bald verließ er die ketzerische Stadt gänzlich (1524) und wurde Rector der Stadtschule zu Hagenau. Auch von hieraus bekämpfte er mit Nachdruck die Anhänger der Reformation und suchte nach Kräften Rath und Bürgerschaft seiner neuen Heimath vor den ihm verhaßten Grundsätzen Luther's zu verwahren. Er wirkte hier noch zwei Decennien; denn er starb am 21. Juni 1545, nachdem er beinahe funfzig Jahre als Schulmann verlebt hatte. Röhrich in Illgen's Zeitschrift für hist. Theologie IV, 2. S. 212 ff.

Kl.

Gedächtniß (psychologisch und pädagogisch). Nach einem der wichtigsten und tiefgreifendsten Grundsätze der neuern Psychologie erhält sich Alles, was in der Seele einmal mit einiger Vollkommenheit gebildet worden ist, auch nachdem es unbewußt geworden, auf dem Grunde derselben und kann in jedem Augenblicke wieder in die bewußte Seelenentwickelung eingehen oder reproduzirt werden. (S. d. Art. Angelegtheiten und Bewußtsein). Und diese Kraft der Seele, das von Außen Aufgenommene wie das innerlich Entstandene in mehr oder weniger festen Spuren zu behalten, ist das Gedächtniß. Dasselbe erscheint also nicht als eine gleich von vornherein individuell hervortretende Kraft neben andern eben so individuellen, sondern als die allgemeine Bestimmtheit der Seele, wornach sie das in ihr Gebildete treu bewahrt. Daher ist nun auch an sich der Begriff des Gedächtnisses weiter zu fassen, als dies in der gewöhnlichen Psychologie zu geschehen pflegt; er erstreckt sich nicht bloß auf das Intellectuelle, sondern auch auf Empfindungen und Begehrungen, kurz auf Alles, was in der Seele aufgenommen werden oder in ihr zur Entwickelung kommen kann; und wenn man das Gedächtniß so oft ausschließlich als einen Behälter für Vorstellungen angesehen hat, so liegt dies wohl darin, daß Empfindungen und Begehrungen, weil sie beweglichere Bildungen sind und leicht mit andern Gebilden verschmelzen, nur selten in der Erinnerung rein und bestimmt, in derselben Umgrenzung, wie sie gebildet wurden, wieder erscheinen, während allerdings die Vorstellungen fast immer mit einer gewissen Festigkeit sich bilden und daher auch für das Bewußtsein als gesonderte Elemente des Seelenseins sich zeigen. Aber wer wüßte nicht, wie bei'm Wiedersehen einer uns interessanten Person dieselben Empfindungen, die wir bei dem ersten Zusammensein mit derselben hatten, sich reproduziren, wie der erneute Besuch einer seit längerer Zeit nicht mehr betretenen Gegend oder Stadt ganze Reihen von früher dort gehabten Empfindungen lebendig macht, wie die Betrachtung eines Gedenkblattes, das ein seit Jahren vergessener Lebensgenosse zurückgelassen, uns das bei dem Abschiede Gefühlte frisch und klar zurückruft! Die Erinnerung solcher Empfindungen aber setzt ein Gedächtniß für Empfindungen voraus. Und so ließe sich dies noch viel weiter, bis in das Gebiet der niedern Sinne, des Geschmacks und des Geruchs, verfolgen, wenn uns dies hier nicht zu weit führte. —

Natürlich wollen wir nicht behaupten, daß jeder Seele dieselbe Kraft des Behaltens gegeben sei. Es ist vielmehr hier eine große Mannigfaltigkeit. Das größere oder geringere Maaß dieser Kraft hängt zuerst von der Kräftigkeit ab, welche den einzelnen Seelen überhaupt ursprünglich eigen ist. Eine ursprünglichkräftige Seele bildet alle Vorstellungen, Empfindungen, Begehrungen mit einer gewissen Stärke und Bestimmtheit, daher auch unvermischter und selbstständiger, zahlreicher und mannigfaltiger, weil gerade sie den Reizen ein volles Aufstreben entgegen bringt; der weniger kräftigen Seele wird Vieles gleichsam nur anfliegen, um bald wieder zu verschwinden, und selbst das Behalten wird oft nur äußerlich ihr gehören. Dann kommt sehr viel auch darauf an, ob für die in der Seele zurückgebliebenen Spuren Schwächungen (z. B. durch Krankheit, Kummer, anhaltende Besorgniß) eingetreten sind oder nicht; im ersteren Falle können auch starke und reiche Gebilde matt und haltlos werden. Ueberdies wird das Gedächtniß auch der kräftigsten Seele immer dann erst selber recht kräftig werden, wenn die in derselben gebildeten Vorstellungen ꝛc. wiederholt in das Bewußtsein zurückgerufen und dadurch mehr und mehr verstärkt werden. Im Grunde aber hängt doch Alles von der ursprünglichen Kräftigkeit der Seele ab. — Die ursprüngliche Lebendigkeit und Empfänglichkeit derselben hat hierbei nur eine sekundäre Bedeutung; beide entscheiden nicht über das Beharren (über die Dauer) des in der Seele Gebildeten, sondern über die Schnelligkeit und Feinheit der Bildung.

Das Gedächtniß ist somit an sich nichts Individuelles. Aber es wird individuell (es gestaltet sich bei

Jedem auf eigenthümliche Weise) im Gange der innern Entwickelung. Ein angebornes Namen-, Zahlen-, Töne-, Gestalten-Gedächtniß giebt es eben darum nicht; allein es kann geschehen, daß besondere Bildungsverhältnisse frühzeitig dem Einen diese, dem Andern jene Gattung von Eindrücken in größerer Menge, Deutlichkeit und Behaltbarkeit nahe bringen. Daraus folgen bald sehr große Unterschiede. Ein Kind z. B., das von Anfang an gewöhnt wird, melodisch verlaufende Tonreihen anzuhören, wird mehr und mehr geübt werden, solche Tonreihen festzuhalten; ein anderes, das man bei Zeiten angeleitet hat, die Erscheinungen des Naturlebens genau und scharf zu beobachten, wird gerade hierfür ein Gedächtniß ausbilden, und späterhin immer im Stande sein, das hierauf sich Beziehende in jeder Ausdehnung und Verwickelung sich zu merken. Mit der fortschreitenden Ausbildung wird das Gedächtniß nothwendig in gewissen Richtungen immer fester und eigenthümlicher. Im Allgemeinen aber ist die künstliche Individualisirung, wie sie einseitige Erzieher zuweilen erstrebt haben, durchaus nicht wünschenswerth: indem man alle Kraft der Auffassung für eine Richtung in Anspruch nimmt, macht man die Seele für Anderes untüchtig (die musikalischen Wunderkinder!).

Allein die Beschaffenheit der Seele selbst dringt in anderer Weise auf eine individuelle Bestimmtheit des Gedächtnisses hin. Da dieses nichts außer und neben den Vorstellungsvermögen, Gefühlsvermögen, Begehrungsvermögen ist, sondern allen als Eigenschaft inwohnt, muß im Grunde für jedes dieser Vermögen ein Gedächtniß ausgebildet werden können, und es bildet sich wirklich, hier stärker, dort schwächer, überall aus. Und da nun ferner die Urvermögen der Seele von sehr verschiedener Kräftigkeit, Lebendigkeit und Reizempfänglichkeit sein können, so ist auch in so fern in vielfacher Abstufung eine Ausbildung der Gedächtnisse (wir wählen absichtlich den Plural) möglich. Die Erziehung hat diese, von der Natur gegebene und verlangte, Individualisirung seither nicht immer sorgfältig genug beachtet; oft hat man sogar eine ganz allgemeine Uebung des Gedächtnisses für möglich gehalten, man hat z. B. geglaubt, daß das Memoriren von Vokabeln, von grammatischen Regeln, von Namen und Jahrzahlen, die Seele allmählich in den Stand setze, auch alles Uebrige leichter aufzufassen und zu behalten, während doch jenes Erlernen von Wörterreihen eben nur mit Vokabeln bereichert und etwa für Verwandtes tüchtiger macht, aber durchaus nicht ohne Weiteres auch zum Aufnehmen und Festhalten von Namen und Zahlen in den Stand setzt. Ja selbst für das Naheliegende ist die Unterstützung sehr gering. Jeder Lehrer wird beobachten können, wie manche Schüler die Bibelsprüche dem Gedächtnisse in größter Vollkommenheit einprägen und doch die darin ausgesprochenen Glaubenssätze und Sittenregeln in rechter Bestimmtheit festzuhalten außer Stande sind; erst wenn auch diese durch öftere Wiederholung der Seele nahe geführt worden sind, bleiben sie ein sicheres Eigenthum derselben.

Dem Gesagten widersprechen nun auch nicht die aus alter und neuer Zeit bekannten Beispiele einer ganz außerordentlichen und fast wunderbaren Ausbildung des Gedächtnisses. Wenn von Themistocles erzählt wird, er habe, mitten in das bewegte Volksleben Athens gestellt, die Namen aller Bürger gewußt, oder von Mithridates, dem Pontischen Könige, er habe den Gesandten aller ihm unterworfenen Völker (er beherrschte deren 25) in ihren verschiedenen Mundarten Bescheid geben können, oder von dem Redner Hortensius, er habe nach einer öffentlichen Versteigerung bei welcher er zugegen gewesen, nicht bloß die einzelnen Gegenstände, sondern auch den Kaufpreis eines jeden anzugeben vermocht, oder von Joseph Scaliger, er habe in 21 Tagen die Gesänge Homer's und dann in vier Monaten die Werke aller griechischen Dichter auswendig gelernt, oder von dem Florentiner Antonius Magliabecchi, er habe den Inhalt eines nur einmal gelesenen Buches mit wörtlicher Treue behalten und zugleich auch die Zahl der Seite, auf welcher irgend eine Stelle gestanden, sich gemerkt, oder von unserm Zeitgenossen Mezzofanti in Rom, er spreche nicht nur alle Dialecte Italien's und der übrigen romanischen Sprachen, sondern könne auch jeden fremden Besucher, in welcher Sprache oder Mundart es immer sei, empfangen, (von Cyrus, Cineas, Charmadas, Porcius Latro, M. Seneca, Petrus Ravennas, Claudius Menetrier, Pascal, Leibnitz, Locke gar nicht zu reden); so muß dies Alles zwar unser Erstaunen erregen, aber unerklärlich ist es nicht. Wir müssen bei diesen Männern eine ungewöhnliche Kräftigkeit der psychischen Urvermögen, verbunden mit ausgezeichneter Reizempfänglichkeit und Lebendigkeit, voraussetzen, die durch große und vielfältige Uebung zu jener Gedächtnißhöhe sich steigerte. Die Kräftigkeit der Urvermögen ist aber auch hier die conditio sine qua non; und daher kommt es wohl auch, daß unter den bekannten Beispielen keine Frau sich befindet, da das weibliche Geschlecht, nach einem allgemein bekannten Satze der Psychologie, vorzugsweise mit Lebendigkeit und Empfänglichkeit ausgestattet ist, während bei dem männlichen die Kräftigkeit überwiegend ist. Ueber das Historische vergl. von Schubert die Geschichte der Seele. (Zweite Aufl. Stuttgart und Tübingen, 1833. gr. 8.) S. 574 ff. C. C. Bonnell Pr. de arte memoriae commentatio historica. Berolini, 1838. 4.

Die Alten betrieben die Ausbildung des Gedächtnisses mit viel größerer Sorgfalt, als wir. In der Gegenwart vertraut Alles dem geschriebenen oder gedruckten Worte, und die Schule schon gewöhnt die Kinder, ihrem Gedächtnisse zu mißtrauen: man läßt sie niederschreiben, was nur irgend geht, man dictirt noch immer hier und da ganze Bücher, man hält Uebungen im freien, mündlichen Vortrage für unmöglich oder für einen Luxus, und man erlebt daher auch, daß Schüler zur Feder greifen, wenn sie sich 10 — 12 Worte im Zusammenhange merken sollen, daß sie jämmerliche Bruchstücke zu Tage fördern, wenn man das Nacherzählen irgend einer Erzählung verlangt, daß sie bei Wiederholungen im Geschichtsunterrichte, selbst wenn der Lehrer bei der ersten Mittheilung nach Kräften auf Ordnung und Anschaulichkeit gesehen hat, Namen und Zahlen bunt durch einander werfen und Vieles gar nicht behalten haben. Daher kommt es nun auch, daß selbst den gelehrtesten Männern oft ein Vortrag ex tempore Angstschweiß kostet, daher kommt es, daß selbst manche Prediger so langsam, so peinlich memoriren und doch ihrer Sache so wenig gewiß sind.

Wir werden daher sehr wohl thun, wenn wir den großen Alten in dieser Beziehung uns wieder nähern; damit nähern wir uns der Natur selbst. Die Griechen dachten sich die Mnemosyne (das Gedächtniß), die Tochter des Himmels und der Erde, als Mutter der Musen (Plutarch. de puerorum educatione 12), Cicero nennt das Ged. einen thesaurus omnium rerum (de Or. I. 5. 18), Platon läßt den König von Egypten, Thamas, dem Gotte Theut, der als Erfinder der Buchstaben galt, die Bemerkung machen, daß diese Kunst in den Seelen der Lernenden durch Vernachlässigung des Gedächtnisses Vergessen des Erlernten zur Folge haben müsse, da man das Aufzunehmende nur äußerlich, in fremdartigen Zeichen, bewahren werde (Phaedr. p. 275 ed. Steph.). Bis auf Augustus hätte kein Redner de scripto zu sprechen gewagt; dieser Kaiser war der Erste, welcher, entweder, weil er seinem Gedächtniß nicht vertrauen konnte, und sich der Gefahr, von demselben verlassen zu werden, nicht aussetzen mochte, oder weil er die zum Memoriren nöthige Zeit ersparen wollte, zu dieser Neuerung sich entschloß. Aber auch die Staatsredner des Mittelalters, z. B. der italienischen Republiken, scheinen frei gesprochen zu haben, und Gerh. Joh. Voß führt es als etwas Bemerkenswerthes an, daß Kaiser Karl V. bei seiner Abdication die Rede, womit er die niederländischen Stände des Eides der Treue entband und an seinen Nachfolger verwies, wegen Körperschwäche, abgelesen habe. Die Mnemonik indeß, welche die Alten ausbildeten (s. besonders den Auctor ad Herennium III. 16—24) und deren Erfinder entweder der Dichter Simonides oder der Sophist Hippias war, scheint mehr ein Complex äußerlicher Mittel, wodurch man das Aufzufassende in gewissen räumlichen Begrenzungen und bildlichen Anschauungen der Einbildungskraft nahe rückte und faßbar machte, gewesen zu sein, als eine auf genauere Kenntniß der psychischen Entwicklung ruhende Lehre. Im Mittelalter ist Raymund Lullus († 1315) in seiner Ars magna für die Mnemonik thätig gewesen. Das Vollständigste über dieselbe ist das Werk von J. Chr. Frhrn. v. Aretin Systematische Anleitung zur Theorie und Praxis der Mnemonik, nebst Grundlinien zur Geschichte und Kritik dieser Wissenschaft. Sulzbach, 1810. XIV. 168 und 560 S. gr. 8. Schon der besonnene Quinctilian legt jenen Kunstmitteln nur einen geringen Werth bei; er sagt: „Wenn mich Jemand nach der rechten und besten Gedächtnißkunst fragt, so ist es Uebung und Fleiß (exercitatio et labor): viel lernen, viel denken, und, wenn es sein kann, täglich, das ist die Hauptsache *)."

Dieser verständigen Ansicht scheint man sich gegenwärtig wieder allmählich zuzuneigen. Man legt auf die alte Mnemonik nur sehr geringen Werth; aber man schreibt der Gedächtnißbildung einen hohen Werth zu: das eine Zeit lang verrufene Wort Tantum scimus, quantum memoria tenemus ist bei Vielen wieder zur Anerkennung gelangt. In der That hängen Verstand, Urtheilskraft, Schlußvermögen, ja man kann sagen das ganze höhere Leben der Seele von der Ausbildung des Gedächtnisses ab. Diese ist daher namentlich für den Pädagogen, der ja in seinen Zöglingen ein höheres Leben begründen soll, eine sehr ernste Aufgabe, welcher er die möglichste Sorgfalt widmen muß. Es scheint nun auch nicht schwer zu sein, den rechten Weg zu finden; die mechanischen Gedächtnißübungen, wie sie das Mittelalter liebte und auch das Zeitalter der Reformation nicht verbannte, sind durch Comenius und Basedow, noch mehr durch Pestalozzi als verkehrt, als geisttödtend verurtheilt worden; aber die allzugroße Liberalität, wie sie insonderheit der Philanthropinismus einführte, hat man als das andere Extrem jetzt ebenfalls in ihrer Schädlichkeit erkannt. Man kann sich also wohl in der Mitte über die zweckmäßigsten Vorschriften verständigen. Wir versuchen, das Nöthige hier in der Kürze zusammen zu fassen.

In der ersten Zeit des Lebens ist das Kind noch überwiegend receptiv: es hat so viele unerfüllte Urvermögen, daß ein stetes Aufstreben eintreten muß. Selbst ohne directe Veranlassung, ohne bestimmte Aufforderung und Hinweisung sammelt es unablässig; denn Alles ringsumher ist ihm neu, interessant, bemerkenswerth, das für Erwachsene Gleichgiltige erregt sein Erstaunen, das uns Bekannte seine Aufmerksamkeit. Mit außerordentlicher Schnelligkeit orientirt es sich in der Welt, die es umgiebt, und was es aufgefaßt hat, hält es oft mit ungemeiner Sicherheit und Treue fest. Welche Menge von Worten fließen in die zarte Seele zusammen, wie drängen sich ganze Reihen von Bildern und Gestalten daneben hinein! Dies setzt sich nun auch etwa bis zum zwölften Lebensjahre fort; dann scheint eine gewisse Abnahme des Gedächtnisses einzutreten. Zwar nicht für das in der Seele schon Gebildete: die fortdauernde Verstärkung der vorhandenen Vorstellungen und Vorstellungsgruppen (wir bleiben bei diesen hier stehen, obwohl wir das Gedächtniß nicht auf sie beschränken), welche dadurch herbeigeführt wird, daß man sie immer wieder zum Bewußtsein erhebt und durch neue Materialien erweitert und vervollständigt, ist außer Zweifel und in so fern kann man von einer steigenden Zunahme des Gedächtnisses reden; allein neben den bereits vorhandenen Gebilden können nun (in demselben Grade, wie jene an Zahl und Umfang wachsen) neue nur schwer und langsam aufkommen, da die Kraft der Seele nothwendig vorzugsweise zu jenen hingezogen wird und für diese sich nur in besondern Fällen, wo ein in der Seele von Außen oder durch eigenthümliche innere Entwickelungen gebildetes stärkeres Interesse die Aufmerksamkeit und das Bewußtsein für sie zu fixiren im Stande ist, in Anspruch nehmen läßt. Denken wir uns einen Knaben, der bis zu seiner Confirmation in einer tüchtigen Elementarschule gebildet worden ist, dann aber zum Studiren bestimmt und zur Erlernung fremder Sprachen angehalten wird. Seine Seele ist wahrscheinlich schon mit einem reichen Stoffe erfüllt, er hat bisher Treffliches geleistet und eben deßhalb hat man ihn einer höhern Laufbahn zugewiesen. Aber vielleicht zeigt er sich nun, den fremden Sprachen gegenüber, ungeschickt und langsam, man tadelt ihn und es wird schlimmer, man giebt ihm Schuld, was seinen Grund in den Gesetzen der psychischen Entwickelung hat. Wirft er sich aber mit rechter Lust in den Strom des Neuen, ist er

*) Sehr richtig ist auch folgende Bemerkung: Mirum dictu est, quantum nox interposita afferat firmitatis, sive requiescit labor ille, cujus sibi ipsa fatigatio obstabat; seu concoquitur, seu maturatur, quae firmissima ejus pars est, recordatio.

wohl gar von einem innern Bedürfnisse dem Höhern zugeführt worden, dann treten die früheren Bildungen vor der Hand in das Unbewußtsein zurück und die Gluth der ersten Freude zeitiget mit großer Schnelligkeit die vielleicht eben erst gelegten Keime, so daß die neuen Bildungen neben den frühern zur Selbstständigkeit sich erheben und wohl auch das Verwandte von diesen zu sich herüberziehen. Dergleichen Erscheinungen aber sind Ausnahmen; das Erstere ist die Regel. Was folgt daraus? Die Vorschrift: **Bilde das Gedächtniß in den ersten Jahren**, so bald als möglich, und nicht ohne Rücksicht auf die Stellung, welche dein Zögling später einnehmen soll.

Sodann aber: nur dasjenige beharrt in der Seele, was sie mit einem gewissen Aufstreben und in einer gewissen Spannung aufgenommen hat. Das theilnahmlos und flüchtig Betrachtete oder Gehörte kann mit dem in der Seele schon Vorhandenen entweder gar nicht in Verbindung treten, oder doch nur locker und äußerlich damit sich verknüpfen; es bildet sich wohl auch ein bestimmteres Unlustgefühl (wie ein solches immer eintritt, wenn der nahe gekommene Reiz das eigentliche Seelensein nur obenhin berührt), und dieses weist dann leicht in jedem späteren Falle ähnliche Eindrücke zurück. Es soll z. B. ein Knabe ein Stück der botanischen Nomenclatur sich einprägen; aber das dadurch Bezeichnete ist ihm noch nicht interessant gemacht. Was wird geschehen? Er wird ungern an seine Aufgabe gehen, mit Ach und Weh lernen, was er muß, und nach 24 Stunden das Meiste wieder vergessen haben, in der Folge aber mehr und mehr dergleichen Dinge mit einem geheimen Widerwillen ansehen. Also die Regel: **Sorge dafür, daß der Schüler das zu Lernende gern lernt**, mache es ihm interessant, ehe du forderst, daß er es sich einprägen soll. Damit ist nicht gesagt, daß man das Interesse stets auf das innerste Heiligthum des Gegenstandes lenken müsse. Das kann man nicht immer. Wie kommt es aber, daß die Schüler bei manchem Lehrer selbst die Paradigmen der Declinationen und Conjugationen mit Freuden lernen? Gewiß nicht, weil er sie in die wundervolle Technik des Formenbaues einzuführen vermocht, sondern weil er durch allerlei Kunstgriffe der Sache Reiz gegeben hat. Warum lernen die Kinder fast durchweg Kirchenlieder so gern? Etwa des erhabnen Inhalts wegen? Nein, wegen des mehr oder weniger klangvollen Rhythmus.

Damit hängt eine andere Forderung sehr eng zusammen: **Lasset die Kinder nur lernen, was sie wirklich fassen und tragen können.** Eine ganze Reihe von Bibelsprüchen, die in den gewöhnlichen Katechismen figuriren, müßte, weil die Fassungskraft der Kinder übersteigend, als ungeeignetes Material daraus verbannt werden, wenn sie nicht von der Rücksicht gehalten würden, daß die Kinder sie wohl später werden verstehen lernen, durch den Unterricht in der Kirche, deren Predigten ja doch im Wesentlichen Erklärungen und Anwendungen des Bibelwortes sein sollen, und durch die Erfahrungen des Lebens, das oft die Rolle eines furchtbar ernsten Exegeten übernimmt. Aber gefährlich ist die Sache immer; die Kinder gewöhnen sich, das Erhabenste gedankenlos zu behandeln oder falsch zu denken. — Wie eitel und widersinnig ist ferner in tausend Fällen das Memoriren der grammatischen Regeln! — Also erkläre, entwickle, was die Schüler lernen sollen; sonst giebst Du ihnen dürres Laub, oder du fütterst sie mit Steinen. Was du aber nicht verdeutlichen kannst, das lasse vorläufig ganz bei Seite. Diese Vorschrift aufgestellt zu haben, ist ein großes Verdienst der neuern Pädagogik. Welche Qual für die Schüler des 15. Jahrhunderts mag aber das Doctrinale puerorum des Franziscaners Alexander de villa Dei mit seiner verworrenen Masse grammatischer Regeln in albernen Leoninischen Versen gewesen sein! Stehen jedoch diejenigen Lehrer, welche ganze Reihen Städtenamen mit den Zahlen der Häuser und Einwohner vor Kurzem noch auswendig lernen ließen, weit über dem vergessenen Minoriten? —

Außerdem: **Immer nur das Nothwendige und nie zuviel auf einmal.** Also bei den lateinischen Declinationen nicht alle Ausnahmen, auch nicht die vielgestaltige dritte in Einem Zuge, im Französischen von den vielen unregelmäßigen Zeitwörtern zunächst nur die gebräuchlicheren, in der Geschichte ja nicht alle römischen Kaiser, auch nicht eine synchronistische Tabelle als ein Pensum. — **Immer nur das Beste**, namentlich später, wenn der etwas unerquickliche, aber unentbehrliche Unterbau gelegt ist. Es ist Sünde, Lieder lernen zu lassen, die von der Poesie nur den Reim, vom Christenthum einige fromme Floskeln haben; nur die Kernlieder, in deren kindlich-großen Gedanken das Herz über Leben und Tod sich emporschwingt! — **Aber Alles genau bis in das Kleinste!** Man gebe sich nie zufrieden mit einer ungefähren Auffassung, dulde besonders auch das leidige Rathen nicht, worauf gerade die fähigern Köpfe so gern sich verlassen, gestatte auch in unbedeutenden Dingen kein Quid pro quo, erlaube bei Sprüchen und Liedern keine Versetzungen der Worte, kein Substituiren synonymer Ausdrücke, sollten sie auch dafür zeugen, daß der Schüler seine Sache nicht bloß mechanisch lernt, man lasse sich im Geschichtsunterricht die unentbehrlichsten Jahrzahlen ganz genau sagen, die zu merkenden Namen auch buchstabiren ꝛc. Nur Alles ohne Pedanterei!

Was aber die Hauptsache ist: **Wiederholung!** Repetitio est mater studiorum. Zwar verflüchtiget sich nichts, was die Seele einmal wirklich zu ihrem Eigenthum gemacht hat; was aber zu rechter Bewußtseinsnähe gebildet worden, was fortwährend in promptu sein soll, das muß man oft wiederholt haben. Jede Vorstellung, Begehrung ꝛc. wird, da die Thätigkeit der Seele zu andern übergeht, nothwendig unbewußt; je öfter wir sie aber durch Aufnahme neuer gleichartiger Elemente zum Bewußtsein erwecken, je öfter wir sie uns als ein Objectives vergegenwärtigen, desto stärker wird sie und desto weniger Mühe bedarf es später, sich ihrer bewußt zu werden. Daher sind fortwährende Repetitionen in kleineren und größeren Zwischenräumen unerläßlich. Daneben wird man darauf bedacht sein, im Einzelnen bei den neuen Erscheinungen, welche der Unterricht oder das Leben heranführt, wo möglich an die dagewesenen analogen Dinge zu erinnern, was man nicht immer ernst genug zu beherzigen scheint. Wie viel könnte dadurch in den Realien gewonnen werden!

Gegen **besondere Gedächtnißübungen**, wie sie da und dort in Vorschlag gebracht und versucht

worden sind, wird jeder Lehrer sich erklären, der sie auch nur einige Stunden getrieben hat, wenn er nicht große Freude am Mechanismus findet. Ein denkender Lehrer weiß überall Gedächtnißübungen eintreten zu lassen. Nur in ganz besonderen Fällen, wo Kinder von sehr geringer Kräftigkeit oder von großem Flattersinn einer Nachhilfe bedürfen, scheinen sie an der Stelle. Ihre Entstehung verdanken jene zurückgewiesenen Uebungen wohl dem Wahne, daß man das Gedächtniß ganz allgemeinhin bilden könne, ein Irrthum, den wir oben schon bekämpften. Die hieher gehörige Literatur s. in Hergang's Handbuch der pädagog. Literatur. S. 221 f.

Im Allgemeinen vergl.

Beneke Lehrbuch der Psychologie. §. 110—112. 145.
Desselben Erziehungs- u. Unterrichtslehre. I. 109—118.
Suabedissen „über die Gedächtniß-Cultur, mit Hinsicht auf die Pestalozzische Lehrmethode." S. dessen Aufsätze pädagogischen Inhaltes. Leipzig 1804, Kummer.
Das Gedächtniß und dessen Cultur. Ein interessanter Aufsatz in der Allg. Schul-Z. 1840. Nr. 25—27. von Herrn Wrampelmeyer, Lehrer in Hameln.
„Die Erziehung des Menschen auf seinen verschiedenen Altersstufen." Uebersetzung des Werkes: De l'éducation etc. par Mde. Necker de Saussure, v. A. v. Hogguer und K. v. Wangenheim. 2r Th. Cap. IV. „Ueber Cultur des Gedächtnisses."
Fr. Ferd. Mueller Brevis disputatio de memoriae exercitatione in Gymnasiis non negligenda. Budiss. 1838. 4.

(Ueber die Abnahme des Gedächtnisses im Alter vergl. noch Beneke Psychologie §. 298. Desselben System der Metaphysik und Religionsphilosophie S. 451 ff.) Kl.

Gedankending s. abstract.

Gedike (Friedrich), Doctor der Theologie, königlich preußischer Ober-Consistorial- und Ober-Schul-Rath, Director des Berlin-Kölnischen Gymnasiums und der davon abhängenden Schulen, ordentl. Mitglied der Academie der Wissenschaften, ingleichen der Academie der Künste ꝛc.; geb. 15. Januar 1755, gest. 2. Mai 1803.

Der Mann, von dessen Leben und Wirken wir hier eine kurze Nachricht geben, gehört zu den verdientesten Schulmännern Deutschlands, und man würde es unserm Werke nicht verzeihen, wenn wir einen solchen Mann mit Stillschweigen übergehen wollten: denn nicht blos für die Gelehrtenschulen arbeitete er, sondern seine Thätigkeit erstreckte sich auch auf das niedere Schulwesen, ja er ließ sich selbst bis zu den Anfangsgründen herab und nahm unmittelbar Theil daran, denn er lieferte nicht nur eine Fibel von neuer Art, ohne das damals noch allgemein herrschende Buchstabiren, sondern er erprobte sie auch selbst bei seinen Kindern. Es gebührt ihm also in jeder Hinsicht hier mit Recht ein Platz.

G. wurde geboren in dem Dorfe Boberow der Priegnitzmark, wo sein Vater als Prediger lebte. Dieser bekümmerte sich aber wenig um seine Geistesbildung, weil er den Grundsatz hatte: man müsse ein Kind nicht zu früh anstrengen, sondern dem Körper gehörige Zeit lassen zu seiner Erstarkung. So wuchs der Knabe unter den Bauerkindern ziemlich roh auf bis in sein neuntes Lebensjahr, wo er den Vater durch den Tod verlor, was vielleicht als ein wohlthätiger Eingriff der Vorsehung in den Gang seines Schicksales zu betrachten ist, weil dadurch sein ganzer Lebensweg eine andere Richtung bekam. Seine äußere Lage war hilfsbedürftig und er kam auf kurze Zeit nach Seehausen in der Altmark in die Stadtschule. Einer seiner dortigen Lehrer versichert, daß man an diesem Knaben wenig Anlagen und fast gar keine Fortschritte wahrgenommen habe. So tief lag der Keim zu dem in der Folge sich so herrlich entwickelnden Fruchtbaume! Ein beherzigenswerther Wink für Lehrer und Erzieher, der übrigens durch mehre ähnliche Erscheinungen nur noch wichtiger wird!

Bald wurde G. von hier nach Züllichau versetzt in das dortige Waisenhaus, dessen Director der berühmte Consistorialrath und Professor Steinbart in Frankfurt war, der aber damals in Züllichau wohnte und sich des verlassenen Knaben väterlich annahm, so daß er beinahe 7 Jahre völlig frei daselbst verpflegt und unterrichtet wurde. Aber auch hier lag sein Geist noch im Schlummer, so wie sein Aeußeres durch Vernachlässigung im Anzuge sich eben auch nicht empfahl. Erst im J. 1766, als Steinbart ein von dem Waisenhause abgesondertes Pädagogium errichtete und unsern G. auch darin aufnahm, fing Morgenröthe in seinem Innern an aufzugehen, und der Lehrer Lange entdeckte zuerst den Funken, der einst zur wohlthätigen Flamme werden sollte. Er beschäftigte sich viel mit dem Knaben und theilte dem Director Steinbart seine Bemerkungen über ihn mit, der sich seiner nun noch mehr annahm, so daß der arme Jüngling im J. 1771 im Stande war, die Universität zu Frankfurt zu beziehen, um sich dort der Theologie zu widmen. Hier benutzte er nicht nur die Vorträge der geschicktesten Lehrer sorgfältig, sondern zeichnete sich auch durch häuslichen Fleiß sehr vortheilhaft aus. Hier schloß er auch den bis an seinen Tod fortdauernden Freundschaftsbund mit Zöllner, seinem nachmaligen Collegen als Ober-Consistorialrath. Beide errichteten eine literarische Verbindung aus mehren Studenten, welche gemeinschaftlich an ihrer Bildung arbeiteten, und G. hatte durch diese Bemühung so zugenommen, daß Professor Töllner während seiner letzten Krankheit ihm sogar sein metaphysisches Collegium fortzulesen auftrug, welches Auftrages sich auch G. mit Ehren entledigte. Steinbart nahm ihn auch als Privatlehrer einiger Studenten in sein Haus, wodurch für seine Zukunft gut gesorgt zu sein schien. —

Allein schon im J. 1775 berief ihn der Propst Spalding nach Berlin als Hauslehrer seiner beiden Söhne, die beide später als gelehrte und geschickte Männer ihrem Erzieher Ehre gemacht haben. Im folgenden J. 1776 wurde er vom Magistrate zum Subrector am Friedrichswerder Gymnasium ernannt und erhielt 1778 sogar das Prorectorat und 1779 das Directorat. Im Sommer 1791 wurde er vom Magistrate zum Assistenten des berühmten Büsching als Mitdirector des Berlin-Kölnischen Gymnasiums ernannt, blieb aber doch dabei Director des Friedrichswerder Gymnasiums bis 1793, ein Beweis seiner Thätigkeit und Kraft. Schon 1784 war er zum Ober-Consistorialrath ernannt worden und 1787 zum Ober-Schulrathe, auch wurde er 1790 als Mitglied in die königliche Academie der Wissenschaften aufgenommen und als solches gehörte er mit zur Deputation zur Ver-

vollkommnung der deutschen Sprache. Um dieselbe Zeit ward er auch Mitglied der Berliner Academie der Künste und mechanischen Wissenschaften, und 1791 erhielt er das Diplom als Dr der Theologie. So wurden seine Verdienste erkannt und gewürdiget, aber er suchte sich auch solcher Anerkennung immer noch würdiger zu machen.

G's. starker Körperbau wurde bei seiner einfachen Lebensweise und seinem moralischen Lebenswandel fast nie durch Krankheit erschüttert. Nur 1785 erlag seine so feste Natur einem heftigen Anfalle; er wurde aber bald wieder so vollkommen hergestellt, daß er 1797 eine Reise nach Italien unternehmen konnte, nach deren Beendigung er jedoch nicht mehr so zufrieden mit seiner Gesundheit wär als vorher. Dazu kam noch eine sehr anstrengende Reise in Amtsgeschäften nach Süd- und Neu-Ostpreußen im J. 1802, nach deren Beendigung er zu Anfange des J. 1803 wieder in eine heftige Nervenkrankheit verfiel. Aber seine Thätigkeit und Arbeitsliebe war so groß, daß er selbst vom Krankenbette aus noch sein Gymnasium dirigirte, mit den Lehrern theils mündlich, theils schriftlich conferirte, die öffentlichen Prüfungen anordnete und durch ein Programm dazu einlud; ja am 12. April, als am ersten Prüfungstage, war er noch persönlich zugegen und leitete das Ganze mit sichtbarer Anstrengung. Er prüfte die Primaner selbst und entließ die Abgehenden mit einer Anrede, ohne zu ahnen, daß dieses sein letztes Amtsgeschäft sei, und er mit dieser Abschiedsrede zugleich selbst vom Leben Abschied nehmen würde. Er hatte sich übermäßig angestrengt, und die redlichsten Bemühungen seines sehr geschickten Arztes, des Geheimrathes Heim, vermochten nicht, ihn zu erhalten. So ging er, nachdem er noch eine Conferenz mit den Lehrern über den neuen Lehrcurs gehalten und sich bis zum letzten Athemzuge mit seiner Schule beschäftigt hatte, am 2. Mai 1803 Abends nach 10 Uhr zu seiner wohlverdienten Ruhe ein. Sein Leichnam wurde den 5. früh 5 Uhr nach seinem Wunsche ohne Gepränge beerdigt.

G's. Verdienste um das Schulwesen sind allgemein anerkannt worden, und ganz Deutschland verehrt in ihm einen Schulmann, der nicht Luftschlösser baute, sondern Werke errichtete, die der Vergänglichkeit trotzen. Er war frei, wie ein solcher Mann sein soll, von steifer Anhänglichkeit am Alten, aber auch ohne Vorurtheile für das Neue, eben so fähig und tüchtig, Pläne zu entwerfen, als sie geschickt auszuführen. Seine Ideen und Vorschläge waren jedesmal der Zeit und den Umständen angemessen; denn Schulen können und dürfen nicht immer dieselben Einrichtungen behalten, theils schon, weil jedes Menschenwerk unvollkommen ist, theils aber auch, weil die Zeit nach und nach auch das zu seiner Zeit Beste wieder minder passend macht. Schon Büsching sprach diese Wahrheit aus. Sein scharfer und schneller Blick durchschaute die Gegenstände von allen Seiten, daher trug seine Anordnung und Einrichtung das Gepräge des Meisters, und seine Schulschriften sind noch jetzt ein Schatz, nicht blos für Gymnasiallehrer. Sein Geist ging auf viele Schulen über, besonders in den preußischen Staaten, denen er eine große Menge Lehrer gebildet und auf deren Verfassung er in so hoher Stellung kräftig und wohlthätig eingewirkt hat. So wirkte er unmittelbar und mittelbar, ja er wirkt auch jetzt noch fort, theils durch die von ihm gebildeten Lehrer, theils durch seine Schriften in weiten Kreisen, wie es sein stets reger Geist wünschte. Allerdings sah man die Spuren seiner Thätigkeit am deutlichsten in seiner nächsten Umgebung in Berlin, namentlich am Friedrichswerder Gymnasium, welches von 1779 an unter seiner Leitung und Pflege von 1 Primaner, 2 Secundanern und 8 Tertianern bis 1793 auf 310 Schüler gestiegen war, und dessen Schulgeld von 360 Thlrn. sich auf 1900 Thlr. gehoben hatte. Er schrieb Lesebücher für die höheren, mittleren und niederen Classen, welche 5—10 Auflagen erlebten; er legte Schulbibliotheken an, gründete 1787 ein Seminar für Gelehrtenschulen und eine pädagogische Societät für die gesammte Schulwissenschaft, auch beförderte er die Gründung ähnlicher Anstalten in den Provinzen. Selbst die Gründung des Ober-Schulcollegiums war sein Werk, so wie die Einführung der Abiturienten-Examen, die er sich selbst nicht leicht machte. Aber er scheute keine Anstrengung, sobald es das Wohl der Schulen galt; daher wußte er seine Zeit so haushälterisch einzutheilen, daß er, trotz seiner vielen und mancherlei weitläufigen Amtsgeschäfte, noch eine bedeutende Anzahl von Schriften fertigte, deren Verzeichniß man findet in „dem neuesten gelehrten Berlin"; ja er war auch ein thätiger und fleißiger Mitarbeiter an mehren größeren Werken Anderer, z. B. an Campe's allgemeiner Revision des Erziehungswesens, an der Berliner Monatschrift ꝛc. Auch als Dichter hat er sich nicht unrühmlich gezeigt, und in seiner Inschrift auf Büsching sah man den ächt deutschen Mann, der es verschmähte, einen Deutschen von einem Deutschen für Deutsche in einer andern als der deutschen Sprache geehrt zu sehen, obwohl ihm die lateinische, griechische oder französische Sprache eben so leicht zu Gebote gestanden hätten. Leider strengte er sich nur zu sehr an, denn er arbeitete oft bis tief in die Nacht und dann fand man ihn schon früh um 4 Uhr wieder an seinem Pulte!

G's. Persönlichkeit war zwar gerade nicht anziehend, daher auch Viele ihn verkannten, besonders Solche, die den Menschen mehr nach seinem Aeußern beurtheilen und schätzen. Er war offen, gerade, unbefangen in seinen Aeußerungen, aber ohne Falsch und ohne Groll selbst gegen Beleidigungen und Kränkungen, und voll Dankbarkeit gegen empfangene Wohlthaten, was er besonders gegen Steinbart und Büsching bis an sein Ende bewies. Daher schätzten ihn auch Alle, die ihn näher kennen lernten, und daher genoß er auch besonders die Gunst seiner Vorgesetzten in hohem Grade, und selbst König Friedrich Wilhelm III. gab ihm noch kurz vor seinem Ende einen sehr ehrenvollen Beweis seines Vertrauens, indem er ihm, als er von seiner früheren Krankheit wieder hergestellt schien, in einem Cabinetsschreiben nicht nur zu seiner Genesung Glück wünschte, sondern auch den Auftrag ertheilte, die Pestalozzischen Anstalten in der Schweiz zu besuchen und ihm darüber Bericht zu erstatten. Leider konnte der brave Mann diesem ehrenvollen Auftrage nicht mehr genügen; aber von ihm kann man mit vollem Rechte sagen: „Er hat seinen Beruf recht erfüllt und seine Werke folgen ihm nach!"

Sein Beispiel ermuntere alle Schullehrer zur Nachahmung in der Berufstreue.

Schriften von Gedike herausgegeben.

1. Aristoteles und Basedow, oder: Fragmente über Erziehung und Schulwesen bei den Alten und Neuern. Berlin und Leipzig 1779. gr. 8. (16 Gr.)
2. Gesammelte Schriften. Berlin 1789. 8. 1r Theil. (1 Thlr. 8 Gr.) 2r Theil. 1795. 8. (48 Gr.)

Enthalten einzelne sehr beachtenswerthe pädagogische Abhandlungen.

3. Luthers Pädagogik, oder: Gedanken über Erziehung und Schulwesen, aus Luthers Schriften gesammelt. Berlin 1792. 8. (8 Gr.)
4. Einige Gedanken über deutsche Sprach- und Stylübungen auf Schulen. Berlin 1793. (6 Gr.)
5. Kinderbuch zur ersten Uebung im Lesen ohne ABC und Buchstabiren. 2te Aufl. Berlin 1798. gr. 8. (12 Gr.)

M. Prätor.

Gedike (Ludwig Friedrich Gottlob Ernst), ein Bruder des vorigen und vormals Director an der Leipziger Bürgerschule ꝛc. Er ward am 22. October 1761 zu Boberow, einem Dorfe in der West-Priegnitz, geboren. Sein Vater, welcher Prediger des Ortes war, wurde ihm schon im dritten Monate seines Lebens durch den Tod entrissen. Aber treue Mutterliebe weckte frühzeitig den Sinn für Frömmigkeit und Gottesfurcht, der als der Grundzug seines ganzen Wesens anzusehen ist. Der frommen Mutter Segen begleitete den zehnjährigen Knaben auch nach Berlin, in das Schindler'sche Waisenhaus. Hier verlebte Gedike sieben Jahre in gewissenhafter Benutzung seiner Zeit und Kräfte, so daß er gehörig vorbereitet auf die Gelehrtenschule „zum grauen Kloster" übergehen konnte. Nach zweijährigem Besuche derselben ward er für reif zum Abgange auf die Universität erklärt. Doch seine Vermögensumstände würden es ihm nicht gestattet haben, in Halle, wo er seine Studien fortsetzen wollte, zu subsistiren, hätte er nicht auch hier ansehnliche Unterstützung von Seiten des Schindler'schen Waisenhaus-Fonds empfangen und sich dabei zugleich mit Privatunterricht beschäftigt. Darin fand er auch eine gute Gelegenheit, sich für seinen künftigen Beruf vorzubereiten und auszubilden. Und in diesen Beruf trat er wirklich schon ein, nachdem er kaum zwei Jahre in Halle gewesen war, indem der Director Büsching, welcher schon in dem Schüler den künftigen Lehrer mit Bestimmtheit erkannt hatte und seine Kenntnisse zu würdigen wußte, ihn als Collegen nach Berlin an das graue Kloster zurückberief. Obgleich nun Gedike schwankte, ob er auch diesem ehrenvollen Rufe folgen solle und könne, weil er das 21ste Lebensjahr noch nicht zurückgelegt, und die zu einem solchen Amte erforderlichen Kenntnisse und Erfahrungen noch nicht eingesammelt habe: so wurde er doch durch seinen in der pädagogischen Welt rühmlichst bekannten älteren Bruder, der damals an demselben Gymnasium arbeitete und nach Büschings Tode es leitete, ermuntert und veranlaßt, das Anerbieten anzunehmen. Daher trat er denn im J. 1782 am 8. April sein Amt an, an welchem der bekannte Philipp Moritz und der Mathematiker Fischer († 1831) als Lehrer eingeführt wurden. Doch schon am Ende desselben Jahres übertrug man ihm die Stelle des dritten Professors am Elisabethen-Gymnasium zu Breslau, und er wurde am 15. Jan. 1783 eingewiesen. Hier erwarb er sich sowohl durch seine unermüdliche Thätigkeit und seinen regen Eifer in der amtlichen Stellung, als auch durch die Herausgabe der Lieberkühn'schen Schriften bald einen solchen Ruf, daß man ihm im September 1791 das durch Böttiger's Abgang nach Weimar erledigte Directorat am Gymnasium zu Budissin übertrug. Da er sich auch in diesem Amte nicht nur als einen gelehrten, sondern auch als einen tüchtigen Schulmann und resp. Director bewährt hatte, so ward er im Jahr 1803 von dem Stadtrathe Leipzigs, auf Empfehlung der Professoren Keil und Carus, zur Einrichtung und Leitung „der neuen Bürgerschule" ausersehen und erwählt. G. trat noch in demselben Jahre sein Amt als Bürgerschul-Director an, organisirte die Schule, machte das Wesentliche des Plans in einer „Nachricht von der neuen Bürgerschule" (Leipzig im Oct. 1803) bekannt und fügte bei eine „Zuschrift an diejenigen Aeltern, welche derselben jetzt oder künftig ihre Kinder anvertrauen wollen." Diese Zuschrift hat der gegenwärtige Director der Leipziger Bürgerschul-Anstalten ꝛc., Herr Dr. Vogel, auf's Neue in einem Programm erscheinen lassen, das den Titel führt: „Zur Erinnerung an L. F. G. E. Gedike, ersten Director der Bürgerschule zu Leipzig; nebst Nachrichten über das Bestehen und die Wirksamkeit der Bürger- und Real-Schule während des Schuljahres 1838—1839." (Leipzig 1839.)

Die Eröffnung der neuen Anstalt fand am 24. Januar 1804 Statt, und G. leitete dieselbe an der Hand tüchtiger Lehrer, insbesondere des noch jetzt lebenden, in Dresden privatisirenden und in der literarischen Welt als deutschen Sprachkünstlers rühmlich bekannten Schul-Directors J. Fr. Ad. Krug, mit solcher Umsicht und solchem practischen Tacte, daß man bald auch im Auslande den Werth seiner pädagogischen Wirksamkeit erkannte. Es erging daher schon im J. 1805 an ihn die Aufforderung, das Directorium des Gymnasiums und der Bürgerschule zu Lübeck zu übernehmen, auch wurde ihm im J. 1815 die Stelle eines preußischen Schulrathes angetragen. Beiderlei Einladungen schlug er aus; denn hatte er auch in seiner Stellung zu Leipzig mancherlei Dornen zu überwinden, wie er selbst gesteht, so erwuchsen ihm doch auch überaus viele Freuden auf dieser Laufbahn; und blieb auch sein Familienleben nicht ungetrübt, so gewährte ihm doch dasselbe heitere Aussichten in die Zukunft, denn er lebt noch heute in glücklichen Kindern und Enkeln fort.

Am 8. April 1832 ward ihm das seltene Glück zu Theil, den Ehrentag seines fünfzigjährigen Amtsjubiläums unter auszeichnender Anerkennung und Theilnahme zu feiern. Damit aber wollte der Jubelgreis sein amtliches Wirken beschließen, und der Magistrat Leipzigs gewährte ihm die nachgesuchte Versetzung in den Ruhestand mit liberaler Zusicherung einer bedeutenden Pension, ohne irgend eine Beschränkung seines künftigen Wohnorts. Der Jubilar wählte Breslau, wohin er auch schon im Herbste 1832 abging, um dort im Kreise der Kinder, Enkel und Freunde die wohlverdiente Ruhe des Alters zu genießen. Das Schulwesen blieb ihm auch hier nicht fremd, namentlich waren es die Kleinkinderschulen, welche hier sein besonderes Interesse in Anspruch nahmen. — Er starb an einem heftigen Erkältungsfieber im J. 1838

am 9. Juli. — Sein schriftstellerisches Wirken, auf das er selbst wenig Werth legte, beschränkt sich auf die Herausgabe der obengenannten Lieberkühn'schen Schriften (2 Bde. Breslau 1782), der Schriften des vormaligen Rectors Schwarz in Görlitz, in Verbindung mit seinem Freunde, dem Professor Dr. Keil in Leipzig, und einige Schulprogramme, die er in Breslau, Bautzen und in Leipzig geschrieben hat. Dahin gehört desselben „neue Nachricht von der jetzigen Verfassung der Leipziger Bürgerschule." 1826.

Diese biographischen Nachrichten sind entlehnt aus dem oben angezeigten Programme des Dir. Vogel, der dabei die Sachsenzeitung (Jgg. 1832. Nr. 94 und 95) zum Grunde legte.

Außerdem hat der Superint. Dr. Leo zu Waldenburg in der Allgem. Schul-Zeit. 1840. Nr. 2 u. 3. „Erinnerungen an L. Fr. Gottl. Ernst Gedike, ersten Director der Bürgerschule in Leipzig," mitgetheilt, welche nicht uninteressant sind.

Gefühl. Gefühlsbildung. Die Lehre vom Gefühle ist unstreitig der dunkelste Punct in der bisherigen Psychologie; weder über den Ursprung desselben, noch über die Art und Weise der Entwicklung, noch über sein Verhältniß zu den andern Vermögen der Seele stimmen die Ansichten überein. Indem man auch das Gefühl dichtend substantiirte und der blos logischen Zusammenfassung derjenigen psychischen Erscheinungen, welche man weder als Vorstellungen, noch als Begehrungen erkannte, eine reelle Bedeutung gab, war man außer Stande, das Einzelne genau zu würdigen und das Ganze in seiner Eigenthümlichkeit zu begreifen. Wir erlassen uns eine specielle Polemik gegen die früheren Entwicklungen und Phantasieen (welche mysteriöse Dinge hat man nicht in dem Gefühle gesucht und gefunden!) und versuchen hier vom Standpuncte Beneke's eine Exposition über den bei unbefangener Betrachtung keineswegs so sehr verwickelten Gegenstand.

Im wachen Zustande ist der Menschen gewissermaßen fortwährend Gefühl; denn in jedem Momente macht sich ihm die Verschiedenheit der grade seine Seele beschäftigenden Vorstellungen oder Begehrungen bemerklich, ihr Abstand wird ihm fühlbar. Es können im Grunde nicht zwei Vorstellungen hinter einander ablaufen, ohne durch ihre Berührung auch ihre Verschiedenheit oder Gleichartigkeit bemerklich zu machen, das Zusammenstoßen einer Vorstellung mit einer Begehrung wird immer auch in einem Gefühle sich zu erkennen geben, und so bei jedem psychischen Vorgange. Nur weil die inneren Entwicklungen größtentheils so außerordentlich schnell geschehen, und also auch die damit zusammenhängenden Gefühle flüchtig vorübereilen, sind für uns unzählige der letzteren so gut wie nicht gewesen. Erst dann, wenn der Abstand zwischen zwei psychischen Gebilden groß und auffällig ist, oder ein heftigeres Zusammenstoßen erfolgt, wird auch das nun eintretende Gefühl etwas wirklich Bewußtes. Wenn wir z. B. einer Predigt mit Aufmerksamkeit folgen, so werden neben den dadurch angeregten Vorstellungen eine Reihe von Gefühlen hervorgerufen; aber sie schwimmen gleichsam in Eins zusammen, wie etwa eine Reihe Lichter, an welcher wir schnell vorübergeführt werden, in Einen Lichtstreif zusammenfließt, und die endliche Wirkung ist im besten Falle eine gewisse höhere Stimmung, die bald vorübergeht. Nur wenn in den sich drängenden Gedanken ein starker Contrast hervortritt oder eine von Außen kommende Vorstellung in unserer selbstthätig folgenden Seele einen Widerstand (oder auch einen besondern Anklang) findet, wird ein lebendigeres, stärkeres Gefühl angeregt. (In dem Ersteren liegt das psychologische Recht der Antithesis, in dem Andern die Forderung an den Redner, individuell zu sein.) Immer jedoch ist das Gefühl die mehr oder weniger deutliche Empfindung des Contrastes zwischen den verschiedenen in der Seele zugleich hervortretenden Entwicklungen, oder, um mit Beneken zu reden, „das unmittelbare Bewußtsein, welches uns in jedem Augenblicke unsers wachen Lebens von der Beschaffenheit unserer Thätigkeiten und Zustände inwohnt."

Das Verhältniß des Gefühles zum Vorstellen und Begehren ist hiernach schon von selber klar. Vorstellen, Begehren, Fühlen entstehen nicht aus verschiedenen Urkräften der Seele, die man sich als selbstständig neben einander waltende Mächte zu denken hätte, sondern es sind dies nur verschiedene Bestimmtheiten an denselben Seelenacten und es kann in Einer Seelenthätigkeit Vorstellen, Begehren und Fühlen beisammen sein. Denken wir uns z. B., es betrachte ein mit dem antiken Baustyle Bekannter ein modernes Gebäude im Rococostyle; was wird geschehen? Die Vorstellung von dem antiken Baustyle wird durch den neuen Eindruck zum Bewußtsein erhoben, in diesem liegt aber zugleich ein Widerstreben (eine Reaction) gegen das Neue und ein Verlangen des Bessern, und aus beiden wieder entsteht ein Gefühl. Allein das Gefühl ist nicht immer nur Resultat aus zwei sich stoßenden Vorstellungen oder Begehrungen, sondern oft auch wieder Grundlage für diese. Ein heftiges Schmerzgefühl wird stets, wenn der Eindruck aufgehört hat, überwältigend zu sein, in eine Vorstellung übergehen (denn Vorstellungen bilden sich überall, wo zwischen Reiz und Vermögen ein Gleichgewicht besteht oder wiederhergestellt ist), und eben so auch in ein Wollen (in ein zurückweisendes Aufstreben), sobald der Reiz noch mehr sich abschwächt. Aehnlich bei den Lusteinpfindungen. — Wenn man insbesondere das Verhältniß der Gefühle zu den Vorstellungen so bestimmt hat, daß diese etwas Objectives, den wahren Abdruck des Vorgestellten, enthielten, jene dagegen nur etwas Subjectives, die jedesmalige Stimmung der Seele; so ist dies nicht durchaus wahr. Denn in den Gefühlen spiegelt sich ja häufig das Vorgestellte (Objective) wieder ab, nur weniger bestimmt und scharf: je mehr die Vorstellung ein Abdruck des Objectiven ist, desto gewisser wird auch das Gefühl eben dieses wiedergeben.

Da nun aber alle Beschaffenheiten der innern Entwicklungen uns im Gefühle zum Bewußtsein kommen können, so sind diese ebendeshalb das Medium, wodurch wir uns der Vorgänge unsers gesammten Seelenlebens bewußt werden. Jede psychologische Entwicklung kann jedoch wieder nicht allein nach ihrer Beschaffenheit an sich, sondern auch im Verhältnisse gegen alle andern durch das Gefühl uns kund werden, und so bilden sich in den mannigfaltigsten Abstufungen und Continuationen Gefühlsverhältnisse aus. In Ermangelung eines rechten Fundaments hat man diese früher in einer Weise geordnet, daß man darin leicht

ein Werk der Verlegenheit erkennt. Auch möchte es in der That unmöglich sein, alle die unzähligen Modificationen in ein enges Schema zusammenzudrängen. Darauf kommt es aber im Ganzen nicht an. Uns namentlich wird es genügen, das bewegliche, vielgestaltige Leben des Gefühls in seinen Hauptverschiedenheiten zu betrachten; alles Uebrige knüpft sich leicht daran an.

I. Gefühle mit objectiver Grundlage oder Beziehung. Darunter verstehen wir diejenigen, welche uns das von Außen Aufgenommene noch in einem treuen Bilde abspiegeln. Dies wird immer dann eintreten, wenn das Neue zu dem in der Seele schon Vorhandenen als etwas Ungleichartiges, Ungewohntes, eben darum Auffälliges hinzukommt; denn in diesem Falle fließt das in der Seele bereits Gebildete den neuen Vorstellungen nicht aufstrebend, sondern widerstrebend entgegen, so daß also jenes für dieses eine feste Messungsgrundlage (s. Aesthetische Gefühle) wird. Alle hier entwickelte Gefühle sind nun im Grunde sämmtlich Modificationen des Contrastgefühls (d. h. desjenigen, welches rein aus dem Neben-einander entgegengesetzter Vorstellungen hervorgeht): das Gefühl des Wechsels, des Neuen, der Ueberraschung, der Verwunderung, des Sonderbaren. Denn der Wechsel in psychischer Beziehung ist ja doch nichts weiter, als der schnelle Verlauf entgegengesetzter oder ungleichartiger Vorstellungen und Strebungen, immer jedoch ein sich messendes Neben-einander, ein aus mehren Gliedern zusammengesetzter, beweglicher Contrast; das Neue im Allgemeinen wird uns als Neues eben nur durch den Contrast mit dem in der Seele schon Gebildeten zum Bewußtsein gebracht; die Ueberraschung ferner entsteht, wenn ein Neues plötzlich und unvorbereitet an das Leben der Seele herantritt und insbesondere den eben bewußt seienden Vorstellungen ungleichartig ist; wir verwundern uns, wenn ein Neues allen bisher von uns gebildeten Vorstellungen und Ueberzeugungen fremdartig erscheint; sonderbar endlich finden wir, was wir nicht blos mit unsern Ansichten und Gewohnheiten nicht zusammenreimen können, sondern was überhaupt zu Allem, was um uns her Geltung hat, in Gegensatz tritt. Allerdings aber mischt sich hier schon manches Subjective bei. Uebrigens springt in die Augen, wie nothwendig bei Erziehung und Unterricht die Rücksicht auf diese Gefühle ist. Worauf ruht am Ende die ganze Wirksamkeit des Geschichtsunterrichts, wenn nicht auf diesen Gefühlen? Denn grade dieses sind ja bei den Kindern die vorherrschenden, weil sie die einfachsten sind, und es bildet sich bei ihnen bald, durch öftere Steigerung eine Neigung für den Contrast und Wechsel, für das Neue und Ueberraschende aus. Wo aber bildet sich dessen mehr, als eben in der Geschichte?

II. Gefühle von der Beschaffenheit der Urvermögen und den Reizungsverhältnissen derselben. Zunächst müssen sich die drei ursprünglichen Bestimmtheiten der Urvermögen auch in Gefühlen kund geben; so erhalten wir das Gefühl der Kräftigkeit, der Lebendigkeit und der Angeregtheit, die aber natürlich nur selten in ihrer Allgemeinheit zum Bewußtsein kommen, weit öfter in ihren Modificationen, Zusammensetzungen und ihren vorübergehenden Zuständen als Spannung oder Schwächung, im raschen Flusse oder in peinlicher Gehemmtheit. — Die Verhältnisse der Urvermögen zu den Reizen begründen die Gefühle der Unlust, der Lust, des Ueberdrusses, des Schmerzes, und auch hier zeigen sich wieder unzählige Abwandlungen, Combinationen und Uebergänge, vermehrt noch durch die Reproduction dieser Gefühle in Folge neuer Reizungsprozesse, welche sogar zum Gegentheile hinüberführen kann. Ein Kind wird z. B. ein heiteres Liedchen mit voller Lust singen lernen und anfangs unermüdlich sein im Wiederholen; man verlange aber eine Wiederholung, wenn es von selber aufgehört hat und man wird es widerstreben und unlustig sehen, weil durch die öftere Reproduction die Lust daran erschöpft ist. — Da die Lustreizung (wo also der Reiz das Vermögen überfließend erfüllt hat, ohne dasselbe zu überreizen) eine eigenthümliche Ausbildung des angeregten Urvermögens zur Folge hat, so daß es der Wiederholung desselben Reizes zustrebt, so müssen damit auch eigenthümliche Gefühle verbunden sein; und wir haben hier entweder, wenn die Erregung besonders lebhaft ist, das Gefühl des Angenehmen; oder, wenn die Steigerung gehalten und kräftig ist, das Gefühl der Erhabenen; in der Mitte zwischen beiden und eine Mischung aus beiden ist das Gefühl des Schönen. (S. d. Art. Aesthetische Gefühle.) Es ist klar, daß hier neben der Beschaffenheit der Urvermögen sehr viel von der Beschaffenheit der Eindrücke abhängt. Die Ruinen eines ägyptischen Tempels werden auch in einer weniger kräftigen Seele ein Gefühl des Erhabenen hervorrufen; aber freilich wird eine Seele von vorwaltender Kräftigkeit das Erhabene noch ganz anders fühlen, als eine schwächere oder eine von vorherrschender Lebendigkeit. Bei der Betrachtung des Cölner Doms oder des Schlachtenklosters in Portugal wird jene die Totalität ins Auge fassen und so zum Gefühle des Erhabenen kommen, die letztere dagegen bei den kunstvollen Einzelheiten verweilen und damit das Gefühl des Angenehmen haben; faßt jene oder diese die Einzelheiten in ihrer Verbindung zu einem harmonischen Ganzen auf, so entsteht das Gefühl des Schönen. Zahlreiche Abstufungen dieser Gefühle treten theils in Folge der fortschreitenden Entwicklung, theils im Verhältnisse der größeren oder geringeren Frische der Eindrücke, theils durch die öftere oder seltenere Reproduction hervor. Ein Kind z. B. wird, wenn man ihm ein Bild des Montblanc zeigt, vielleicht nur ein Gefühl des Angenehmen haben, weil ihm dabei der rechte Maßstab fehlt, und es kann kommen, daß es über den Figuren des Vordergrundes die ungeheure Bergmasse übersieht; wie ganz anders ein Erwachsener und geistig Gereifter! Könnten wir nun aber das Kind in die Nähe des Berges selbst führen, so würde auch in seiner Seele das Gefühl des Erhabenen sich erheben, wenn auch mit geringerer Macht, als bei seinem Führer; in dem Bewohner des Chamounithales zeigt sich dies Gefühl, in Folge der täglichen Wiederholung des großartigen Eindrucks, vielleicht als ein sehr abgestumpftes.

III. Gefühle von der Zusammenbildung gleicher Elemente. Je größer die Anzahl der einfachen Elemente ist, aus denen eine Seelenthätigkeit besteht, desto mehr gibt sie sich, wenn eine schwächer angelegte daneben tritt, mit dem Gefühle größerer Stärke zu erkennen. Man vergleiche nur die Liebe, die man gegen einen vertrauten Freund hegt, mit der

Theilnahme, die man einem nur äußerlich Bekannten zukommen läßt! Sind nun jene Elemente gleichartig, so entsteht, namentlich im Gebiete des Vorstellens, mit der steigenden Ansammlung solcher Elemente, auch ein Gefühl wachsender Klarheit (s. d. Art.); wo also die Ansammlung noch nicht groß ist, das Gefühl der Dunkelheit (s. d. Art.) und, wenn ungleichartige Elemente hinzugetreten sind, das Gefühl der Unklarheit. Im ersten Falle nämlich gränzt sich eine Vorstellung bestimmt ab gegen alle andern und selbst gegen die damit verwandten, da sie mit der größern Anzahl der einfachen Elemente sich immer mächtiger und zugleich individueller hervorbildet; im zweiten Falle dagegen fließen ihre Bestandtheile gleichsam haltlos in andere hinüber, diese und sich selbst verwirrend; bildet sich nun doch auf so gemischter Grundlage ein stärkeres Gebilde aus, so haben wir den dritten Fall. Es gibt also wirklich auch klare Gefühle; nur weil die meisten Menschen auf einer niedrigen Stufe der Vorstellungsentwicklung stehen bleiben oder allerlei Ungehöriges in den Kreis ihrer Gedanken und Ansichten aufnehmen, ist Dunkelheit und Unklarheit der Gefühle so allgemein. Uebrigens wird die Dunkelheit der Gefühle überall in Klarheit übergehen durch Hinzubildung neuer gleichartiger Elemente, wie die Unklarheit durch Ausscheidung der ungleichartigen. Es ist übrigens ein Irrthum, wenn man gesagt hat, mit Aufklärung der Gefühle verschwinde die Wärme derselben. Im Grunde können nur klare Gefühle auch warm sein; die dunkeln sind immer ohne Leben und Frische, weil sie erst als Schatten angelegt sind in der Seele, die unklaren können stark und gewaltsam, ja mit verzehrender Gluth sich offenbaren (dazu würde die Geschichte des religiösen Lebens tausend Beispiele liefern); eine recht milde und wohlthätige Wärme der Gefühle ist immer nur da, wo sie in reiner, gediegener Haltung gebildet sind. Erstarren werden solche erst, wenn der Verstand reflectirend sie in Vorstellungen umprägt und wir es unterlassen, sie von Neuem frisch zu erzeugen, indem wir uns dem Einflusse der Verhältnisse, denen wir sie verdanken, wiederum hingeben. So kann das lebendige Gefühl des Schönen, welches in uns durch Lectüre der Dichtungen Schiller's gebildet worden ist, durch Reflexion allerdings abgeschwächt werden; aber wer hindert uns, durch Wiederholung jener Lectüre dasselbe Gefühl zu erneuern, zu verjüngen? — Hieher gehört nun auch das moralische Gefühl. Wir fühlen im Allgemeinen das Rechte als recht, das Schlechte als schlecht. Wie geht dies zu? Verdanken wir dies etwa blos der äußeren Belehrung? Diese ist überall unwirksam, wo der Boden nicht schon zubereitet ist. Die Sache ist vielmehr folgende. Indem wir jedem von uns Vorgestellten einen größeren oder geringeren Werth beilegen, bildet sich bei jeglicher Erneuerung jeder Vorstellung auch die Vorstellung des Werthes zu größerer Stärke aus. Zugleich entstehen in der Seele vielfach Zuneigungen und Abneigungen. Personen und Sachen nun, für welche wir starke Werthvorstellungen gebildet haben, erscheinen uns neben andern, für welche in uns nur eine geringe Werthvorstellung ist, bei weitem wichtiger und bedeutender, wenn sie es auch, objectiv genommen, nicht wären; und das so durch Messung beider Werthvorstellungen entstandene Gefühl kann durch öftere Reproduction, die kaum ausbleiben wird, zu großer Entschiedenheit anwachsen. Aehnlich bei Zuneigungen und Abneigungen. Dort erhalten wir die moralische Weltansicht, hier die moralische Thätigkeit. Dem in Sonderburg eingekerkerten Christian II. von Dänemark erschien gewiß der ihm zur Unterhaltung gelassene Zwerg wichtiger als alles Andere auf der Welt, für die er todt war. Wie in diese scheinbare Regellosigkeit der Werthschätzungen Ordnung komme, davon in d. Art. Gewissen.

IV. Gefühle von der Zusammenbildung verschiedener Elemente. Hier sind mehre Fälle möglich: 1) Es können zwei Gefühle von verschiedener Grundbildung zu gleicher Höhe sich steigern oder gleich tief herabgestimmt werden, wo sie dann leicht zu Einem Gefühle zusammenfließen und sich gegenseitig verstärken; man denke sich, es sei Jemand an einem rauhen Winterabende mit der Lectüre einer Reise durch Grönland beschäftiget; die äußere Umgebung und die Lectüre geben Gefühle von verschiedener Grundlage, die aber leicht zu derselben Höhe sich entwickeln und dann in Einem Gefühle kund geben werden, welches die ganze Seele einnimmt. 2) Es können zu einem Gefühle einzelne Bestandtheile in mehr äußerlicher Weise hinzukommen; dies geschieht z. B., wenn die Eitelkeit des Einen dadurch gesteigert wird, daß ein Anderer etwa derselben Mode oder Manier sich befleißiget, auf welche er selbst einen großen Werth legt. 3) Es können zwei Gefühle von verschiedener Grundbildung auch in entgegengesetzter Richtung sich ausbilden, und diese beschränken sich dann nothwenig in demselben Grade, als sie von einander abstehen, z. B. Furcht und Hoffnung neben einander, die Mäßigung des Schmerzes durch Mittheilung oder Beschäftigung; wird jedoch auf irgend eine Weise diese Ausgleichung verhindert, so daß sie entschieden neben einander und ungemischt bleiben, dann messen sie sich gegen einander und steigern sich in der Trennung (so wird der Neider durch die Betrachtung des Glücks, dessen ein Anderer sich erfreut, gesteigert, umgekehrt aber wird auch dieses wieder durch das Gefühl des Neides erhöht und wirkt dann mit größerer Gewalt auf die andere Seite zurück). Vgl. die Artt. Selbstsucht und Bosheit. 4) Es können zwei Seelenthätigkeiten, welche, nach äußern Anregungen, zusammenfallen und sich durchdringen sollten, durch die Verschiedenheit ihrer Grundlage und Entwicklung so auseinander gehalten werden, daß weder eine wirkliche Vereinigung, noch eine völlige Scheidung eintritt, sondern vielmehr eine gewisse Fluctuation, ein Hin- und Herschwanken: das ist das Grundverhältniß des Lächerlichen. Man veranschauliche sich, warum es lächerlich erscheint, wenn ein Redner mitten in seinem pathetischen Vortrage hängen bleibt, wenn ein bejahrter Mann wie ein jugendlicher Geck sich gebehrdet, man zergliedere sich eine Satyre von Rabener, oder auch ein Lustspiel von Iffland, und man wird in geringerer oder größerer Ausdehnung diese Unvereinbarkeit zusammenstrebender Gefühle in ihrer ganzen komischen Wirkung erkennen. —

Auf Grund dieser Gefühle werden nun aber in der Seele tausendfache Modificationen durch den Ausgleichungsproceß (s. d. Art.) herbeigeführt. Die Gefühle sind fast durchgängig Gebilde von loserer Verbindung; daher auch bei ihnen stets bewegliche Elemente (s. d. Art.), welche bald so, bald so von einem

Gebilde auf das andere übergetragen werden können. Durch diese Ausgleichung aber theilt das in der Seele gerade stärker hervortretende Gefühl seine Eigenthümlichkeit andern psychischen Gebilden mit und zieht sie mehr oder weniger, je nachdem sie in ihrer Grundbildung und Entwicklung verwandt oder verschieden sind, in seine Strömung herein. So kömmt es, daß Gefühle von höherer Stimmung, z. B. Freude und Zorn, auch die mit ihnen irgendwie in Verbindung stehenden psychischen Entwicklungen steigern. Dies ist, um nur Eins anzuführen, die Ursache, daß wir in freudiger Stimmung so leicht und behend arbeiten, daß uns da Gedanken in größerer Eile zufließen, daß ein ex tempore sprechender Redner mit steigender Begeisterung auch immer geordneter, energischer, blühender spricht. Eben so drücken auch herabgestimmte Gefühle (Furcht, Kummer) alles ihnen näher Stehende, ja, bei längerer Dauer, die ganze Seele nieder. Doch kommt hier sehr viel auf die Verknüpfungsverhältnisse an; Gefühle, welche sich in einem scharfen Gegensatze zu andern Bildungen der Seele entwickelt und ebendeshalb auch ihre Elemente fester zusammengeschlossen haben, werden eine eigentliche Ausgleichung kaum eintreten lassen (Neid, Schadenfreude, Dünkel). In Folge jener Ausgleichung geschieht es nun aber auch, daß die Gefühlserregung eines Einzelnen nicht blos über seine Seele sich verbreitet, sondern auch, wenn sie sich in voller Lebendigkeit ausspricht, über Hunderte und Tausende sich verbreiten kann. Man denke an die Wirkungen, welche der Methodistenprediger Georg Whitefield mit seinen Predigten hervorbrachte! Indeß muß in solchen Fällen immer eine gewisse Prädisposition vorausgesetzt werden, so daß also die von dem Einen ausgehende Erregung in dem Anderen erregbare Elemente, verwandte Gefühle, Vorstellungen, Ueberzeugungen vorfindet. Oder warum wurde Franciscus von Assisi mit seiner überströmenden Begeisterung selbst in seinem so treuherzig gläubigen Jahrhunderte lange Zeit nur lächerlich? — Uebrigens ist es wohl ohne Weiteres deutlich, daß die Ausgleichung, welche von Gefühlen ausgeht, leichter andere Gefühle, als Vorstellungen, in Bewegung setzen wird, da letztere nicht unmittelbar Gefühle werden können, sondern nur, indem sie sich mit jenen Gefühlen messen, Gefühle entstehen lassen. (Ueber einige besonders starke Gefühlsausgleichungen s. die Artt. Lustaffecte. Unlustaffecte. Rührung.)

Was nun die Ausbildung der Gefühle anlangt, so ist im Allgemeinen klar, daß dieselbe mit der Ausbildung der Vorstellungen und Strebungen gleichen Schritt halten werde. Mit Ausnahme der sinnlichen Gefühle oder vielmehr Empfindungen entstehen alle Gefühle mehr oder weniger erst auf der Grundlage der in der Seele schon mit einer gewissen Stärke gebildeten Vorstellungen, Ansichten, Grundsätze, Strebungen, Begehrungen und Antipathieen. Intellectuelle Gefühle haben wir erst, wenn wir Begriffe bilden, Stolz erst, wenn wir in mancherlei persönlichen Beziehungen uns bewegen; die Furcht bemächtiget sich der Kindesseele erst, wenn es Personen oder Sachen als feindlich oder schädlich vorgestellt hat (s. den Artikel Furcht), lächerlich erscheint ihm Einzelnes erst, wenn es mehrfach zweierlei contrastirende Dinge in einer an sich unmöglichen Zusammenstellung wahrgenommen hat. Wir schließen dabei dunkle, instinctartige Associationen nicht aus (das Kind fürchtet sich z. B., wenn es Andere in Furcht sieht, obwohl es vielleicht das Furchtbare selbst nicht sieht); aber dann ist das Gefühl eben nur eine sinnliche Empfindung, die erst durch vielfache Wiederholung eigentliches Gefühl werden kann, immer jedoch ein dunkles Gefühl bleibt. Was für Gefühle nun in einer Seele zur Entwickelung kommen sollen, dies hängt theils von der Beschaffenheit der Urvermögen, theils von den äußern Bildungsverhältnissen, von den häuslichen Umgebungen und geselligen Verbindungen, von der Erziehung der ersten Jahre und den Erfahrungen des spätern Lebens ab. Wie weit die einzelnen Gefühle sich entwickeln können, dies läßt sich im Allgemeinen nicht bestimmen; nur so viel ist klar, 1) daß die Entwicklung wie die Dauer eines jeden von der öftern Reproduction und von der dadurch bewirkten Steigerung abhängig ist (das Mitleid, welches wir im Kinde begründen, kann zu herzlicher und lebendiger Theilnahme nur dadurch werden, daß wir demselben fort und fort Gelegenheit darbieten, dieses Gefühl in sich wieder hervorzurufen); 2) daß diejenigen Gefühle am wenigsten einer Erschütterung und Auflösung ausgesetzt sind, welche auf festen Unterlagen (Ueberzeugungen oder Begehrungen) ruhen, aus gleichartigen Elementen zusammengebildet sind und in individueller Bestimmtheit sich entwickelt haben (s. d. Art. Religiöse Gefühle); 3) endlich, daß die von den Gefühlen zurückbleibenden Spuren allmählich zu bleibenden Stimmungen sich verdichten und Eigenschaften werden (s. d. Art. Gemüth).

Aus dem Gesagten ergeben sich im Grunde die allgemein-pädagogischen Vorschriften über die Ausbildung der Gefühle von selbst. Es sind etwa folgende: 1) Wolle nicht Gefühle bilden und hervorrufen, für welche in der intellectuellen und moralischen Entwicklung des Zöglings die nothwendigen Grundlagen noch nicht gegeben sind; vor Allem also lege diese, die Gefühle finden sich dann in der Regel von selbst (s. Bildung); 2) sorge dafür, daß diejenigen Gefühle zur Entwicklung kommen, welche nach der Eigenthümlichkeit der Urvermögen dem Zöglinge gewissermaßen natürlich sind und von ihm am sichersten und reichsten ausgebildet werden können; aber auch hier wirst du meistens deine Aufgabe gelöst haben, wenn du sein Denken und Wollen nach jener Eigenthümlichkeit entwickelt hast; 3) achte darauf, daß die Gefühle der Unlust und des Ueberdrusses sich gar nicht erst bilden oder doch durch entgegengesetzte bald wieder aufgehoben werden, daß die höhern Gefühle über die niedern emporwachsen, und durch fortgesetzte Aufnahme gleichartiger Elemente, sowie durch öftere Reproduction immer fester und klarer werden, daß aber auch von den edleren keins ein für die übrigen drückendes Uebergewicht erhalte; 4) gestatte nicht, daß die Gefühle ein weiches, träumerisches Dämmerleben führen, noch weniger, daß sie die intellectuelle und moralische Entwicklung hemmen und beeinträchtigen.

Wegen weiterer Ausführungen auf die speciellen Artikel verweisend, führen wir hier nur noch zur Vergleichung an.

Beneke Erfahrungsseelenlehre. (Berlin 1820.) S. 84 ff. Desselben Psychologische Skizzen Bd. I. (mit dem besondern Titel: Skizzen zur Naturlehre der Gefühle).

Desselben Lehrbuch der Psychologie 157—188.
Ebendess. Grundlinien der Sittenlehre I. 120 ff. 147 ff.

Von einem ganz andern, aber unhaltbaren Standpuncte geht Dr. Braubach aus in seiner neuesten Schrift:

Die Fundamentallehre der Pädagogik oder Begründung derselben zu einer strengen Wissenschaft. Gießen, G. F. Heyer's Verlag 1841. XII. 236 S. gr. 8.

Das Buch ist reich an den wichtigsten Erörterungen und verdient eine größere Beachtung, als es wahrscheinlich, wegen seiner ganz abstracten Haltung, finden wird. Indem der Verf. das Gefühl zur Basis aller pädagogischen Operationen macht, steht er durchaus im Gegensatze zu Beneke, dem wir uns anschließen zu müssen glauben; eine Bekämpfung seiner Grundansicht jedoch würde hier nicht am Orte sein.

Kl.

Gefühlssinn, s. Vitalsinn.

Gehalt der Lehrer, s. Anstellung.

Gehilfen — Untergehilfen — Gehilfswesen — Gehilfsschulen. Wen man unter einem Gehilfen in der Schule versteht, das sagt schon die Bedeutung des Wortes; man nennt die Gehilfen auch Hilfslehrer, diesen aber wieder Gehilfen beizugeben in einer geordneten wohleingerichteten Schule, wie hier und dort geschieht, ist lächerlich. Das Gehilfenwesen findet vor andern bei der wechselseitigen Schuleinrichtung statt. Man könnte deshalb diese Schulen Gehilfsschulen nennen, und hat sie wirklich so genannt. Bulwer nennt sie das Hilfssystem.

Bei der vorgedachten Schuleinrichtung findet der Lehrer auf jeder Stufe Schüler, die sich an Kraft, an Bildung und Fertigkeiten möglichst gleich stehen. Er weiß daher gewiß, was er bei ihnen voraussetzen darf, was er lehren und wie weit er sie führen muß, damit sie, bei einiger Aufsicht, das Erlernte bis zur Sicherheit und Fertigkeit einüben können. Während nun der Lehrer eine Schülerabtheilung unterrichtet, sind alle Uebrigen unter Aufsicht eines Gehilfen) oder eines Schülers, der wenigstens drei Stufen höher steht, als andere) oder so vieler Untergehilfen als mit Selbstübung beschäftigte Abtheilungen vorhanden sind, bethätigt. Auf diese Weise ist kein Kind unbeschäftigt, und seine Thätigkeit ist ihm angemessen.

In Ansehung des Gehilfenwesens ist überhaupt zu bemerken, daß in jeder Schule der wechselseitigen Schuleinrichtung wenigstens ein Gehilfe mitwirkt, der entweder ein junger Mensch ist, der sich für den Schullehrerberuf vorbereiten will, oder ein reiferer Schüler; außer ihm giebt es eine Anzahl Untergehilfen.

Der Gehilfe ordnet Alles in der Schulstube zum Unterrichte, so daß nie ein Zeitverlust entsteht; er führt die Aufsicht über die Untergehilfen und leitet die Ordnung und den Fleiß der Schüler; er hilft, wo er kann; jeder Unregelmäßigkeit sogleich ab, notirt die Unordentlichen und Unfleißigen, führt das Hilfsprotokoll, und ist thätig und sorgsam für Alles, was die äußere Zucht, Ordnung und Sitte und der regelmäßige Gang des Schulunterrichts erfordern. — Das hier gedachte Hilfsprotokoll ist ein Verzeichniß der Schüler mit ihren Nummern für jedes der drei Lehrfächer (Lesen, Schreiben, Rechnen), genau nach ihren Kenntnissen von dem Untersten bis zum Obersten, mit Bemerkung der Lectionsstufen. S. darüber Zerrenners Mittheilungen ꝛc. S. 57 ff.

Außer diesem Gehilfen des Lehrers wird noch ein Aufseher und Gehilfe gebraucht bei jeder kleinen Schülerabtheilung, welche nicht gerade von dem Lehrer selbst unmittelbar unterrichtet wird, sondern mit Uebung des Erlernten beschäftigt ist. Dergleichen Gehilfen heißen Untergehilfen und Ordner, wenn sie zur Erhaltung der äußern Ordnung gebraucht werden. Die Untergehilfen üben mit den ihnen zugetheilten Schülern das Aufgegebene, sehen auf Ordnung, Ruhe und Fleiß, überhören, helfen zurecht und dergl. mehr. Sie stehen, wie schon erwähnt, allemal in dem Lehrfache, in welchem sie helfen sollen, wenigstens 3 Stufen höher als die Schüler, die ihnen übergeben werden, und es ist die Wahl dieser Untergehilfen so streng geregelt, daß dieselben nie von dem für sie bestimmten Unterrichte ab- und in ihren Fortschritten aufgehalten werden, sondern daß ihre Beschäftigung mit zu dem Werke ihrer eigenen Bildung gehört; docendo discimus. Und es werden nicht etwa einzelne tüchtige Schüler als Untergehilfen benutzt, nein, Alle, welche dazu fähig sind, kommen an dieses Geschäft. Auch ist das Gehilfenamt kein stehendes, sondern es wechselt in jeder Lection. Dieser Wechsel nimmt den Gehilfen den Stachel der Einbildung, womit sie leicht Andere verwunden könnten, vielmehr dient er als ein herrliches Mittel, das Band der Liebe fester zu knüpfen. — Das ganze Gehilfenwesen wirkt anspornend und erregend bei der Jugend und kann zur Beförderung eines lebendigen Eifers und eines edlen Gemeinsinns viel beitragen.

7.

Gehorsam. Dieser Gegenstand ist für die Pädagogik von hoher Wichtigkeit, und er ist daher aus verschiedenen Gesichtspuncten betrachtet worden. Die Pädagogen warfen nämlich die Frage auf: ob in der Erziehung der Gehorsam oder die Freiheit vorherrschendes Prinzip und Motiv sein solle? Die Einen behaupten geradezu, auf Erfahrung und Geschichte hinweisend: man müsse das Kind, den Menschen überhaupt, durch Gehorsam zum Gehorsam erziehen, die Andern dagegen, aus einer neuern Schule, halten es der Vernunft und dem menschlichen Rechte gemäß, daß man das Kind durch Freiheit zur Freiheit erziehen solle.

Die Pädagogik, als eine Wissenschaft, die immer und überall auf die Erfahrung absieht und anwendet, kann freilich über jene höchst wichtige Frage kein allgemein giltiges und streng entscheidendes Urtheil fällen, und man würde sich nur in endlosen Streit und eine fruchtlose Casuistik verlieren, wollte man sich in nähere Erörterung einlassen. Dessenungeachtet kann und soll aber jene Frage auf pädagogischem Felde keineswegs ignorirt oder niedergeschlagen werden, weil man sie ja doch in Praxi nicht umgehen kann; wie denn auch die Früchte der einen und der andern Erziehungsweise jedem aufmerksamen Beobachter sogleich sichtbar sind, und sich noch fühlbarer auf das Leben selbst verpflanzen.

Was beide obengenannte Schulen einander entgegen festsetzen, dürfte sich vielleicht unter folgenden Gesichtspuncten und Bemerkungen vereinigen lassen.

Gehorsam setzt ein Gesetz, eine Vorschrift voraus. Im willigen Gehorsam gegen das Gesetz, wie

sehr auch die Lust und die Neigung dagegen anstrebe, offenbart sich die Sittlichkeit des Characters. Im reifen Alter lehrt die ausgebildete Vernunft den Inhalt des Gesetzes überhaupt und für einzelne Fälle. In dem früheren steht die Erziehung als die Gesetzgeberin dem Kinde, dem Knaben und Mädchen, selbst noch dem Jünglinge und der Jungfrau zur Seite, und hat, je unmündiger noch die Vernunft ist, desto mehr das Recht, Gehorsam zu fordern. Denn das ist die ewige Ordnung der Natur, daß die Schwäche der Kraft, der Unverstand dem Verstande, die Unerfahrenheit der Erfahrung sich füge; auch lehrt die Erfahrung, daß ohne Gehorsam keine Zucht, ohne Zucht, keine Ordnung, ohne Ordnung kein Recht, keine Freiheit, keine Zufriedenheit stattfinde. Der gehorsame Mensch erscheint als der freieste und froheste. — Das bewahrte sittliche Gefühl kommt zwar der Belehrung entgegen, aber entbehrt kann doch diese nicht werden; sie erweckt und vermehrt die sittlichen Begriffe. Der Begriff allein soll den Willen bestimmen. Aus der Idee tritt die Handlung hervor. Wie wichtig also ist es, daß die rechte Vorstellung nie fehle! Doch faßt in den meisten Fällen der jüngere Zögling die Gründe noch nicht. Darum muß bei ihm das Gebot die Stelle des Raisonnements vertreten, und die fremde Autorität die Forderung an den Gehorsam unterstützen. Es muß bei den Kleinen oft heißen: stat pro ratione voluntas. Doch nicht weniger als gleichgiltig ist's, wie geboten, wie untersagt, wie der Gehorsam gefordert wird.

Zur Bewirkung eines genauen Gehorsams möchten folgende Regeln dienen: Allerdings müssen Kinder von den frühesten Jahren an erfahren, daß der Wille ihrer Erzieher stärker ist, als der ihrige, und daß es kein Mittel giebt, sich ihm zu entziehen. Gleichwohl lasse man sie diese Erfahrung nur da machen, wo der Zweck durch kein anderes Mittel erreicht werden kann. Man gebiete also so wenig als möglich, und versuche, wo es sich irgend thun läßt, ob die Kinder das Recht oder das Unrecht selbst finden. Jean Paul sagt in dieser Beziehung: „Habt keine Freude am Ge- und Verbieten, sondern am kindlichen Freihandeln. Zu häufiges Befehlen ist mehr auf die elterlichen Vortheile, als auf die kindlichen bedacht." — „An euer Wort sei zwar das Kind unzerreißlich gebunden; aber nicht ihr selber; ihr braucht keine edicta perpetua zu geben, sondern eure gesetzgebende Macht kann jeden Tag neue Decretal- und Hirtenbriefe erlassen." — „Verbietet seltener durch die That, als durch Worte; reißet dem Kinde das Messer nicht weg, sondern lasset es ihm selber auf Worte weglegen; im ersten Falle folgt es dem Drucke fremder Kraft, im Zweiten dem Zuge eigner." — „Eure Gesetztafel sei unzerbrochen und mit erhabner Schrift. Verbietet lieber das Ganze, wenn auch die Theile schwer auszuheben werden, z. B. das Anrühren des ganzen Tisches, ob ihr gleich nur einzelne Gefäße darauf beschirmen wollet."

„Das Kind erlerne und erfahre von sich selber das Recht, das es von Andern einfordert. Folglich werde ihm die Achtung des Eigenthums entschieden und ohne Schonung angemuthet. Was gehört denn dem Kinde? Ein Vater, mehr nicht; alles Andere gehört dem Vater. Da aber jeder Mensch eine Erde für sich, ja ein Universum für sich begehrt, als Erblehen: so miß dem Kleinen das Kleine zu, und sage: „mehr nicht!" S. Levana 1r Th. S. 214 f. (Braunschweig bei Vieweg 1807.)

Wo das Gesetz nothwendig ist, da werde es mit Ruhe, mit Sanftmuth ausgesprochen, es erwecke nie die Idee der Leidenschaftlichkeit. Auch hierüber sagt Jean Paul in der Levana an demselben Orte S. 215 ff. sehr genial: „Das Kindesohr unterscheidet leicht den starken Ton vom zürnenden; die Mutter fällt leicht in diesen, wenn sie jenen dem Vater nachzumachen denkt." — „Je jünger das Kind, desto nöthiger ist die Einsylbigkeit; ja sie ist nicht einmal nöthig; schüttle den Kopf und damit gut. Höchstens sage Pst! — Später sagt mit sanfter Stimme Gründe, bloß um durch die schönen Zeichen der Liebe den Gehorsam sanfter herbei zu führen. Denn heftiges Abschlagen wiederholt sich im Kinde, als heftiges Abfordern." — „Verbietet mit leiser Stimme, damit eine ganze Stufenleiter der Verstärkung freistehe — und nur Einmal. Das Letztere kostet Arbeit. Schon im Kinde herrscht jenes Verzugssystem des Menschen, der zu jedem schnellen Entschlusse drei Marschbefehle, und drei Vorladungen sammt einigen Respectstunden, Zeit haben will. Kommt daher nicht vor Wuth stärker außer euch, als sich schickt, wenn ein Kind z. B. ein verbotenes Lärmschlagen mit einem so fein berechneten Mancando schließt, daß ihr selbst zuletzt das Widerstreben vom Gehorsam nicht recht mehr sondern könnet. Hier bleibt keine Wahl, als: entweder Strafe für den unendlich kleinsten Ungehorsam, oder nach dem ersten Gehorsam Nichtachten auf den Rest." ꝛc.

Daher ist es nöthig, auf dem Gesetz oder Gebot mit Festigkeit zu beharren; solche Festigkeit erleichtert den Gehorsam. Man täuscht sich, wenn man dies dadurch zu erreichen meint, daß man das Nichtgehorchen oft, wie unbemerkt, hingehen, oder sich erbitten läßt, Gesetze zurückzunehmen. Im Grunde heißt dies den Gehorsam erschweren. Bei jedem neuen Gesetz bleibt dann die Hoffnung, es werde nicht genau genommen, wohl gar aufgehoben werden. Wird sie getäuscht, so bricht sie in Thränen, Sträuben und ungezogene Widerspenstigkeit aus, die bei festem Willen der Erzieher so leicht nicht vorkommt. „Halte streng auf Gehorsam!" ruft der verewigte Handel in seiner „Kinderseelenlehre" S. 497 f. dem Lehrer zu und er fügt, die Schule im Auge haltend, hinzu: „Gehorsam ist die Grundlage aller Erziehung, aller Gesetzlichkeit, Ordnung und Disciplin, die Seele des Schullebens und jedes Gemeinwesens im Kleinen und im Großen. Thäte die häusliche Erziehung das Ihrige, so brächten ihn unsere Kinder schon alle in die Schule mit, und die Handhabung der Schulzucht wäre uns etwas Leichtes. Der Ungehorsam ist der Unhold, der unserer Erziehungsthätigkeit in so manchem eigensinnigen, trotzköpfigen Kinde feindlich entgegensteht, und gegen welchen wir manchmal die ganze Schulzeit eines Kindes hindurch zu kämpfen haben. Es will scheinen, als ob gegen ganz halsstarrige und böswillige Kinder ohne körperliche Züchtigung nicht auszukommen wäre, zumal, da solche öffenbare Widersetzlichkeit dem Lehrer direct entgegen tritt und den etwas reizbaren so leicht in Zorn versetzt. Dazu kommt noch die Erwägung des nachtheiligen Eindrucks, welchen die Ungestraftheit eines solchen Starrsinnes bei den übrigen Kindern hervorbringen muß, und weshalb es denn als noth-

wendig erscheint, daß an solcher Verstocktheit ein Exempel statuirt werde. Indessen ist hier vor Allem zu bemerken, daß diese starrsinnige Widersetzlichkeit um so seltener vorkommt, je mehr sich unsre Schulzucht selbst vermenschlicht, und je mehr an die Stelle des Stockes und der Ruthe die Liebe tritt. Und dann hat der Lehrer auch sich selbst zu fragen, wie viel Antheil er vielleicht an jener Widersetzlichkeit habe, entweder durch unrichtige Behandlung des Kindes, oder durch Mangel an Folgerichtigkeit in seinem Verhalten, oder durch eine Blöße, die er sich gegeben hat. In diesem Falle bleibt ihm nichts übrig, als auf eine weise und dem Kinde möglichst unbemerkliche Art einzulenken. Der sicherste Weg scheint hier der zu sein, daß dem Widerspenstigen mit möglichster Ruhe gesagt werde: „über Dein auffälliges Betragen, das ich mir nicht erklären kann, mußt Du mir nähern Aufschluß geben, aber jetzt nicht, weil uns dies in unserm Unterrichte aufhalten würde, sondern nach der Schule wirst Du bei mir zurückbleiben." Man kann den etwas warmblütigen Lehrer nicht genug bitten, solchen trotzköpfigen Kindern gegenüber sorgfältig auf seiner Hut zu sein, weil er sich dann gewiß überzeugen wird, ein ruhig-festes, von aller Aufregung freies Betragen, durch welches selbst noch, wo möglich, Liebe durchschimmert, sei der allein sichere Weg, auf dem solchen Gemüthern beizukommen ist. Bei manchem Ungehorsamen dürfte es dann auch wohl zweckmäßig sein, zu sagen: „Gehorchen müssen alle Kinder lernen, also auch Du. Dem Ungehorsamen folgt überall Strafe, und die hättest Du auch verdient. Aber ich strafe nicht gern, und will lieber, daß Kinder auf Worte hören, das siehest Du selbst, weil ich Dich jetzt nicht strafe. Hörest Du aber auf Worte nicht, so kann ich nicht mehr anders, ich muß Dich dann behandeln wie ein Thier, daß sich nur durch Schläge bezwingen läßt" ꝛc. Und diese Androhung muß dann freilich im Wiederholungsfalle in Erfüllung gehen." —

Sehr beherzigenswerth für den Lehrer ist hiernächst das, was Handel S. 542 f. unter den beiden Rubriken: „Fordere nicht zu viel und nicht zu Schweres, aber halte auf pünctlichen Gehorsam!" und „Knüpfe an den Gehorsam des Kindes nie einen andern Lohn, als Deine Zufriedenheit" ganz aus der Schule der Psychologie und Erfahrung spricht. Kein Volksschullehrer lasse es ungelesen!

Nicht weniger ist nöthig, daß man in seinen Forderungen an das Kind oder den Zögling sich gleich bleibe. Was einmal unbedingt geboten oder verboten war, bleibe es unwandelbar. Was man bedingt versagte, bleibe versagt, so lange die Bedingung bleibt. Woher soll sonst Folgeleistung gegen eine fremde Vernunft kommen, wenn sie blos durch Launen oder Willkür bestimmt wird? Es mögen zwar die Zöglinge zuweilen durch unmittelbare, ausdrücklich veranstaltete, gute Folgen des Gehorsams, und durch üble Folgen des Ungehorsams die Erfahrung machen, daß sie sich bei Gehorsam besser befinden, als bei der Befolgung ihres eigenen Willens; denn dadurch lernen sie dem fremden Willen vertrauen, und fühlen sich glücklich unter seiner Leitung; — aber man gewöhne sie, ohne unmittelbare Erfahrungen äußerer Vortheile auch schon früh gehorsam sein. Sie gewöhnen sich sonst, diese als ein Recht zu betrachten; sie wollen dafür belohnt sein, daß sie ihre Schuldigkeit thaten.

Mit jeder Annäherung an die Mündigkeit, nähere sich die Sprache des Erziehers der Sprache der wohlmeinenden Zurechtweisung. Dem Kinde gebiete man kurz, und dem Knaben gebe man bestimmte Vorschriften; man rathe dem Jünglinge, man warne das Mädchen, damit ihm sein Gehorsam immer mehr als die Wirkung eigner Einsicht und Freiheit erscheine. Sonst wird der Uebergang vom blinden Gehorsam zu dem Stande der Freiheit und Unabhängigkeit zu rasch, der Abstich zu grell, der Mißbrauch der Freiheit unvermeidlich.

Sehr dringend ist daher das, was Handel in der angezeigten Seelenlehre in Bezug auf einzelne Regeln, welche zuletzt hier aufgeführt worden sind, S. 128 ff. spricht: „Das erste Gesetz des Kindes ist der Wille der Eltern; darum wie es in Vater und Mutter seine ersten Versorger und Wohlthäter liebt, muß es in ihnen seine ersten Gesetzgeber achten. Diese Achtung entsteht erst mit dem Erwachen der Vernunft, und war früher nichts als das Gefühl eines unbedingten Unterworfenseins unter die elterliche Gewalt. Aber es ist von entscheidender Wichtigkeit, daß dieses Gefühl in dem Kinde erhalten werde und nur allmählich in jene Achtung übergehe, die mehr und mehr von der äußern Gewalt absteht und sich in ein freies Unterwerfen verwandelt, welches dann Gehorsam heißt. Ihr Eltern, wachet dann mehr über euch selbst, als über das Kind, daß ihr es gleichmäßig behandelt, daß ihr keine Willkürlichkeiten durchblicken lasset, daß ihr stets das Gute und Rechte wollet, daß ihr darüber fest und unverbrüchlich haltet, so unwandelbar, wie das Gesetz ist, dessen Vertreter ihr seid. Fordert ihr so unabänderlich das Rechte und Gute von euch selbst sowohl als von dem Kinde, so wird eure Stimme unvermerkt die Stimme des erwachenden Gewissens, das Gefühl der Achtung erscheint mehr und mehr als Vernunftgefühl und als freie Huldigung des Geistes, und erweitert sich auf alle die Menschen, welche dem Kinde als gerecht und gut erscheinen. Jetzt wird auch das Gesetz selbst ein Gegenstand seiner Achtung, und dies thut sich schon kund in dem verlegenen Schwanken zwischen Thun und Lassen, in den Regungen des Gewissens nach gethanem Unrecht, und noch mehr, wenn es sprechen kann, in den Fragen: „Mutter, darf ich?" „Nicht wahr, das ist unrecht?" ꝛc." Suchet es dabei zu erhalten dadurch, daß ihr ihm nie einen andern Beweggrund seines Handelns zulasset oder vorstellet, als das Gesetz selbst. „Es ist recht, es ist unrecht," dies allein muß sein Thun und Lassen bestimmen. So wird es denn auch bald seine Achtung auf sich selbst zurückbeziehen, in dem Bewußtsein, das Rechte gethan zu haben, wird es sich einen gewissen Werth beilegen und sich innerlich erhoben fühlen. Lasset ihm dieses heilige Gefühl der Selbstachtung, verunreinigt es nicht durch äußere Belohnungen; sein höchster Lohn beruhe in ihm selbst und in eurer Anerkennung."

Noch Eins in Beziehung auf die Freiheit, durch welche das Kind, der Behauptung einiger Pädagogen zufolge, allein erzogen werden soll. Mag man auch das einzelne Kind geradezu durch Freiheit zum Gehorsam erziehen, wiewohl davon mehr abzumahnen als dafür einzuladen ist; — in größeren Familien, zumal

in Schulen und in Instituten, Erziehungsanstalten, Seminarien und dergl., wo mehre Kinder zugleich gebildet werden sollen, da muß, ohne Widerrede, vor Allem Gehorsam herrschen, und die Freiheit selbst nur an die Bedingungen des Gehorsams gebunden sein; da tritt die einzelne Anlage, die einzelne Neigung und Begierde, der Wille aller Individuen (wenigstens in dessen Erscheinung) mehr in den Hintergrund zurück, und voran steht die allgemeine Ordnung und Zucht, und das Gesetz, innerhalb dessen Schranken das Gute geübt werden soll; da entscheidet endlich das Gewicht des Beispiels, der Einfluß desselben auf den Geist und den Character des Ganzen, und die feststehende Norm, daß dem Einzelnen nur dasjenige erlaubt und gut sei, was Alle erbaut und fördert, und dagegen alles dasjenige verboten und unrecht, was die allgemeine Ordnung stört und Aergerniß und Verwirrung verursacht. In solchen Verhältnissen muß also durch den Gehorsam die Freiheit der Einzelnen beschränkt werden, damit die Freiheit der Gemeine gerettet und erhalten werde.*)

Man hat zuweilen Rousseau, und wohl gar alle so gehelßenen neuen Pädagogen beschuldigt, sie wären die Urheber jener verkehrten Methode, wonach Kinder auf keine Weise zum Gehorsam angehalten, sondern erst von Allem durch weitläuftiges Raisonniren überzeugt werden müßten. Wenn man Kinder sah, welche sich alle mögliche Unarten gegen ihre Eltern erlaubten, auf keine Erinnerung hörten, selbst mit Ungestüm widersprächen, oder unbescheiden von jedem Befehle Grund und Ursache forderten, so hieß es: sie sind à la Rousseau erzogen. Allein er, ein großer Kenner der menschlichen Natur, dringt gerade auf Gehorsam, auf unbedingten Gehorsam, den man bei den Kindern zu erhalten bestrebt sein solle. S. Nouvelle Heloise, Part. V. Lett. III.

Kant äußert sich in seiner Pädagogik (herausgegeben von Dr. Rink. Königsberg 1803) nach seinen, die Bildung zur echten Sittlichkeit erziehenden Grundsätzen, über den vorgedachten Punct auf folgende Weise:

S. 94. „Im Anfange muß das Kind blindlings gehorchen. Es ist unnatürlich, daß das Kind durch sein Geschrei commandire, und der Starke einem Schwachen gehorche. Man muß daher nie den Kindern, auch in der ersten Jugend auf ihr Geschrei willfahren, und sich dadurch etwas erzwingen lassen." — S. 95. „Kinder werden verzogen, wenn man ihren Willen erfüllt, und ganz falsch erzogen, wenn man ihrem Willen und ihren Wünschen geradezu entgegenhandelt. Jenes geschieht gemeiniglich so lange, als sie ein Spielwerk der Eltern sind, vornehmlich in der Zeit, wenn sie zu sprechen beginnen. — Brechung des Willens bringt eine sclavische Denkungsart, natürlicher Widerstand dagegen Lenksamkeit hervor." — S. 101. „Zum Character eines Kindes, besonders eines Schülers, gehört vor allen Dingen Gehorsam. Dieser ist zwiefach, erstens: ein Gehorsam gegen den absoluten, dann zweitens aber auch gegen den für vernünftig und gut erkannten Willen eines Führers. Der Gehorsam kann abgeleitet werden aus dem Zwange, und dann ist er absolut; oder aus dem Zutrauen, und dann ist er freiwillig. Dieser letztere ist gar sehr wichtig, jener aber auch äußerst nothwendig, indem er das Kind zur Erfüllung solcher Gesetze vorbereitet, die es künftighin als Bürger erfüllen muß, wenn sie ihm auch nicht gefallen. — Kinder müssen daher unter einem gewissen Gesetze der Nothwendigkeit stehen. Dieses Gesetz aber muß ein allgemeines sein, worauf man besonders in Schulen zu sehen hat. — Uebertretung dieses Gebotes ist der Mangel des Gehorsams, und diese muß Strafe nach sich ziehen ꝛc."

Werfen wir nun einen Blick auf die Erziehungsgeschichte der Menschheit, so finden wir in ihr unsre Frage von der Freiheit und dem Gehorsam auf historischem Wege beantwortet, insofern wir annehmen, daß der Gang, den die Vorsehung bei der Erziehung des menschlichen Geschlechtes oder doch zunächst des Volkes, das sie sich auserwählt, eingeschlagen, deswegen — weil sich doch in jedem Menschen die Geschichte der Menschheit wiederholt — auch in der Erziehung, die wir so nennen, genommen werden soll. —

Jener weisheitsvolle Gang war aber dieser: daß Gott sein Volk durch das Gesetz des alten Bundes zur Gnade des neuen führte, und die Menschen durch den Gehorsam des Knechtes zur Freiheit der Kinder Gottes zu erheben suchte. Nicht als ob etwa jenes Gesetz und der dadurch bedingte Gehorsam einerseits, und andrerseits die Fülle der Gnade und der Freiheit der einzige, ausschließliche Character des alten und des neuen Bundes gewesen seiz sondern es lag vielmehr dort bereits schon in der strengen Zucht die Verheißung der Liebe und der Erlösung, und hier galt als Vorbedingung der Freiheit und des Friedens ernster Kampf gegen die Sünde und der Sieg über dieselbe. Dies ist denn auch der richtige und sichere Gang in der Bildung, in der Erziehung des einzelnen Menschen: durch das Gesetz zur Gnade, durch den Gehorsam zur Freiheit, durch Lehre und Zucht zum Bewußtsein, zur Selbstbestimmung. Die Schule, wo im Geiste Gottes gehandelt wird, besteht daher gleichsam aus einer Vorhalle und aus dem Tempel selbst. Dort wird als Anfang aller Weisheit die Furcht genannt, und der Ernst, die Strenge, der Gehorsam geübt. Die Inschriften, als eben so viele Grundsätze und Maximen der propädeutischen Methode lauten: „Das Dichten des menschlichen Herzens ist böse von Jugend auf."*) Und: „Ruthe und Strafe giebt Weisheit; aber ein Knabe, ihm selbst überlassen, schändet seine Mutter." (Sprichw. 19, 15.) Ferner: „Hast du Kinder, so ziehe sie, und beuge ihren Hals von Jugend auf" (Sir. 7, 15.) u. dgl. m. — Hier, im Tempel selbst, steht aber das große Gebot der Liebe mit Flammenschrift eingegraben, und es regie-

*) „Die Erziehung kann ihr großes und schwieriges Werk nur vollbringen, wenn man ihr zur Grundlage gute Gewohnheiten giebt und den Gehorsam zur ersten Gewohnheit und zur ersten Bedingung aller Gewohnheiten macht."
Ancillon. Zur Vermittelung der Extreme.

*) Hierbei verdient bemerkt zu werden, was Beneke in Bezug auf das Böse im Kinde sagt: „Das Böse im Kinde hat seinen Grund nur in zufälligen Weckungsverhältnissen, nicht in bleibenden Angelegtheiten der Seele. Beim völligen Bösewicht erst sind die Angelegtheiten zum Bösen bleibend geworden." Diese Erklärung wird auch die Zustimmung jedes denkenden Theologen haben.

ret und wohnet da Milde und Sanftmuth und Freundlichkeit und Friede und Freude. Es bedarf da kaum noch der gewichtigen Mahnung des Apostels: „Ihr Väter (und Lehrer), reizet eure Kinder nicht zum Zorn, sondern ziehet sie auf in der Vermahnung zum Herrn.“ Aber wohl ein ergreifendes Bild schwebt in diesen Räumen dem Erzieher vor: das Bild des göttlichen Kinderfreundes, der die Kleinen zu sich kommen läßt, um sie zu segnen, — oder auch jenes, wo er „wehe!“ ruft über die, welche eines dieser Kinder ärgern. —

Nun ist es aber die schwere und wichtige Aufgabe des Erziehers, die Geister zu prüfen und jedem derselben die Stelle anzuweisen, wofür ihn sein Sinn tüchtig macht — die Böswilligen, Starrsinnigen, Verkehrten und Verstockten in jene Vorhalle der strengen Zucht, die Gutmüthigen dagegen, die Zarten, die Frommen und Willigen in das Innere, wo Milde waltet und Nachsicht und Ermahnung und Bitte. Und da nun diese Absonderung nur im Geiste geschehen kann, nicht in der Oertlichkeit und in der Zeit, so wird es wohl die allein richtige Gemüthsstimmung des Lehrers, zumal in der äußern Erscheinung sein, daß er gegen alle ohne Unterschied jenen Character in sich ausbilde, welcher Ernst mit Heiterkeit, Strenge mit Milde vereinigt, und daß er in Allem, was er spricht und thut, im Tadel wie im Lobe, in der Strafe wie in der Belohnung, Ein Grundgefühl vorleuchten und erwärmen lasse — die Liebe. Zur Liebe, welche die zweite Halbkugel des sittlichen Himmels ist, wie Jean Paul sagt, müssen Kinder gebildet werden, und dies kann nur durch Liebe geschehen. — Mende in der untengenannten Schrift über den „Gehorsam ꝛc.“ stellt §. 5. die Frage auf: „Ob Gehorsam in der Liebe der Kleinen zum Erzieher eine hinlänglich kräftige Stütze habe?“ und antwortet mit „Nein“; allein die Liebe kann doch in dem Verhältnisse zwischen dem Erzieher und Zöglinge große Dinge thun, wie auch sonst.

Literatur.

Villaume Wie kann man's erhalten, daß Kinder gehorsam und dereinst nachgebend werden, ohne willenlos zu sein? S. Revisions-Werk, Th. 5. S. 161 ff.

Tillich vertrauliche Unterhaltungen — in den Beiträgen zur Erziehungskunst ꝛc. H. 2. (S. Hergang's Handbuch der pädag. Lit. S. 23.)

Ziemssen Ueber die Entstehung des Gehorsams in der Erziehung. Greifswalde 1805. (4 Gr.)

Mende, F. W. E. Der Gehorsam in der Erziehung. Halle, Anton 1840. (12 Gr.)

Eine kleine, für Eltern und Erzieher beachtenswerthe Schrift, obgleich sie etwas zu allgemein gehalten ist.

Von dem Gehorsam und der Freiheit. Eine Conferenzfrage. S. Pädagogische Phantasieen ꝛc. von L. Aurbacher. München 1838. S. 1 ff. — recht interessant.

Niemeyer's Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Th. 1. S. 212.

Siehe auch:

Dobschall Grundsätze der Schuldisciplin. Liegnitz 1841.

Curtmann, W. J. G. Die Schule und das Leben, eine gekrönte Preisschrift. Friedberg in der Wetterau 1842. S. den Artikel „Verbesserte Zucht“ S. 155 ff.

Beneke Dr. „Erziehungslehre ꝛc.“ unter der Rubrik: „Festigung und Läuterung der sittlichen Bildung.“ S. 398 ff.

Schweitzer M. Sammlung pädagog. Abhandlungen. Neustadt a. d. O. bei Wagner 1842. S. die 4te Rede, welche von den „Schwierigkeiten handelt, mit welchen die Disciplin in den Volksschulen unsrer Zeit zu kämpfen hat.“

Gehörsinn ist der zweite unter den menschlichen Sinnen, wenn man sie nach Maaßgabe ihrer Vollkommenheit eintheilt, indem er mit dem Gesichtssinne das edle Sinnenpaar ausmacht, das wir besitzen. Zwar faßt er die Gegenstände weniger direct auf, als der Gesichtssinn (völlig direct oder unmittelbar faßt kein Sinn die Gegenstände auf — s. Sinn und Erkennen), denn nur die Luftschwingungen, Schallwellen genannt, welche durch die Erschütterung der Gegenstände entstehn und sich bis an's Ohr fortpflanzen und es erregen, nimmt er wahr; und wo wir allein hieraus auf einen Gegenstand erst schließen müssen, leitet uns dieser Sinn oft irre. Aber dafür ist er auch im Finstern zu gebrauchen und nach allen Richtungen zugleich; selbst Töne und Klänge, welche durch Gegenstände gleichsam abgesperrt sind, erreichen ihn, während das Auge das hinter und ihm zur Seite Liegende nicht gewahrt und bei'm Mangel des Lichtes seine Dienste gänzlich versagt. Man könnte ihn auch den Zeichensinn nennen, denn Sachen liegen in seinem Bereich eigentlich gar keine, man müßte denn die Töne der Musik und die Laute der Sprache als Sachen ansehen, was sie aber nie an sich, sondern nur insofern sein können, als sie bei'm Unterrichte und sonst sich als Gegenstände der Mittheilung gebrauchen lassen. An sich nämlich ist alles Hörbare nur Zeichen gewisser Zustände und Thätigkeiten, in welche Personen oder Sachen versetzt sind *), mithin die Töne nur Zeichen der Seelenstimmungen oder Gefühle, die in uns erregt worden, die Worte nur Zeichen der Vorstellungen, die wir in uns tragen und reproduciren, die sonstigen Klänge oder Schälle nur Zeichen der besonderen Erschütterung, welche die Außendinge eben erfahren haben. Sachsinne sind, streng genommen, nur die übrigen, namentlich der Gesichts- und der Tastsinn (s. diese beid. Artt.). Daß der Gehörsinn auch nichts von räumlicher Ausdehnung in seinen Wahrnehmungen enthalte, lehrt der Art. Gesichtssinn.

Unter den drei angebornen Eigenschaften der Urvermögen (s. Angeboren) kommt dem Gehörvermögen (= dem Gehörsinne) ein vorzüglich hoher Grad von Reizempfänglichkeit zu. Nicht nur die feinsten Unterschiede bei den Schällen und Lauten entdeckt ein gesundes Ohr, sondern auch die kleinsten Abstufungen in der Höhe und Tiefe der Töne, so wie unzählige andre Schattirungen derselben, wie sie theils durch äußerliche Verhältnisse (man denke an Rieseln, Rauschen, Plätschern, Zischen, Pfeifen, Schrillen, Plärren, Klirren, Rasseln, Rollen, Dröhnen, Summen, Krachen, Tosen und sehr viele andere Ausdrücke der Art),

*) Man denke sich als bloß mit dem Gehörsinne begabt und als allein in einer Welt stehend, in welcher von allen Seiten Töne, Klänge, Schälle; aber durchaus Nichts weiter uns kund würde, welchen Reichthum an Sachen würden wir hierdurch gewinnen? Psychische Erwerbnisse besäßen wir allerdings, wenn diese Eindrücke in uns fortlebten und von uns Andern, mit denen wir etwa später zusammenträfen, mitgetheilt werden könnten. Aber diese psychischen Sachen wären doch etwas ganz Anderes, als was man Sachen nennt, wenn ihnen gegenüber von Zeichen die Rede ist. Den Zeichen ist es eigenthümlich, daß eins und dasselbe oft verschiedenen Sachen zugleich oder hintereinander dienen kann, man denke an Noten, Buchstaben und Wörter, so wie umgekehrt ein und dieselbe Sache oft durch verschiedene Zeichen ihr Dasein zu erkennen giebt. So klingt eine helle Glocke, Saite ꝛc. auf einmal dumpf, wenn sie mit der Hand berührt wird u. dergl.

theils durch die Einwirkungen der Seele auf den Körper, namentlich auf dessen Stimmwerkzeuge, bedingt werden. Diese Reizempfänglichkeit, verbunden mit einem noch höheren Grade von Kräftigkeit (wovon sogleich nachher) ist es, was den Gehörsinn so geeignet macht, das Hauptorgan zu werden für die Kundgebung unserer psychischen Entwickelungen, d. h. für die Sprache. Nicht die Stimmorgane als solche sind hiebei die Hauptsache, denn diese würden bei manchen Thiergattungen ebenfalls zum Sprechen vollkommen genug sein, sondern die fein auffassenden und kräftig festhaltenden Hörvermögen sind das Fundament für die Sprache; die Stimmorgane sind für die sich äußernden Gehörvermögen nur das, was die Finger für die sich äußernden Muskelvermögen (oder den Muskelsinn s. dies. Art.) sind — ein an sich passives Werkzeug, das aber mit den Gehörvermögen in der engsten Verbindung und Wechselwirkung steht. — Wie wir die Geruchempfindung einer Blume, die sich durch sich selbst in der Seele nicht erhalten würde, dadurch stützen und unverlierbar machen, daß wir sie an das Gesichtsbild der Blume anknüpfen (auf welche Weise? s. in dem Art. Associationsgesetze), so befestigen wir eine Menge geistiger Entwickelungen, die, sich selbst überlassen, wegen ihrer loseren und flüchtigeren Bildung leicht wieder verloren gehn müßten, durch Wortvorstellungen, die ihre Festigkeit jenen zur Stütze bieten, und namentlich gilt dies von den Gruppen- und Reihengebilden, die größtentheils nur durch die Sprache zum sicheren Eigenthum der Seele werden. So empfängt die Sprache einen sehr tief und weit greifenden Einfluß auf die Ausbildung des gesammten menschlichen Vorstellens, d. h. der Gehörsinn übt diesen Einfluß; denn die Taubgebornen, die sehr mit Unrecht Taubstumme genannt werden, können ihre oft trefflichen Geistesanlagen deßhalb nicht vollständig entwickeln, weil die Gruppen- und Reihengebilde, die durch das Unterstützungsmittel der Sprache gefördert in's Unendliche wachsen würden, bei ihnen schon auf den untersten Stufen abgebrochen werden.

Was die Kräftigkeit des Gehörsinnes betrifft, so beweis't eben die große Klarheit und Bestimmtheit, deren seine Wahrnehmungen fähig sind, daß dieselbe bedeutend sein müsse, und wirklich kommt sie der Kräftigkeit des Gesichtssinnes, als der vorzüglichsten, beinahe gleich. Aber nur beinahe, nie wohl ganz; denn ein zum ersten Mal gehörtes, aus ungewöhnlichen Bestandtheilen zusammengesetztes Wort wird schwerlich so vollkommen aufbehalten werden, als eine zum ersten Male gebildete Gesichtsanschauung, wogegen man nicht einwenden darf, daß ja Musiker, Sprachforscher ꝛc. eine eben so schnelle und starke Kraft der Auffassung im Gehörsinne besitzen, als alle Menschen im Gesichtssinne; denn das Beste kommt bei jenen von Innen, aus den schon erworbenen gleichartigen Spuren oder Empfängnißthätigkeiten (s. dies. Wort), so daß selbst taube Musiker, die sonst Nichts zu hören im Stande sind, zuweilen noch den leisesten musikalischen Ton vernehmen. Auch lehrt schon die unmittelbare Empfindung, daß der Gehörsinn weit mehr dem Reize hingegeben ist, als der Gesichts- oder irgend ein anderer Sinn. Das Auge kann man nöthigen Falls verschließen, die Nase zuhalten und sich aus dem Bereiche der Eindrücke entfernen; das Ohr dagegen vermag sich vor vielen Reizen weder durch Verstopfung noch durch Entfernung zu retten; sie kommen oft unvermuthet und plötzlich und selbst ein verstopftes Ohr vernimmt noch den Schlag der Glocke, das Rollen des Donners ꝛc., wie namentlich alle stärkern Schälle, die in der Nähe entstehen. Dringt nicht ein schneidender Ton, so zu sagen, durch Mark und Bein? Merkwürdig ist auch der Umstand, daß kein Sinn so individuell verschiedene angeborne Anlagen hat, als der Gehörsinn. Manchem Ohre fehlt die feine Reizempfänglichkeit, bei aller sonstigen Festhaltungskraft, so sehr, daß kaum die gröberen Verschiedenheiten der musikalischen Töne, geschweige die feinern — z. B. die Unterschiede zwischen halben und ganzen Tönen — aufgefaßt werden, obschon nicht die mindeste Schwer- oder Harthörigkeit vorhanden ist (unmusikalische Köpfe). Eben so ist die Umstimmbarkeit dieses Sinnes durch unmittelbar vorangegangene Eindrücke und durch Krankheiten sehr groß, und er nimmt da zuweilen, wie eine Stumpfheit und Lähmung, so insonderheit eine Reizbarkeit an, daß jedes ungewohnte Geräusch einen Schrecken verursacht, der zu anderer Zeit unmöglich ist, wie man denn überhaupt durch den Gehörsinn viel heftiger erschrecken kann, als durch das Gesicht. Das Auge pflanzt, wenn sonst der ganze Mensch gesund ist, seine Erregungen nie so stürmisch nach dem Innern des Leibes und der Seele fort, und blendendes Licht stumpft selten so tief und dauernd ab, als betäubender Schall.

Worin aber der Gehörsinn alle übrigen Sinne, auch den Gesichtssinn, übertrifft, das ist die Lebendigkeit seiner Urvermögen. Kein Sinn kann in dem gleichen Zeitraume eine so große Menge zugleich oder schnell hinter einander erfolgender Eindrücke auffassen, als er, indem jene bei Ueberhäufung weit eher durch Schwindel in Verwirrung gerathen. Man denke an die Schnelligkeit der Töne bei einem Allegro auf dem Klavier oder der Violine, bei'm Trommelwirbel, Mühlengeklapper u. dergl. Diese Schnelligkeit, verbunden mit den vorher berührten beiden Umständen, daß nämlich der Gehörsinn den Reizen sehr hingegeben und mit den Vitalentwickelungen außerordentlich nahe verwandt ist, in Folge dessen sich die Erregungen der Töne über unser ganzes psychisches und leibliches Sein ausbreiten, macht den Gehörsinn zum Sinne der geistigen Gefühle vor allen andern geeignet. Wie die verschiedenen Gemüthsstimmungen charakteristischer und unmittelbarer in den Tönen der menschlichen Stimme, als durch irgend ein anderes Zeichen, eingedruckt werden können, so werden dieselben auch bei'm Hören unmittelbarer aufgefaßt und sympathetisch in uns nachgebildet. Man sehe einen Verstümmelten in seinem Blute daliegen und man wird sich vielleicht mächtig ergriffen fühlen; man höre ihn aber noch wimmern und schreien, und man wird sein Unglück mit einer Stärke empfinden, die uns völlig überwältigt und uns in seiner Nähe nicht ausdauern läßt. Kurz: der Gesichtssinn ist kälter, abgeschlossener, schärfer begrenzt; der Gehörsinn wärmer, umstimmbarer und mehr geeignet, andere Systeme unseres Sinnes umzustimmen, mehr überfließend und verfließend im Ganzen der menschlichen Entwickelung. Er steht gewissermaßen in der Mitte zwischen Leiblichem und Geistigem, enthält Beides zu fast gleichen Theilen gemischt und behauptet doch eine nur dem Geistigen eigenthümliche Kräftigkeit (s. Sinn).

Hieraus ist von selbst klar, wie wichtig die recht frühzeitige Entwickelung dieses Sinnes für die ganze menschliche Bildung, aber auch wie schädlich eine falsche Behandlung desselben sein müsse. Es ist bekannt, welchen Einfluß namentlich die Musik auf Milderung und Erweichung des Gemüths (der Seele) ausübt, ein Einfluß, den schon Luther so hoch anschlug, daß er die Musik gleich nach der Theologie setzte, und aus dem Vorstehenden begreift sich dieser Einfluß zur Genüge. „Wer die Musicam verachtet," spricht er, „wie denn alle Schwärmer thun, mit dem bin ich nicht zufrieden. Denn die Musica ist eine Gabe und Geschenk Gottes, nicht ein Menschengeschenk. So vertreibt sie auch den Teufel und macht die Leute fröhlich; man vergisset dabei alles Zorns, Unkeuschheit, Hoffahrt und andre Laster. Ich gebe nach der Theologie der Musica den nächsten Locum und die höchste Ehre." Und in einer andern Stelle: „Es ist kein Zweifel, es steckt der Saame vieler guten Tugenden in solchen Gemüthern, die der Musik ergeben sind; die aber nicht davon gerührt werden, die halte ich den Stöcken und Steinen gleich." Gleichen Einfluß übt auch die Wortsprache, die gewissermaßen auch eine Art Musik ist; und solche Umgebungen, wo Alles wohllautend, deutlich und mild spricht, müssen daher ganz anders auf die horchenden Kleinen einwirken, als wo man sich nur anschreit, rauhe und polternde Worte liebt, noch ganz abgesehen von dem Inhalte des Gesprochenen. Das Gute und Schlimme, was der Klang der Rede der Erwachsenen auf die Jugend überträgt, haftet in der Regel so tief, daß Manche von diesen Erwerbnissen Zeitlebens nicht wieder loskommen können; sie bleiben bei ihrer Mundart, auch wenn Alles um sie her in einer andern sich vernehmen läßt. Welcher bedeutsame Wink für den sorgsamen Erzieher! (s. Aesthetische Bildung). Dabei versteht es sich von selbst, daß mit der Ausbildung des Gehörsinnes für's Feine und Zarte noch nicht Alles für den Adel des Gemüthes gethan ist; ja die Erfahrung lehrt, daß namentlich die Musikliebe gern mit einem Hange zum Leichtsinne in Verbindung tritt, wenn nicht andre Factoren der Bildung dem entgegenwirken. Die heitere Seelenstimmung, in welche die Musik versetzt, muß natürlich einem Fehler großen Vorschub leisten, der, wie der Leichtsinn, seinem Wesen nach eine Ueberfüllung der Seele mit Lustspuren ist, weßhalb Luther's Charaktervorzüge große Musiker sich oft am wenigsten erwerben. Wenigstens liegt kein Lob in dem alten wahren Sprichworte: cantores amant humores. Aber daß der „Saame" vieler guten Tugenden in musikalischen Gemüthern liege, darin hat Luther entschieden Recht, nur daß wir lieber: fruchtbarer Boden — statt Saamen setzen möchten; denn was als Saame in der Seele aufgehn soll, muß nach der Geburt erst hineinkommen. — Wovor wir sodann noch warnen müssen, das ist die zu frühzeitige Einprägung unverstandener Worte statt der wirklichen Sachen, womit manche Eltern ihre Kinder zu altklugen Weisen stempeln. Gesetzt auch, daß dies nicht zum Blödsinn führte, wovon auch schon traurige Beispiele vorgekommen sind (so ward ein Knabe, der vier Jahr alt Gellert's Fabeln und andere größere Gedichte auswendig hersagte, bloß in Folge dieser unnatürlichen Ueberspannung für sein ganzes Leben blödsinnig), so ist es doch eine bedeutende Verkehrung des Rechten, wenn Zeichen die Stelle der Sachen einnehmen und wohl gar für alle Zukunft behaupten. Dies geschieht aber durch jenes unverständige Verfahren, dessen nothwendige Folge die ist, daß solche altklug gemachte Kinder sehr bald hinter den scheinbar dümmern zurück bleiben, weil die Uebermächtigkeit der Wörter in ihnen das Auffassen der Sachen sehr wenig mehr aufkommen läßt, folglich diese immer nur schwach und schattenähnlich, als Nebending neben dem Hauptdinge, d. i. den Wörtern, nachhinken, nachschimmern und somit die ganze Bildung solcher Verwahrloseten sich in hohles Wortwesen verwandelt. Kann die Sache, wie es eigentlich sein sollte, nicht vor dem Zeichen, dem Worte, gegeben werden, so muß dies doch ungesäumt hinterdrein geschehen, denn Worte sind Schaalen ohne Kern, wenn ihnen nicht die Sache, die sie bezeichnen sollen, klar verstanden angereiht, gleichsam einverleibt ist. Bei rein geistigen Gegenständen hat dies natürlich weit größere Schwierigkeit, als bei bloß sinnlichen, woraus sich ergiebt, daß jene nicht eher aufgedrungen werden sollten, als bis die nöthige Vorbildung zum Verstehen derselben erworben ist. Die Streitigkeiten der Theologen und Philosophen können lehren, wie wenig unsere Wörter für's Nichtsinnliche in vielen Köpfen noch mit einem wahren Verständniß der Sachen verknüpft sind, denen sie als Zeichen dienen sollen, und es wird dies nicht eher anders werden, als bis man die innere Erfahrung, wo jene Sachen liegen, besser auszubeuten gelernt haben wird (s. Erfahrung). Wir sind in dieser Beziehung noch viel zu sehr altkluge Kinder, die mit unverstandenen Wörtern klimpern, weil dies doch einigermaßen wie Einsicht und Weisheit klingt und bei der großen gläubig horchenden Menge nicht selten Beifall erwirbt. Vergl. Auffassen und Taubheit.

D—r.

Geißler (Karl Gottfried), Director des Nebenseminars und Rector der Bürgerschule in Eilenburg, geb. d. 9. März 1792 in Schildau, wo sein Vater noch als Mädchenlehrer und Organist lebt. Er erhielt die erste Bildung im elterlichen Hause, besuchte dann das Gymnasium in Torgau und bezog 1810 die Universität Leipzig, um Theologie und Philosophie zu studiren. Bei seiner Armuth verließ er Leipzig in den kriegerischen Unruhen 1813 und eben auf dem Wege, in die Reihen freiwilliger Vaterlandskämpfer einzutreten, wurde er veranlaßt, als Elementarlehrer und Organist in Eilenburg zu bleiben. Obwohl die Wehen des Krieges schwer fühlend, begriff er dennoch mit Begeisterung seine Aufgabe an der damals tief gesunkenen Bürgerschule und suchte diese in jeder Hinsicht zu heben. Dies dankbar anerkennend, beförderte ihn die Stadt 1817 zum Conrector und 1825 zum Rector ihrer Schulen und verlieh ihm das Ehrenbürgerrecht. Doch damit seine Thätigkeit nicht abgrenzend, suchte G. auch im Allgemeinen segnend auf das Volksschulwesen einzuwirken. Schon 1813 nahm er zwei arme Knaben zu sich, um sie zu Lehrern zu bilden; und da der Erfolg günstig war, vergrößerte sich die Anzahl seiner Zöglinge, unter die er besonders viele Arme unentgeltlich aufnahm, im Laufe der Zeit so sehr, daß er aus eignen Mitteln ein Haus kaufte 1837, für die Zwecke der Anstalt, welches nun zum Nebenseminar ernannt wurde, einrichten ließ und dasselbe mit der Bürgerschule in Verbindung brachte. Auch ertheilte er eine

Reihe von Jahren hindurch jungen Lehrern der Umgegend in wöchentlichen Stunden unentgeltlich Unterricht in den verschiedenen Zweigen des Volksschulwesens.

Bis 1838 hatte G., außer seinem Amte an der Bürgerschule, den Unterricht im Seminar allein zu ertheilen, und daraus erklärt sich, daß er, einige Aufsätze und die „Chronik von Eilenburg und der Umgegend" ungerechnet, nicht als Schriftsteller aufgetreten, obgleich er wohl vor Vielen dazu befähigt ist. Möge er, sobald mehr Muße sich ihm darbietet, seine reichen Erfahrungen dem pädagogischen Publikum nicht vorenthalten. Die Verdienste, welche er um das Volksschulwesen durch Wort und That sich erwarb, sind unläugbar und groß; und die vielen Opfer, die er an Zeit und Vermögen uneigennützig dem Staate darbrachte, werden seinem Namen stets ein bleibendes Andenken sichern.

Geist, Geistigkeit. Diese beiden Ausdrücke sind, in Bezug auf den Menschen gebraucht, durchaus gleichbedeutend, und indem wir dies behaupten, haben wir zugleich die Antwort auf die berühmte Streitfrage gegeben: hat der Mensch außer und neben der Seele noch einen Geist? Er hat nur eine Seele; diese ist aber eine geistige, wie sie zugleich eine sinnliche ist, d. h. wie sie von äußern Eindrücken durch die Sinne (sinnliche Eindrücke) afficirt werden kann und muß, wenn sie ihre Entwickelung beginnen und fortsetzen soll, so vermag sie auch das so gewonnene Material weiter zu verarbeiten, indem sie daraus Neues erzeugt (Begriffe, Urtheile, Schlüsse, Ideen, unsinnliche Gefühle, Wollungen, theoretische und practische Grundsätze ꝛc.). Die Fähigkeit hiezu muß schon in den angebornen Vermögen liegen, deren nach außen gerichtete (= sinnlichen) Thätigkeiten gleich anfangs edlere sein müssen, als die Sinnenthätigkeit der Thierseelen, und wir nennen jene Fähigkeit eben Geistigkeit, welche Geistigkeit, bei Lichte besehen, nichts Anderes ist, als die angeborne Kräftigkeit der Urvermögen, denn in dieser Kräftigkeit liegt der tiefste Grund von den endlosen Entwickelungen, deren die Menschenseele fähig ist (s. Kräftigkeit.) Statt „Geistigkeit" nun sagt man gern „Geist," nach derselben Abstraction, wie man statt Räumlichkeit (räumliche Ausdehnung) Raum (s. dies. Art.), statt Mäßigkeit Maaß, statt Zornigkeit Zorn, statt Muthigkeit Muth, statt Herzhaftigkeit Herz setzt, indem man Eigenschaften in Dingform denkt, das Adjectivische zum Substantiven erhebt. Folgt denn aber, daß die Eigenschaften sich wirklich in gesonderte Dinge verwandeln, wenn wir sie für sich oder abgesondert (in abstracto) denken? Oder ist der Wind wirklich ein zweites Wesen neben der Luft, so bald die Luft in Bewegung geräth und dann eben Wind (= bewegte Luft) heißt? Habe ich ein Zweites in und neben dem Magen, wenn ich sage: ich habe Hunger? — Was wir Verstand, Wille, Gedächtniß, Vernunft ꝛc. nennen, sind eben solche durch Abstraction gebildete Bezeichnungen für gewisses Adjectivische, das an den ausgebildeten Seelenvermögen vorkommt und das man mit gleichem Unrecht, wie das Geistige, substantiirt hat, worüber Näheres in dem Art. Allgemein. Wegen des Ausdruckes „sinnlich" vergl. m. Auffassen.

Die sinnlich-geistige Seele ist also dasjenige Wesen, welches in seiner Verbindung mit dem Leibe den ganzen Menschen ausmacht, und außer welchen beiden Hauptheilen kein dritter dem Menschen zukommt. Hat man dies klar eingesehen, so ist nichts dagegen einzuwenden, wenn man z. B. sagt: der Geist wächst; denn dies ist, recht verstanden, eben so wahr, als wenn es heißt: sein Bewußtsein, sein Muth, sein Fleiß ꝛc. wächst. Eine Grenze aber zwischen Seele und Geist zu suchen, ist eben so sonderbar, als eine Grenze zwischen Luft und Wind feststellen wollen, oder eine Grenze zwischen Magen und Hunger. — Wie wir das Wort Geist für etwas Eigenschaftliches gebrauchen, so auch nicht selten das Wort Seele, wo denn oft Beide einander entgegengesetzt werden, indem wir z. B. sagen: dieser Mensch hat zwar viel Geist, aber keine Seele, d. h. er hat kein zartes Gefühl für fremdes Glück und Unglück, wofür wir aber auch oft Herz und Gemüth setzen. Eben so ist ein seelenvoller Blick (Auge) etwas Anderes, als ein geistvoller — ein Unterschied, der sich weniger gut beschreiben als unmittelbar beobachten läßt. Kurz: entweder wird „Geist" mit „Seele" ganz gleichbedeutend gebraucht (was sehr oft geschieht) oder man denkt unter „Geist" das Intellectuelle, das die Seele in sich entwickelt hat, auch wohl nur das Höchste im Intellectuellen, besonders die Productivität (Schöpferkraft) des Genies, während man für das Moralische und Religiöse sich der Ausdrücke: Herz, Gemüth, Seele ꝛc. bedient und das Wort Seele namentlich auch für das Aesthetische gebraucht.

Von den übrigen Bedeutungen, die das Wort Geist hat, müssen wir noch folgende zur Sprache bringen.

Die ursprüngliche ist: Hauch, wehende Luft, Wind, ganz so wie das lateinische spiritus, das griechische pneuma u. das hebr. ruach. Daher in der Bibel: „der Geist Gottes schwebte auf dem Wasser," „die Blume verwelket, denn der Geist des Herrn bläset darein" ꝛc. Behauchen (inspirare) heißt darum im Alterthum oft so viel als begeistern, indem man glaubte, die Nähe eines Geistes kündige sich durch einen sanften Hauch oder ein leises Wehen der Luft an, was in mehren Stellen der Bibel angedeutet ist. Schon die Etymologie des deutschen Wortes Geist führt auf diese Bedeutung, denn es ist stammverwandt mit Gas, welches Luft oder Luftart, und mit Gäscht (Gischt), welches Schaum oder Geifer bezeichnet, und im Plattdeutschen sagt man noch jetzt Geest oder Geescht für Geist.

Da ferner im Alterthume, selbst unter den Philosophen, die Meinung weit verbreitet war, daß die Luft der eigentliche Grund des Lebens in der Natur sei, wozu das Ein- und Ausathmen derselben von Seiten der thierischen Körper den natürlichen Anlaß gab, so verstand man unter Geist auch schlechtweg das Leben und in Folge dessen lebendige Wesen, so daß man Geist im Plural gebrauchte und von Geistern so Manches zu sagen wußte, was bei uns, wenigstens unter den Gebildeten, als Fabeleien erkannt ist und einem vernünftigern Geisterglauben (dem wahren Glauben an Gott, an die Fortdauer abgeschiedener Menschenseelen, denen die Erfahrung aber keinen Einfluß auf uns Lebende zuspricht) Platz gemacht hat.

Aus dem eben Gesagten ist nun leicht einzusehen, wie man das, was eigentlich Seele im Menschen ist, Geist nennen konnte. Der Körper zeigte sich offenbar belebt, dieses Leben nannte man einmal Seele, und so blieb für das, was in der Seele denkt, will, empfindet ꝛc., nur das Wort Geist übrig, ein Sprachgebrauch,

der bei der mangelhaften Beobachtung des Innern, wie sie damals nur möglich war, leicht zu dem Irrthum führen mußte, es sei dieses Geistige eben so von der Seele verschieden, als die Seele vom Leiblichen. Fällt es nicht heute noch Unzähligen sehr schwer, ja unmöglich, das allein Wahre in diesen unsichtbaren innern Verhältnissen zu erkennen und schwanken die Ansichten hiervon nicht hin und her, so daß Manchem die Seele sogar nur eine feine materiale Hülle des Geistes ist, durch welche derselbe erst mit dem Körper zusammenhänge u. dergl.? Wird nicht mit den Ausdrücken: Herz, Gemüth, Genie, Vernunft, Verstand ꝛc. bald Dies, bald Jenes bezeichnet, aber immer so, daß es, obschon mit der Seele verbunden, doch etwas völlig für sich Bestehendes sein soll?*).

Da die Lebenskraft den Körper verläßt, wenn die geistige Seele, deren Leben unzerstörbar ist, ihm entweicht, so führt dies auf den Gegensatz zwischen Geist und Buchstabe, welcher letztere als das Todte, jener als das Lebendige gefaßt ward, und womit man nichts Anderes, als den Gegensatz zwischen Wesentlichem und Unwesentlichem, Innerem und Aeußerem, gleichsam zwischen Kern und Schaale bezeichnen wollte. Der Geist einer Rede, eines Gesetzes, eines Systems ꝛc. ist dann der innere Gehalt, die Begriffe und Gedanken in denselben; der Buchstabe, die Worte, das Grammatische, überhaupt das Aeußere als Schaale des Kernes, und so redet man z. B. vom Geiste, der da lebendig macht, während der Buchstabe tödtet (so wird bekanntlich ein Ausspruch des Apostels Paulus oft umgedeutet, denn Paulus denkt an Christenthum und Mosaismus), von geistreichen Liedern, Vorträgen, geistlosem Geschäft u. dergl. Daß jede Schrift an sich etwas Todtes sei, was sein Leben, d. h. seinen wirksamen Gehalt erst durch die Auffassung des Lesers bekomme, ist bekannt, und es kann das geistreichste Buch als ein werthloses erscheinen und falsch wirken, wenn der Leser den Geist desselben (= die Wahrheiten, Forderungen, Bilder ꝛc., die es enthält) nicht bereits in sich selber klar durchgebildet oder wenigstens die Factoren zu dieser Durchbildung besitzt, das Buch sie also bloß zum Bewußtsein und zur Fortwirkung zu erheben braucht, denn mehr vermag es nicht. Es ist daher der Gegensatz von Geist und Buchstabe ein viel wichtigerer, als Viele erkannt haben möchten. Das Thema: Geist in Schriftwerken — verdiente eine geflissentliche gründliche Bearbeitung. Wie sich nun das Geistige eines Verfassers in seiner Schrift abspiegelt, so macht sich das Geistige auch noch auf andere Weise kund: durch Mienen, Augen, Sprache, Kunstwerke ꝛc., woher die Ausdrücke: geistreiches, geistloses Auge ꝛc., und da die Franzosen unter esprit (Geist) oft bloß Witz, Laune, Unterhaltungsgabe verstehen, so hat dies auch in unserer Sprache zu den Ausdrücken: Schöngeist (bel-esprit) und Schöngeisterei geführt, womit man Erzeuger, oder wenigstens Beurtheiler und Liebhaber des Schönen (Aesthetischen) und ihr hierauf gerichtetes Streben bezeichnet.

In noch engerer Bedeutung findet sich das Wort Geist gebraucht, wenn die Rede ist z. B. vom Geiste der Bibel (man denke an die Schrift von Engel: „Geist der Bibel"), vom Geiste aus Luther's Schriften (ebenfalls der Titel einer bekannten Schrift) ꝛc.; denn hier ist das Beste, Vorzüglichste aus dem geistigen Gehalte eines Schriftwerkes gemeint, das Gediegenste aus dem in der Schaale eingeschlossenen Kerne, das Allerwesentlichste aus dem Wesentlichen.

Endlich hat man sogar solchen Dingen, welche den Geist (= die Seele) auf eigenthümliche Weise beleben, wie Wein und Branntwein, Geist beigelegt und sie daher geistige Getränke genannt, wo also Geist und Phlegma einander entgegengesetzt sind und unter Geist die belebende Kraft gedacht wird, die gleichsam im Phlegma eingehüllt ist.

Man sieht: es ist keineswegs gleichgiltig, ob man die verschiedenen Bedeutungen des Wortes Geist kennt oder nicht. Wer als Lehrer und Erzieher hier nicht gut unterscheidet, wird schwerlich seiner Aufgabe sonderlich genügen; nur wer gut unterscheidet, sagt eine alte Regel, lehrt gut, und wir dürfen hinzusetzen: nur wer gut unterscheidet, erzieht gut. In unsern Erziehungsschriften spukt gar noch viel Verworrenheit in diesen Dingen, was freilich wenig zu verwundern ist, da sie zu wenig auf die klar erkannte Natur der menschlichen Seele gebaut sind. Auch die Theologen könnten so viel Zank über den „heiligen Geist," den sie Gotte (als wäre er nicht schon Geist und heilig) beilegen, ersparen, wenn sie die bessere Psychologie, die wir gegenwärtig haben, studiren wollten, da unsere Erkenntniß von Gott immer an die Erkenntniß der menschlichen Seele gebunden bleibt und selbst die Bibel uns nur Analogien (s. dies. Wort) in Bezug auf Gott und Göttliches giebt und geben kann, d. h. ihren Unterricht über Gott auf die Aehnlichkeit bauen muß, in der wir uns das höchste Wesen mit der reinen Menschennatur denken. Er selbst, der Unendliche, wohnt in einem Licht, zu dem Niemand kommen kann, welchen kein Mensch gesehen (= vollkommen erkannt) hat, noch sehen kann. M. vergl. Seele.

D—r.

Geistesbildung wird häufig der Herzens- oder Gemüthsbildung entgegengesetzt und bezeichnet dann die intellectuelle Bildung, so daß also „Geist" im engern Sinne genommen wird, wo es mit „Geistigkeit" gleichbedeutend ist (s. Geist). Geist ist aber auch nach dem Willen des Sprachgebrauchs oft einerlei mit „Seele", und in diesem Sinne genommen würde Geistesbildung das bezeichnen, was man sonst Bildung schlechtweg nennt (s. Bildung). Da die Gelehrten zunächst auf Geistesbildung im erstgenannten Sinne ausgehn, so läßt sich Geistesbildung auch als gleichbedeutend mit Gelehrtenbildung (gelehrte Bildung) fassen, obschon die letztere immer so gedacht wird, daß sie eine Geistesbildung von vorzüglichem Umfange ist. Jedenfalls ist sie Berufsbildung, nicht allgemein menschliche, wie sie jeder erstreben soll, und ist sie noch dazu, was so oft vorkommt, eine einseitige, welche das Begehren und Fühlen über der erstrebten Klarheit und

*) Zu welchen Fabeleien das Wort Geist selbst in Schriften der Psychologen Veranlassung gegeben hat, kann man unter Anderem ersehen aus den Werken des G. H. v. Schubert („die Geschichte der Seele," 3. Aufl. 1839; „Lehrbuch der Menschen- und Seelenkunde," 1838; „die Geschichte der Natur" 1835). Hier ist sogar häufig von einer „Ueberkleidung der Seele mit dem Geiste" u. dergl. die Rede, wie denn überhaupt in der Mystik dieses Mannes für den, der Zerflossenheit der Begriffe nicht liebt und, anstatt mit einmal gangbaren Worten zu schachern, sein psychologisches Denken lieber auf Erfahrung baut, etwas sehr Unerquickliches liegt.

Reichhaltigkeit des Vorstellens vernachlässigt, so kann sie in Verbildung ausarten, wovon Beispiele genug vorliegen. Gelehrtes Wissen kann man nur dann für das Höchste ansehen, wenn man seine Bestimmung in der bloßen Gesellschaft der Bücher sucht und darum vergißt, daß das Herz auf eigenes und fremdes Wohl und Wehe oft weit einflußreicher ist, als der Kopf. Werden auch die Gelehrten nicht, wie ein Sprichwort der Wenden behauptet, die Welt verderben, so werden sie allein durch intellectuelle Bildung ihr auch nicht alles Heil bringen, und die ungelehrten Apostel Jesu haben sich unbestreitbar verdienter um die Menschheit gemacht, als manche Gelehrte ersten Ranges und Rufes. Gelehrte Bildung hat also offenbar, wie einen engern Umfang, so auch einen beschränktern Werth, als Bildung schlechtweg, wenn die letztere wirklich den ganzen Menschen durchdringt. Die Bildung hat die Gelehrsamkeit, wo der Beruf sie erfordert, nur als eigenthümlichen Bestandtheil in sich aufzunehmen.

D — r.

Geistliche. (Stellung derselben zur Volksschule.) Ob und in wie weit dem Geistlichen die Beaufsichtigung der Volksschule zustehe, — darüber ist in dem Artikel „Aufsicht über die Volksschule" (Bd. I. S. 198—221, vergl. auch „Emancipation" S. 571) schon gesprochen worden. — Aus der Stellung des Geistlichen als Seelsorger fließt für ihn eben sowohl das Recht, als die Pflicht, die Schule seiner Gemeinde zu beaufsichtigen, und nur die Ungeschicklichkeit, mit welcher sich einige Ortspfarrer dabei benommen haben, konnte das Geschrei nach Emancipation der Schule hervorrufen. Wir nehmen deshalb hier Veranlassung, theils die Schwierigkeiten der Schulaufsicht nachzuweisen, theils die Erfordernisse und Obliegenheiten eines geistlichen Schulaufsehers zu besprechen.

I. Schwierigkeiten der Schulaufsicht.

Vielen Geistlichen mag es seltsam, wohl gar spaßhaft vorkommen, wenn Jemand von den Schwierigkeiten der Schulaufsicht redet: denn sie meinen, daß nichts leichter sei, als die Volksschule zu beaufsichtigen. Schon in diesem Wahne liegt ein sehr großes Hinderniß der Schulaufsicht selbst; denn wer eine an sich schwere Sache für leicht hält, der begeht zuversichtlich Mißgriffe, sobald er sich dennoch an sie wagt oder wagen muß. Freilich so lange die Volksschulen auf der niedrigsten Stufe standen, konnte die Beaufsichtigung derselben nicht schwer fallen. Aber die gesteigerten Forderungen, welche unsre Zeit an die Volksschule stellt, erschweren die Aufsicht über dieselbe, besonders wenn die pädagogische Ausbildung der Geistlichen nicht mit derjenigen der Schullehrer gleichen Schritt hält. Denn diejenige Vorbildung, welche unsre jungen Theologen meistens auf der Universität empfangen, befähigt sie lange noch nicht zu Schulaufsehern. Ein kleiner Theil der Studirenden hört pädagogische Collegia, ein noch viel kleinerer nimmt an practisch-katechetischen Uebungen Theil. Warum nicht? — Weil Jeder weiß, daß darnach im Examen nicht gefragt wird. Man blicke nur in die hier und da veröffentlichten Examenprotocolle junger Theologen oder auch practischer Geistlichen (— schlimm, sehr schlimm, daß man sich von der Tüchtigkeit der letztern nicht besser zu überzeugen weiß, als durch die Spiegelfechterei eines Examens!) und man wird sich überzeugen, daß da von Pädagogik fast nicht die Rede ist; — von allen andern Dingen, von den unfruchtbarsten dogmatischen Subtilitäten, von obscuren Ketzern und Kirchenvätern wird gesprochen, aber nicht von dem, was unmittelbar in den Wirkungskreis des Pfarrers einschlägt! — Zwar wird in der Regel bei theologischen Prüfungen katechisirt; aber was macht sich der Geprüfte daraus, wenn er über die wenige Minuten dauernde Katechisation auch nur die dritte Censur bekommt? — Das Hauslehrerleben ist auch nur eine ungenügende, ja oft eine recht verkehrte Vorbildung des künftigen Schulaufsehers; es verführt später den Geistlichen, dieselbe Sphäre, in der er sich damals bewegte, auch in der Volksschule wieder zu suchen: daher die verkehrten Ansprüche, die mancher Geistliche an seinen Schullehrer stellt. Man weiß wohl auch, wie viele Hauslehrer den Grundsätzen der Didactik und Methodik gar nicht nachfragen, und sich nur mit den pädagogischen Erfahrungen begnügen, die ihnen so gelegentlich in den Schoos fallen. — Erschwert wird die Schulaufsicht des Geistlichen auch durch die anticlericalische Richtung des Zeitgeistes, die sich hier und da geltend macht, vorzüglich dort, wo weltliche Schulinspectoren in Schulsachen Verfügungen treffen, einen neuen Schulvorstand einsetzen ꝛc., ohne dem Ortsgeistlichen davon auch nur die geringste Mittheilung zu machen. Wie sehr eine Schulgemeinde, welche die Wichtigkeit der Erziehung und des Unterrichts noch nicht begriffen hat, — wie sehr auch ein halbgebildeter, dünkelhafter, vielleicht gar unsittlicher Schullehrer dem Pfarrer die Aufsicht der Schule erschweren könne, — liegt auf der Hand. Nimmt man dazu die große Verantwortlichkeit, welche die Schulaufsicht den Geistlichen auferlegt, — die mancherlei Mißhelligkeiten, in die sie ihn desto mehr verwickelt, je treuer er das Amt des Schulinspectors verwaltet, denkt man endlich an den Aufwand von Zeit und Kraft, der durch nichts vergütet wird: ja, dann kann man nicht läugnen, daß die Schulaufsicht kein leichter Theil der pfarramtlichen Wirksamkeit sei.

II. Eigenschaften eines geistlichen Schulaufsehers.

Die Lehrbücher der sogenannten Pastoralklugheit sprechen über die Erfordernisse und die Obliegenheiten eines geistlichen Localschulinspectors meistens nur oberflächlich und fragmentarisch. Man vergleiche:

Willkomm's Blätter aus dem Gedenkbuche eines alten Landpredigers. Zittau 1835. (S. 207 ff.)
Niemeyer's Handb. für christliche Religionslehrer. Halle 1827. (Bd. II. S. 309 ff.)
Hüffell über das Wesen und den Beruf des evangel. christl. Geistlichen. Gießen 1835. [2te Aufl.] (Besonders Th. I. §§. 70 ff. Th. II. §§. 58.)
(König) Wanderungen durch Vaterhaus, Schule, Kriegslager u. Academie zur Kirche. Magdeburg 1832. (S. 219 ff.)
Unger's Reden an künftige Geistliche zur Einführung in ihre Universitätsjahre ꝛc. Leipzig 1834. (S. 14 ff. S. 113 ff. S. 209 ff.)
Harms Pastoraltheologie. Kiel 1837. 2te Aufl. Bd. 3. S. 95—136.
Sailer's Vorlesungen aus der Pastoraltheologie. Bd. II. S. 256—272.

Besondere Schriften, welche sich über die Schulaufsicht des Geistlichen verbreiten, sind:

L. Thilo die pädagogische Bestimmung des Geistlichen als Wesen seines Berufes. Frankfurt 1811.

L. D. Geise de merito, quod parochus sibi comparare potest circa scholas curae suae demandatas. Hannover 1825.

Ed. Herzog der katholische Seelsorger nach seinen allgemeinen Amtsverpflichtungen und seinem Verhältnisse zur Elementarschule. (1r Theil des Werkes: „Der katholische Seelsorger nach seinen Amtsverpflichtungen und Amtsverrichtungen." Breslau 1840.) Mit besonderer Bezugnahme auf die Gesetze des k. preuß. Staates.

K. Kirsch die Aufsicht des Geistlichen über die Volksschule nach den Grundsätzen des deutschen Schulrechts. Lpz. 1840.

(Ueber letzteres Werk urtheilt das Literaturblatt zur Pastoralzeitung 1840 Nr. 2. S. 23 f.: „Verfasser hat ein dringendes Bedürfniß befriedigt. Sein Werk ist gründlich und umfassend, unentbehrlich für Pfarrer, die den Mängeln ihrer pädagogischen Bildung behufs ihres Schulinspectorates abhelfen sollen und wollen." Vergl. Sächs. Kirchen-Zeit. 1840. S. 263. Röhr's krit. Predigerbibliothek 1841. S. 477 ff. Prediger-Journal Bd. 98. S. 65—67. Literarische Zeitung 1841. Nr. 20. Theolog. Literaturbl. zur allg. Kirchen-Zeit. 1841. Nr. 109. Repertor. der gesammt. deutschen Literatur XXIV. 6. S. 556. u. a.)

In dieser Schrift ist über die Eigenschaften eines geistlichen Schulaufsehers gesagt:

„Betrachten wir die Stellung des Geistlichen zur Volksschule überhaupt, so möchten als die ersten Erfordernisse eines guten Schulinspectors erscheinen: Begeisterung für das Schulwesen und genaue Bekanntschaft mit den Mitteln, wodurch der Schulzweck erreicht wird. Dies sind allgemeine Erfordernisse. — Sehen wir aber auch darauf, daß der geistliche Schulaufseher mit den Kindern, mit dem Lehrer, mit der Schulgemeinde, ja mit andern Aufsichtsbehörden in die mannigfaltigste Berührung kommt; so werden sich noch besondere Eigenschaften nöthig machen, wenn sein Einfluß auf das Schulwesen rechter Art sein soll. Er muß Kinderfreund sein, muß im amtlichen und außeramtlichen Umgange mit dem Schullehrer eben so viel Humanität als Lebensklugheit zeigen, muß durch edle Popularität das Vertrauen der Gemeinde zu gewinnen wissen, und sich den Aufsichtsbehörden gegenüber als einen gewandten Geschäftsmann beweisen."

III. Obliegenheiten des Localschulinspectors.

„Der Geistliche beaufsichtigt die Schule zunächst bei seinen Schulbesuchen: hier ist sein Einfluß auf die Schule persönlich und unmittelbar. Doch würde er seine Absicht, den Zweck der Schule zu fördern, nur sehr unvollkommen erreichen, wenn er sich blos auf jene Schulbesuche beschränken wollte: er wirkt für die Schule auch außerhalb derselben in fortgesetztem Umgange mit Lehrern und Kindern, so wie durch seine Stellung zur Schulgemeinde und den Aufsichtsbehörden."

Von den Geschäften des geistlichen Localschulinspectors handeln auch:

Dr. Hoffmann's pract. Handbuch des Schulrechts. §. 19.
v. Zobel's Geschäfts-Kalender für Prediger. S. 200 ff.
Harnisch's Volksschullehrer. Bd. II. Heft 2.
Dinter's Schulconferenzen des Kirchspiels Ulmenhayn. S. 225 ff.
Dr. Schulze die vorzüglichsten Gegenstände ꝛc. S. 225 ff.

Um seinen Obliegenheiten genau nachzukommen, hat sich der Pfarrer mit den Schulgesetzen seines Vaterlandes bekannt zu machen. Doch kann es für ihn sehr lehrreich werden, wenn er damit die Schulgesetzgebungen anderer deutschen Länder vergleicht. — Sehr zweckmäßig ist es, wenn Schulbehörden besondere „Instructionen für Localschulinspectoren" erlassen, wie dies z. B. in Kurhessen (2. Mai 1825), Oldenburg (4. Oct. 1837) und anderwärts geschehen ist.

Wir theilen nachfolgend einen Auszug aus der „Instruction für Pfarrer der Provinz Oberhessen" mit, weil dieselbe in der Kürze diejenigen Pflichten des Localschulinspectors zusammenfaßt, die ihm auch durch die Gesetzgebungen anderer Länder auferlegt werden. — Daran knüpfen wir einige vergleichende Bemerkungen.

„1) Der Pfarrer hat die Leitung und Vervollkommnung der Schulanstalten seiner Gemeinden als einen Hauptbestandtheil seines folgenreichen Berufs anzusehen."

„2) Er ist der Localinspector der Schulen und der nächste Vorgesetzte seiner Schullehrer."

„3) Er wird sich den Schulunterricht, eine zweckmäßige Methode, die Thätigkeit und Lebensweise des Lehrers, so wie den Fleiß und die guten Sitten der Kinder eine wichtige Angelegenheit sein lassen. Daher muß er die Schule des Ortes wenigstens zweimal in der Woche, die Filialschulen wenigstens alle 14 Tage einmal visitiren, bisweilen selbst unterrichten, um dem Schullehrer eine gute Methode zu empfehlen, wegen der nöthigen Verbesserungen aber mit dem Schullehrer sich privatim und nicht in Gegenwart der Kinder berathen."

Vgl. K. Preußen G. L. S. R. §. 25. A. L. R. Th. II. Tit. XII. §. 47 u. 49. Großh. Hessen Instruct. f. d. Ortsschulvorst. §. 4. Großh. Baden Edict V. Cap. 1. §. 38. — erklären sich auf gleiche Weise. — Im K. Sachsen verpflichtet die Verordn. zum Schulgesetz §. 160 f. den Geistlichen nur, die Schule des Kirchortes wöchentlich wenigstens einmal, auswärtige Schulen wenigstens zweimal monatlich zu besuchen.

Im Großh. Hessen und in Baden, selbst in Württemberg, Hohenzollern-Hechingen und Nassau ist der Geistliche verbunden, wöchentlich zwei- bis dreimal Religionsunterricht in der Schule zu halten. In Oldenburg hat der Pfarrer (s. Instruct. §. 7) bei jedem Schulbesuche die Kinder in verschiedenen Lehrgegenständen selbst vorzunehmen. Auch im Weimar'schen mußten die Geistlichen bisher wöchentlich 3 Unterrichtsstunden in jeder Schule der Parochie ertheilen. Doch ein Oberconsistorialrescript v. 16. Aug. 1841 hob diese Einrichtung auf: „weil diese vor 25 Jahren nöthige Maßregel durch die zunehmende Thätigkeit der Lehrer entbehrlich geworden und für die Prediger daraus zu viele Unannehmlichkeiten hervorgehn."

Man sehe darüber:

Allg. Schul-Zeit. 1841. Nr. 67: „Die von den Dorfgeistlichen mehrer sächsischen Lande zu haltenden Unterrichtsstunden haben auch ihre zwei Seiten." (Vgl. 1835. Nr. 55 f. 1838. Nr. 34 f. und Nr. 130.)
Rossel's Monatsschrift. Bd. XVI. S. 192 ff.
Rheinische Blätter ꝛc. N. F. XIII. 2. S. 211.
(Dr. Hergang) Zehn Jahre ꝛc. Th. II. Brief 18.
Scherr pädagog. Beobachter. 1839. Nr. 20.
Sickel pädagog. Literaturzeitung. 1841. S. 61 f.

„4) Er hat ein Schulprotocoll zu führen, worin die Tage der Visitation und die Resultate derselben kurz zu bemerken sind. Dieses Protocoll hat er dem Oberschulinspector vor dem Ablaufe jedes Jahres mit Bericht und mit der vorgeschriebenen Schultabelle einzureichen und über das Betragen, den Fleiß, die Kennt-

nisse und Lehrgaben der Schullehrer mit strenger Gewissenhaftigkeit sich zu äußern."

Anderwärts wird zwar auch die Anlegung, nicht aber die Einschickung der Schulprotocolle gefordert. Hier und da muß jährlich zweimal Bericht erstattet werden.

K. Sachsen Verordn. §. 165 f. Großh. Baden Edict §. 38. Großh. Oldenburg Instruct. §§. 4. 8 f. K. Preußen Publicand. d. k. Reg. zu Posen v. 12. Juni 1818. §. 3. Dienstinstruct. f. d. Schulvorst. d. Prov. Cleve §. 40. u. s. w. Im Großh. Hessen hat der Schullehrer den Schulbericht abzufassen.

5) Der Pfarrer hat auf genaue Haltung der von ihm geprüften Lehrplane zu sehen, und daß eine Liste der Schulkinder mit Bemerkung ihres Fleißes, ihrer Fortschritte und ihres Betragens geführt werde, auch daß nicht nur die Winterschulen, sondern auch die Sommerschulen gehörig gehalten werden.

K. Sachsen Verordn. z. Schulgef. §. 39 u. 54. K. Preußen Bekanntm. d. Reg. zu Cöslin v. 12. Jan. 1837, d. Reg. zu Magdeburg v. 28. Decbr. 1820, d. Reg. zu Cöln v. 3. Febr. 1830. Oldenburg Instruct. §. 14. Großh. Hessen Instruct. f. Ortsschulvorst. §. 11.

„6) Die Schulversäumnisse hat er nach fruchtlos gebliebenen Ermahnungen von den Schullehrern schriftlich sich anzeigen zu lassen und dem Kreisrathe das Verzeichniß derselben mitzutheilen."

K. Sachsen Verordn. z. Schulgef. §. 142. K. Preußen A. L. R. Th. II. Tit. XII. §. 48. K. Hannöver Bekanntm. d. Reg. zu Osnabrück v. 3. Aug. 1818. §. 6. Großh. Baden Edict Tit. II. Cap. 3. §§. 13—15.

„7) Wegen der besten Art der Anschaffung von Lehrmitteln für arme Kinder hat er sich mit dem Kreisrathe zu berathen, auch diesem die Anzeige davon zu machen, wenn die Erhebung des Schullohnes nicht vorschriftmäßig geschehen sollte."

Oldenburg Instruct. §. 27.

„8) Er muß darauf sehen, daß der Schullehrer seiner Dienstanweisung in Allem nachkomme, einen christlichen Lebenswandel führe, kein mit dem Schulamte nicht verträgliches Nebengewerbe treibe, die Schulstunden nicht willkürlich abkürze, oder um eines Nebengeschäfts willen aussetze, und den Schulkindern nicht zu oft Urlaub gestatte. Dann hat er vorzüglich darauf zu sehen, daß der Schullehrer sich keine, das Ehrgefühl erstickende und der Gesundheit der Kinder nachtheilige Behandlung bei Bestrafung derselben gestatte."

K. Sachsen Verordn. z. Schulgef. §§. 163. 166 u. 110. K. Preußen Verordn. d. Reg. zu Erfurt v. 20. Juni 1836. Baden Edict §. 38. Oldenburg Instruct. §. 23.

„9) Die Kinder, welche schulpflichtig werden, sind in jeder Schule auf einmal im Anfange des Schulsemesters feierlich und in Gegenwart ihrer Aeltern oder Vormünder von dem Pfarrer einzuführen, nachdem er dies 8 Tage vorher in der Kirche bekannt gemacht hat. Auch hat derselbe in den Dorfgemeinden die jährlichen Schulprüfungen in Ansehung aller zu seiner Pfarrei gehörigen Schulkinder vorzunehmen."

K. Sachsen Verordn. z. Schulgef. §. 51 u. 53. Oldenburg Schulverordn. v. 14. Jan. 1836.

„10) Außer den Schulferien kann von den Pfarrern den Schullehrern nur auf 3 Tage Urlaub gestattet, wegen eines längern Urlaubs muß bei dem Oberschulinspector angefragt werden."

K. Sachsen Verordn. §. 170. (Hier kann der Pfarrer dem Lehrer Urlaub bis auf 8 Tage ertheilen; doch über 8 Tage hinaus ist die Erlaubniß des Districtsschulinspectors einzuholen.)

IV. Practische Ausbildung der geistlichen Schulaufseher.

Auf welche Weise sich Theologen zu Schulinspectoren bilden können und sollen, darüber haben wir schon Bd. I. S. 220 Andeutungen gegeben. Hier nur noch einige Nachweisungen über die Veranstaltungen, die besonders in neuerer Zeit zur pädagogischen Ausbildung der Candidaten des Predigtamtes getroffen worden sind.

In Preußen wurde zwar schon durch eine Verordnung v. 24. Oct. 1827 festgesetzt, daß Candidaten der Theologie beim Amtsexamen auch über Pädagogik geprüft werden und zugleich zeigen sollten, ob sie die erforderliche practische Gewandtheit und Lehrfähigkeit besäßen. Doch wurde unlängst eine noch speciellere Circularverfügung d. Cons. d. Prov. Brandenburg (v. 29. April 1840), die pädagog. Bildung der Candidaten des Predigtamtes betr. — erlassen, worin von Candidaten verlangt wird, daß sie bei der Prüfung pro ministerio einen längern Aufenthalt in einem Schullehrerseminare, oder doch practische Beschäftigung in einer guten Elementarschule nachweisen. (Diese Verordn. ist abgedruckt in den Blättern aus Süddeutschland. 1841. S. 276.)

K. Baiern. Die Seminaristen des protestantischen Predigerseminars zu München haben Katechisationen auszuarbeiten — laut ihrer Instruct. §§. 12—15.

In Oldenburg hat jeder Candidat der Theologie im tentamine pro lic. conc. den Entwurf einer Katechisation einzureichen, im examine pro minist. aber auch eine Katechisation zu halten; in diesem wird er auch über pädagogische Kenntniß und Erfahrung geprüft. (Verordn. v. 5. Oct. 1837 u. Anweisung für Candidaten v. 14. Aug. 1838.) Auch im Fürstenth. Lippe wird besonders beim zweiten Examen auf Katechetik Rücksicht genommen. (Verordnung v. 1. Juni 1840.) In Mecklenburg-Strelitz müssen alle Candidaten jährlich einmal eine Katechisation einreichen, dieselbe auch auf Verlangen halten; doch erhalten sie erst nach einem Jahre die Beurtheilung darüber. (Consistorial-Erlaß v. 4. Aug. 1840.)

Die neueste, diesen Gegenstand angehende Verordnung ist das Ausschreiben des k. Cons. zu Hannover v. 4. Febr. 1841 (vgl. allg. Kirchen-Z. 1841. Nr. 46.)

Hier stellt das Consistorium die Forderung, daß alle Candidaten der Theologie wenigstens in der Zeit zwischen ihrem Tentamen und der Beförderung in's Amt, neben den theologischen und practischen Studien, auch gediegene Druckschriften aus dem Fache der Pädagogik und des Elementarschulwesens in den Kreis ihrer Lectüre hineinziehen, und spricht überdies den Wunsch aus, daß sie so viel thunlich, jede passende Gelegenheit benutzen, sich unter Anweisung der Ephoren und Prediger zu tüchtigen Schulaufsehern practisch heranzubilden. Sie sollen die Volksschulen fleißig besuchen, bei Schulvacanzen mitwirken, wohl auch an

den Lehrerconferenzen Theil nehmen und sich mit der Einrichtung eines ihnen nahe liegenden Schullehrerseminars bekannt machen. — Jeder Candidat hat, wenn er um das Examen rigorosum nachsucht, ein Specimen scholasticum in deutscher Sprache zu liefern. Nach bestandenem Rigoroso hat er im jährlichen Studienberichte auch über seine pädagogische Fortbildung Rechenschaft zu geben. — Die Ephoren haben bei Einsendung der Candidatenberichte anzuführen, welche Prediger in pädagogischer Beziehung den Candidaten mit Rath und That zur Seite gehn.

Wie zweckmäßig es sei, Lehrer- und Predigerseminare in einem Orte zu vereinigen (wie dies in Friedberg geschehen ist), sieht Jeder ein. Auch in Wolfenbüttel besteht eine solche Verbindung; hier ist der Director des Schullehrerseminars zugleich Docent am Predigerseminare. — Früher genoß auch die Universität Kiel den Vortheil, ein Schullehrerseminar neben sich zu haben, und Cl. Harms gesteht, daß er seine katechetische Fertigkeit dem Zusammenhange verdanke, in welchem Universität und Seminar standen. (S. dessen Pastoraltheologie. I. S. 156.)

Die Frage: „Ob sich überhaupt der Theolog zum Erzieher eigne?" findet man beantwortet in

Dr. A. H. Niemeyer's Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts. Th. III. S. 51 ff.

V. Verhalten der Geistlichen und Schullehrer gegen einander.

Unsere Zeit hat das Verhältniß zwischen Kirche und Schule auf mannigfaltige Weise zu stören gesucht; dies hat auch auf die Stellung der Geistlichen und Schullehrer gegen einander nachtheilig eingewirkt. Gewiß, unwürdig war es für den Lehrer, beim Pfarrer den Dienst eines Famulus versehen zu müssen; Geistliche, welche noch immer dergleichen Dienste fordern, verstehen den Geist der Zeit nicht und mißkennen die höhere Stellung der Schullehrer, die durch höhere Bildung derselben herbeigeführt ist. Aber eben so unwürdig ist es, wenn Lehrer ihren Ortspfarrer oder auch andere Geistliche in der Gemeinde verkleinern, wohl gar in öffentlichen Blättern verächtlich und lächerlich zu machen suchen. Dies verunehrt den selbst, der es thut. Schullehrer und Geistliche sollten auf dem freundschaftlichsten Fuße mit einander stehn: denn sie bauen gemeinsam an demselben großen Werke. Wo Kälte oder Spannung zwischen Pfarrer und Lehrer stattfindet, hat in der Regel der eine Theil so viel Schuld als der andere, und meistens liegt der Grund davon in jenem Eigendünkel, der sich selbst für untrüglich hält. Zwar möchte es für die Wirksamkeit beider nicht gerade gut sein, wenn sie auf „Du" und „Du" mit einander leben, oder sich hinter dem Spieltische mit einander familiär machen: doch sollen sich beide nicht in gleichgiltiger Entfernung von einander halten, sollen gegenseitig an ihren Leiden und Freuden warmen Antheil nehmen, und sich in so weit Freunde sein, als die verschiedene Bildungsstufe und die bürgerliche Stellung beider eine solche Annäherung gestattet. Mit Recht rügt es daher eine Verordn. d. k. preuß. Reg. zu Erfurt (v. 20. Juni 1836), „daß eine gewisse Zahl von Geistlichen sich amtlich und außeramtlich in einer Entfernung von den ihrer nächsten Aufsicht übergebenen Schullehrern halte, welche dem Verhältnisse beider geradewegs entgegenstehe." Dieselbe Verordnung macht es den Geistlichen zur Pflicht, den Schullehrern „die Unterordnung zu einer leichten Last zu machen, und die Aufrichtigkeit und Ergebenheit dadurch hervorzurufen, daß sie um das Wohl und Wehe des Schullehrers wie um das eigne sich bekümmern, und von dem ihnen beiwohnenden größern geistigen Reichthume dem Schullehrer mitzutheilen, was irgend ihnen frommen kann."

Vergl. auch die Verordn. d. k. Reg. zu Münster über das Verhältniß der Geistlichen und Schullehrer v. 22. Juni 1827 (Allg. Schul-Z. 1827. S. 505) und die Verordn. d. k. preuß. Minist. d. geistlichen Angelegenheiten v. Nvbr. 1840 (ib. 1841. S. 1007 f.), Verordn. d. k. sächs. Elementar-Volksschulges. §. 163.

Dagegen ist es aber auch Pflicht des Lehrers, seinem Localschulinspector amtlich und außeramtlich die gebührende Hochachtung zu bezeugen. Die k. sächs. Gesetzgebung (s. Verordn. z. Schulges. §. 164) fordert deshalb von den Schullehrern, daß sie die Rathschläge, Anweisungen und Erinnerungen ihrer Ortspfarrer, sofern sie innerhalb der gesetzlichen Bestimmungen gegeben sind, willig annehmen und befolgen. In gleichem Sinne erklärt sich die Dienstanweisung für Schullehrer im Herzogthume Altenburg (§. 2.), welche noch hinzufügt (§. 3.): „Sollte der Schullehrer glauben, in den Anordnungen des Pfarrers etwas Unbilliges und Ungebührliches zu finden, so hat er zwar dessenungeachtet denselben Folge zu leisten, es steht ihm aber frei, bei dem Superintendenten der Ephorie davon Anzeige zu machen."

Wir geben noch das, was Dinter über die Pflichten des Schullehrers gegen den Pfarrer sagt: (Die vorzüglichsten Regeln der Pädagogik, Methodik und Schulmeisterklugheit ꝛc. Neustadt 1822. S. 84 f.)

„Daß er den Pfarrer zum Aufseher über sich hat, darf ihn eben so wenig verdrießen, als es den Pfarrer verdrießt, den Superintendenten über sich zu sehen. — Der Schulmeister beobachte die Ideengänge, Wendungen, Ausdrücke des Predigers, und nehme davon so viel in seinen Unterricht auf, als nur immer mit seinen Ueberzeugungen von Wahrheit und Zweckmäßigkeit harmonirt. Selbst wenn ihm etwas minder gut vorkommt, so lasse er es kein Gemeindeglied merken. Die Achtung beider ist enger verbunden, als man gewöhnlich glaubt. — Er dränge sich dem Pfarrer nicht auf, ziehe sich aber auch nicht zu sehr zurück. Allzugroße Vertraulichkeit nützt eben so wenig als allzugroße Entfernung. — Er sei in seinen Geschäften pünctlich, daß ihm der Pfarrer nichts zu verweisen nöthig hat. Er suche sich wahrer Achtung würdig zu zeigen, so wird der, der ihn dennoch verachten oder mißhandeln wollte, nicht ihn, sondern sich selbst entehren."

Noch ausführlicher wird das Verhältniß des Lehrers zum Prediger besprochen in

A. Ludewig der Schulmeister in der Stadt und auf dem Lande. Wolfenbüttel 1841. S. 192—197.

(1. Der Schulmeister vergesse nie, daß der Prediger vom Staate beauftragt ist, über ihn die unmittelbare Aufsicht zu führen und darüber zu wachen, daß er sein Amt gesetzlich und würdig führe. 2. Er vergesse nie, daß der Prediger eine höhere Stellung in der bürgerlichen Gesellschaft, als er, einnimmt. 3. Er vergesse nie, daß der Prediger als Studirter einen höhern Grad wissenschaftlicher Bildung, als er, erreicht hat.)

Eine Schrift, welche diesen Gegenstand, doch nicht ohne Einseitigkeit beleuchtet, ist:

Dr. J. H. Theophilos das amtliche Verhältniß zwischen Predigern u. Schullehrern, nebst Vorschlägen, durch welche das Gedeihen der Volksschulen und ihrer Lehrer befördert wird. Ein Beitrag zur Schlichtung des Streites zwischen beiden Ständen. Lemgo 1841.

Hier findet man S. 92 ff. eine reiche, den in Rede stehenden Gegenstand betreffende Literatur, so wie S. 126 ff. einige Aeußerungen Sailer's, Kindervater's, Kelber's, Schuderoff's, Niemeyer's, Pölitz's u. a.

Wir fügen noch hinzu:

Wohlgemuth Worte der Liebe an Volksschullehrer. Breslau 1838. S. 16.

Sickel Schulmeisterklugheit. S. 195 ff.

Hoffmann pract. Handbuch der deutschen Volksschulverfassung ꝛc. 1. Abth. Dresden 1832. S. 343 ff.

Literatur-Zeit. f. Deutschlands Volksschullehrer. 1831. 2s H. (Was hat der Schullehrer zu thun, um mit dem Pastor in einem guten Vernehmen zu leben?)

Schulze die vorzüglichsten Gegenstände des Landschulwesens ꝛc. Budissin 1826. S. 203.

Allg. Schul-Zeit. 1827. Nr. 21 f. (Ueber die jetzigen Landschullehrer, besonders in ihrem Verhältnisse zum Prediger.)

Gelehrsamkeit und **Gelehrtenbildung** s. Geistesbildung.

Gellert (Christian Fürchtegott)*), außerordentlicher Professor der Philosophie auf der Universität zu Leipzig. G. wurde geboren den 4. Juli 1715 zu Hainichen, einem Städtchen unweit Freiberg im sächs. Erzgebirge, wo sein Vater zweiter Prediger war. Die mittelmäßigen Einkünfte desselben, der überdies 13 Kinder zu ernähren hatte, nöthigten unsern G. schon in seinem 11. Jahre, sich durch Abschreiben für die Advocaten einigen Erwerb zu verschaffen. Ungeachtet dieser trockenen Beschäftigung äußerte sich doch schon früh seine Neigung zur Dichtkunst, und in seinem 13. Jahre war sein erster Versuch ein Geburtstagsgedicht für seinen Vater, welches gute Aufnahme fand. Im J. 1729 kam er auf die Fürstenschule zu Meißen, wo er mit dem nachmaligen herzogl. Braunschweigischen Hofrath Gärtner und dem später als Satyriker berühmt gewordenen Rabener ein inniges Freundschaftsband knüpfte, wodurch sie sich gegenseitig zum regen Eifer in ihrer geistigen Bildung ermunterten. Er bezog hierauf (1734) die Universität zu Leipzig, um daselbst Theologie zu studiren, und kehrte nach 4 Jahren zu seinem Vater zurück. Allein er war, ungeachtet seiner gut benutzten Universitätszeit, doch nicht zum Prediger geeignet, da es seiner Brust an Stärke und seinem Gedächtnisse an Kraft fehlte, woraus eine gewisse Schüchternheit und Aengstlichkeit entsprang. Er übernahm daher (1739) die Erziehung zweier jungen Edelleute und nachher bildete er seiner Schwester Sohn für die Universität vor, bezog auch mit demselben die Universität zu Leipzig zum zweiten Male (1741), wo er sich theils weiter ausbildete, theils auch anfing, an wissenschaftlichen Arbeiten thätigen Antheil zu nehmen. Sein leichter, natürlicher Erzählungston gefiel, und besonders fanden seine Fabeln, Erzählungen und Lehrgedichte viel Beifall. Um als academischer Lehrer auftreten zu können, erwarb er (1744) die Magisterwürde und fand nun auch durch seine Vorlesungen großen Beifall. Als Schriftsteller wurde sein Ruf immer mehr ausgebreitet und er hätte eine glänzende Laufbahn machen können, wenn er weniger bescheiden und mehr gesund gewesen wäre. Es begann nämlich nun (1752) das furchtbare Uebel der Hypochondrie sich seiner zu bemächtigen. Bisher hatte er um kein öffentliches Amt nachgesucht, bis die Regierung selbst, nachdem er schon 12 Jahre lang als Privatdocent mit großer Auszeichnung gewirkt, ihn aufforderte, um eine außerordentliche Professur der Philosophie anzuhalten, die er auch sogleich (1751) erhielt, mit dem gewöhnlichen kleinen Gehalte von 100 Thlr. Seine Vorträge wurden nun so zahlreich besucht, daß er sie in den öffentlichen Hörsälen halten mußte, aber leider nahm sein Uebel fast in demselben Grade zu, wie die Achtung und Bewunderung der Welt für ihn wuchs. Daher gab er auch nun die Beschäftigung mit der heitern Dichtkunst auf und fing an, seinen Fleiß den so hoch geschätzten Vorlesungen über Moral zu widmen. — Während des 7jährigen Krieges versäumten die angesehensten Fremden nicht, ihn zu besuchen, ja selbst die preußischen Prinzen Karl und Heinrich waren seine Verehrer und der letztere schenkte ihm sein eignes Reitpferd, damit er sich fleißige Bewegung machen könne. Ja, König Friedrich der Große, der bekanntlich von den deutschen Gelehrten eine sehr geringe Meinung hegte, ließ ihn einst (1760) zu sich rufen und äußerte dann über ihn: „Das ist unter allen deutschen Gelehrten der vernünftigste!“ — Aus Bescheidenheit schlug G. mehrmals eine ihm angetragene ordentliche Professur aus, wogegen ihm sein ehemaliger Zögling, der Graf Moritz von Brühl, seit 1762 jährlich eine Zulage von 150 Thlr. gab, ohne daß G. je erfuhr, woher sie komme, wie er denn auch nach Mascow's Tode dessen Ruhegehalt von 450 Thlrn. erhielt. Außerdem bekam er oft ganz unerwartet von vielen seiner Freunde und Verehrer, zu welchen auch der Kurfürst Friedrich Christian gehörte, bedeutende Geschenke und er hätte bei seiner großen Genügsamkeit sehr glücklich leben können, wenn ihm nicht seine schreckliche Hypochondrie das Leben verbittert hätte. Gegen das Ende des J. 1769 fand sich noch dazu eine Verstopfung ein, welche auch die geschicktesten Aerzte (der Kurfürst schickte seinen eignen Leibarzt aus Dresden) nicht zu heben vermochten, und er mußte derselben erliegen am 13. Decbr. 1769, im 55. Jahre seines Lebens, zu früh für die Welt, der er noch viel hätte nützen können, obgleich er schon in diesem kurzen Leben möglichst viel genützt hatte. — Sein moralischer Character war durchaus ohne Flecken, seine Frömmigkeit und Tugend ungeheuchelt, seine Bescheidenheit und Genügsamkeit außerordentlich. Wenige Schriftsteller sind so allgemein verehrt und geliebt worden. Aber er hat auch durch Wort und Schrift außerordentlich wohlthätig auf Zeitgenossen und Nachkommen gewirkt. Seine Fabeln und Erzählungen gewannen durch freundliche Gutmüthigkeit, leicht verständliche Moral, treuherzige Schalkhaftigkeit und populären Witz die Liebe des Volkes, und es wurde durch sie gebildet, daher auch manche Mängel leichter zu übersehen sind. Seine geistlichen Gedichte bemächtigten sich

*) G. gehört zwar keineswegs zu den eigentlichen Pädagogen, indeß seine einstige Wirksamkeit als öffentlicher Sittenlehrer und seine noch heute bei der Jugend wie bei dem Alter zur Sittlichkeit fortwirkenden Fabeln und geistlichen Lieder erheben ihn zu einem Erzieher Deutschlands. Dies zur Rechtfertigung der Aufnahme dieser biograph. Nachr. in die Pädag. Real-Encycl.

des Herzens und wirkten wohlthätig auf die Religiosität des Volkes durch ihre Innigkeit. Für den Roman hatte er kein Talent, wie seine Schwedische Gräfin beweis't. Besser gelangen ihm die Schauspiele, obgleich sie auch nicht ohne Mängel sind. Seine Briefe sind, besonders für jene Zeit, alles Lobes werth. — Seine sämmtlichen Schriften erschienen in 10 Bdn. schon 1774, dann 1784, dann 1789 mit seinem Bildnisse, und endlich in 6 Bdn. 1840. gr. 16. 2⅔ Thlr.

Gellert's, C. F. sämmtliche Fabeln und Erzählungen in drei Büchern. Neueste Prachtausgabe mit Portrait, elegantem Titel und 46 Original-Vignetten von G. Osterwald. Hoch 4. Velinpap. geh. 2 Thlr. 16 Gr. — In einer gewöhnlichen Schulausgabe kosten diese Fabeln ꝛc. 8 Gr. Hahn'sche Verlagsbuchh.

G's. Leben hat Cramer geschrieben mit viel Liebe, G's. Name aber wird mit Ehren genannt werden, so lange es eine deutsche Literatur gibt.

M. Prätor.

Gemeingefühl und **Gemeinsinn** s. Vitalsinn.

Gemeinnützige (gemeinnützliche, allgemeine, gemeinnöthige) **Kenntnisse**, auch **Nebenkenntnisse, Realien, Weltkunde** genannt. —

I. Zweck dieses Unterrichts in der Volksschule.

Obgleich in der alten Volksschule die gemeinnützigen Kenntnisse ein unbekanntes Gebiet waren, so haben sich dieselben doch in die neue Schule überall Bahn gebrochen. Bei ihrem ersten Eindringen in die Lehrzimmer wurden sie zwar von Vielen, namentlich von den Aeltern der Dorfkinder, als Ketzereien verschrieen: aber allmählich hat sich auch der Landmann mit ihnen befreundet. Wenn man aber von der gänzlichen Vernachlässigung der Realien hier und da zur Ueberschätzung derselben übergegangen ist, und die übrigen Lehrgegenstände dadurch zur Ungebühr beschränkt hat, so ist das eine tadelnswerthe Verirrung, gegen welche sich wahre Volksfreunde mit Ernst ausgesprochen haben. Um diesem Extreme zu begegnen, haben manche Pädagogen diesen Lehrgegenstand der Volksschule nicht sowohl gemeinnützige, sondern vielmehr gemeinnöthige Kenntnisse nennen wollen. Denn gemeinnützig ist Alles, was dem Volke einigen Vortheil bringen kann; sein Kreis ist also von einer weiten Peripherie umzogen. Engere Grenzen sind dem Gemeinnöthigen gesteckt. Zerrenner z. B. erklärt sich darüber so: „Nöthig ist das, was man, um gewisse Zwecke zu erreichen, nicht entbehren kann. Es gibt gewisse Zwecke, welche Alle im Volke haben sollen, z. B. den, sich immer weiter auszubilden, Andern in seinem Stande so nützlich als möglich zu werden, das Wohl des Vaterlandes zu befördern u. s. w. Kenntnisse, ohne welche solche Zwecke nicht wohl erreicht werden können, heißen daher gemeinnöthige Kenntnisse." — Dinter pflegte dieselben Nebenvolkskenntnisse zu nennen, „nicht um sie als minder wichtig zurückzusetzen, sondern weil sie in Volksschulen nicht als Hauptsache, sondern immer nur in wenigen Stunden getrieben werden können." Er unterscheidet mit Recht zweierlei Gegenstände: a) solche, mit denen der Mensch nicht unbekannt sein darf, wenn er nicht auf irgend eine Weise empfindlichem Schaden ausgesetzt sein soll; b) solche, die ihm blos wünschenswerth sind, weil er ohne sie auf den Namen eines in seiner Art gebildeten Menschen nicht mit völligem Rechte Anspruch machen kann. Jene sind also recht eigentlich gemeinnöthige Kenntnisse; sie müssen vorgetragen werden. Darum ist das Wort „Nebenkenntnisse" unpassend. Jeder Volksschullehrer wird deshalb auf den Stand seiner Schule achten und danach beurtheilen, ob er sich beim Unterrichte in den Realien blos auf das Nothwendige beschränken, oder auch das Gemeinnützliche geben solle. Zwar hat man in irgend einer Ständeversammlung unbedingt getadelt, daß ein Bauerkind jetzt die Hauptstadt Spaniens zu nennen wisse; aber dieser Tadel ist ein ungerechter, wenn man ihn ohne Kenntniß der Verhältnisse ausspricht. Daß einige Lehrer zu weit gegangen sind, und Lesen, Schreiben, Rechnen, wohl gar religiöse Bildung über den Realien vernachlässigt haben, ist möglich; doch warum will man diesen Lehrgegenstand auch in solchen Volksschulen, die in allen andern ihre Aufgabe vollständig lösen, zu sehr beschränken? — Wenn wir als den Zweck alles Schulunterrichts die Grundbildung des christlich-religiösen und des verständigen Menschen im Leben anerkennen müssen, so haben wir damit auch zugleich den Zweck des Realunterrichts ausgesprochen. Für Volksschullehrer wird demnach in dieser Hinsicht die Regel gelten: „Gieb deinen Kindern aus dem weiten Gebiete des Gemeinnützigen zunächst nur Dasjenige, was für ihr irdisches Wohl unentbehrlich ist, und gieb es ihnen auf eine Weise, wodurch zugleich ihr religiöses Gefühl angeregt wird."

II. Umfang des Unterrichts.

In dieser Regel ist der Grundsatz ausgesprochen, welchen der Lehrer bei der Auswahl des Mitzutheilenden befolgen muß, und wenigstens auf das Minimum hingewiesen, auf welches in einer gewöhnlichen Volksschule jener Unterricht zurückzuführen ist. Denn hier kann durchaus nur das Unentbehrliche gegeben werden. Hierher ist aber nur das zu rechnen, „was zur Beförderung eines christlich weisen Denkens und Handelns, eines zuversichtlich frommen Sinnes und einer besonnenen, kräftigen, beglückenden und gemeinnützigen Thätigkeit dient, was also dem Menschen Stoff und Veranlassung darbietet:

1) seine Begriffe von dem höchsten Wesen (von der göttlichen Größe und Herrlichkeit, Macht, Weisheit, Güte ꝛc.) zu vervollständigen und zu erweitern, und hierdurch

2) seine religiösen Empfindungen und Gesinnungen (die der Ehrfurcht, der Liebe, des Vertrauens und des Gehorsams) zu beleben und zu stärken; — was ferner dazu beiträgt, ihn

3) zufrieden und ruhig in Hinsicht dessen, was mit ihm und um ihn herum geschieht und vorgeht, und

4) geschickter für das irdische Leben (denn in diesem soll er seinen religiösen Sinn bewähren und zum Uebergang in ein höheres Leben sich vorbereiten), also fähiger und geneigter zu einem nützlichen, eigene und fremde Wohlfahrt fördernden Verhalten und Wirken in der Lage und in den Verhältnissen, in die er hier gesetzt ist, zu machen." (Dr. Schulze.)

In ähnlichem Sinne sagt Dinter: „Was der Lehrer von Nebenvolkskenntnissen vorträgt, muß entweder religiösen und moralischen oder diätetischen oder

ökonomischen Zweck haben, oder auf Vertilgung des Aberglaubens, oder endlich auf Liebe und Gehorsam gegen vaterländische Gesetze führen. Was zu keinem von diesen allen leitet, kann leicht in schädliche, Dünkel befördernde Vielwisserei ausarten."

Diesen Grundsätzen gemäß würde in die Volksschule gehören:

a) Aus der Menschenkunde:

1) Die Lehre vom Körper des Menschen, dem Baue und den Theilen desselben, doch ohne zu sehr in's Specielle einzugehen und mit Vermeidung alles dessen, was anstößig werden könnte. Der Hauptgesichtspunct dabei sei der in der Schrift ausgesprochene: „Ich danke dir, daß ich wunderbarlich gemacht bin." — Daran schließen sich alsdann die wichtigsten Gesundheitsregeln; Belehrungen über das Verhalten in Krankheiten: Warnung vor abergläubischen Heilmitteln und Afterärzten; von dem Werthe der Schutzpockenimpfung; eine gedrängte Anleitung zur ersten Behandlung Verunglückter u. s. w.

2) Die Lehre von der menschlichen Seele — ihren Vorzügen, Anlagen, Kräften u. s. w.

b) Aus der Erd- und Himmelskunde:

1) Die wichtigsten Kenntnisse vom Weltgebäude, so weit dieselben zum Verständnisse der gewöhnlichsten Veränderungen am Himmel, zum Gebrauche des Kalenders und zur Verhütung des Aberglaubens nöthig sind — also Einiges von den Gestirnen, vom Laufe der Erde und des Mondes, von Sonnen- und Mondfinsternissen; Zeitrechnung und Kalenderkunde.

2) Das Wichtigste von der Erde selbst, namentlich vaterländische Geographie, mit dem besondern Zwecke, dem Kinde sein Vaterland lieb zu machen; aus der allgemeinen Geographie werde in niedern Schulen dem Kinde nur so viel gegeben, als zum Verständnisse der biblischen Geschichte nöthig ist. Ist es möglich, noch mehr zu geben, so muß überall weniger die politische Eintheilung der Erde, als die natürliche Beschaffenheit der Erdoberfläche und das Menschenleben auf ihr berücksichtigt werden. Dabei sind Vergleichungen mit dem Vaterlande des Kindes anzustellen, — in so weit dadurch die Liebe zur Heimath gestärkt werden kann.

c) Aus der Naturkunde:

1) In der Naturgeschichte sind vorzugsweise die Hausthiere und die vaterländischen Producte vorzuführen, und an ihnen die Classification der Naturkörper nachzuweisen. Von ausländischen Producten sind nur diejenigen zu erwähnen, die dem Kinde selbst durch den Gebrauch bekannt werden (Kaffee, Zucker, ausländische Gewürze ꝛc.). Daß die Giftpflanzen nicht vergessen werden dürfen, — daß auch hier abergläubische Vorstellungen berichtigt werden müssen, ergibt sich aus dem Zwecke des Unterrichts selbst. — In Bürgerschulen gehört noch das Nöthigste aus der Gewerbkunde.

2) Aus der Naturlehre: das Hauptsächlichste über Naturkräfte und die merkwürdigsten Naturerscheinungen — wobei wiederum die Verhütung mancherlei Schadens und abergläubischer Furcht in's Auge zu fassen ist.

d) Aus der Geschichte:

1) Das Wichtigste aus der Geschichte des Vaterlandes, zur Erweckung des Patriotismus, und

2) aus der Religionsgeschichte nur so viel, als erforderlich ist, um den Bau der christlichen Kirche als ein Werk Gottes darzustellen.

e) Endlich ist noch zur Bekanntschaft mit den vorzüglichsten Landesgesetzen ein Unterricht über die Rechte und Pflichten der Staatsbürger nöthig.

III. Methodik des Unterrichts.

Fragen wir:

„wie sollen die gemeinnützigen Kenntnisse den Kindern mitgetheilt werden?"

so läßt sich darauf antworten: entweder gelegentlich, oder in besondern Lehrstunden.

1) Für ein gelegentliches Mittheilen erklären sich alle diejenigen Pädagogen, welchen die Realien blos als Nebenkenntnisse erscheinen. Man hält

a) die Leseübungen für ein vorzügliches Mittel der Belehrung über jene Kenntnisse, wenn nur das Lesebuch einen darauf berechneten zweckmäßigen Lesestoff darbietet. Man meint, daß sich schon durch das öftere Lesen jene Dinge tief einprägen würden; man will den Kindern aufgeben, gewisse Abschnitte zu Hause durchzulesen, und hernach darüber examiniren, so daß wohl gar unter den Schülern certirt wird; auch soll der Lehrer bei den Leseübungen selbst die Kinder durch Einmischung von Fragen den Inhalt berücksichtigen lehren. — Dies Zerrenner's Ansichten. — Wohl ist es zweckmäßig, in der Volksschule ein Lesebuch zu haben, das sich vorzugsweise über die gemeinnützigen Kenntnisse verbreitet; aber das bloße Lesen ist zur Erlernung dieser Kenntnisse nur ein sehr unvollkommenes Mittel. Der Zweck der Lesestunden kann zunächst nur eben das Lesen sein. Wie selten kommt ohnedies das einzelne Kind an's Lesen, wenn die Classen 50, 60, ja noch mehr Schüler umfassen? Will man die wenigen Minuten noch durch eingemischte Fragen in Beschlag nehmen? — Und vollends das Certiren über diese Gegenstände — ist das wirklich zweckmäßig? —

b) Oder man will die Sprech- und Verstandesübungen für die Mittheilung dieser Kenntnisse benutzt wissen. Meint man darunter den Anschauungsunterricht der Kleinkinderschule — gut! Auf der niedrigsten Unterrichtsstufe, der der Anschauung, kann der Real-Unterricht allerdings nur ein gelegentlicher sein, und muß an die Anschauungsübungen geknüpft werden. Will man uns aber noch in Mittel- und Oberclassen die Denkübungen als selbstständigen Lehrgegenstand aufdringen; so fragen wir: warum nicht lieber gleich besondere Stunden für jene Realien? —

c) Auch dadurch glaubt man seinen Zweck zu erreichen, daß man die gemeinnützigen Kenntnisse in die kalligraphischen Vorlegeblätter niederlegt, und über jedes Fach eine fortlaufende Reihe von Vorschriften verfertigt. (Vgl. F. A. Junker's Handbuch ꝛc.) — Allerdings ist es zweckmäßig, die Vorlegeblätter auf solche Art zu füllen; aber ausreichend kann auch dieses Mittel nicht sein. Man weiß, wie gedankenlos die meisten Kinder die Buchstaben nachmalen. (Die gelegentliche Mittheilung durch Vorlegeblätter bezwecken auch:

C. Schulz Deutschlands Giftpflanzen. Eine Samml. kalligraphischer Schulvorschriften. Berlin 1829. 1½ Thlr., und J. Ch. Raab Deutschlands Giftpflanzen ꝛc.)

d) Man räth, bei den Uebungen im Rechtschreiben gemeinnützige Gegenstände zum Dictiren zu wählen.

Will man aber orthographische Uebungen nicht planlos, sondern systematisch veranstalten, so möchte es nicht immer leicht sein, einen entsprechenden Dictirstoff aus dem Gebiete der Realien aufzufinden. Auch beschränkt ja die neuere Methode des Sprachunterrichts die Dictirübungen gar sehr.

e) Für die schriftlichen Aufsätze der Kinder läßt sich der Stoff wohl bisweilen aus den Realien entlehnen; aber oft und regelmäßig darf dies nicht geschehen, weil dann die Schüler nur in Beschreibungen geübt würden.

f) Selbst in den Rechenunterricht will man Realien als belehrendes Element hereinziehen. Zerrenner empfiehlt für diesen Zweck

J. F. W. Koch's Exempelbuch. Ein Hilfsmittel zur Beförderung des Geschmacks an den Rechenübungen und zur gelegentl. Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse. (4 Hefte. Magdeburg 1802. 2 Thlr.) — und

A. Stubba Exempeltafeln zum Kopfrechnen. Eine stufenmäßig geordnete Sammlung von Rechenaufgaben aus der Geschichte, Geographie, Statistik, Physik, Naturgeschichte, Geometrie und den gewöhnlichen Rechnungsarten des Lebens. (Bunzlau. 1⅔ Thlr.)

In solchen Aufgaben möchte wohl manches Gemeinnützige, doch nicht gerade immer das Gemeinnöthige niedergelegt sein.

g) Ein sehr großer Mißgriff aber ist es gewiß, wenn man auch die Religionsstunden zur Mittheilung gemeinnütziger Kenntnisse benutzen will. Dinter meint zwar: „An manchen Orten würden die Bauern über Neuerung schreien, wenn der Lehrer eine Stunde über Schnee, Regen u. dergl. spräche; aber wenn er bei Erklärung eines Psalm oder Capitels aus Sirach, wo diese Dinge erwähnt werden, das Nöthige davon sagt, so kann und darf nicht einmal Jemand drein reden." Doch glauben wir, daß die Bauern weit mehr Ursache hätten zu schreien, wenn wir die Bibelstunden in Naturlehre verwandeln wollten. Wir wissen recht wohl, daß manche Religionsbücher (z. B. Küchenmeister's Katechismus) auch gelegentlich über natürliche Dinge belehren; wir wissen, daß eine vor Kurzem (Ulm 1838) erschienene Glaubens- und Sittenlehre für Kinder von 6—10 Jahren von „Netzhaut, Paukenhöhle, Linsenkapsel" u. s. w. spricht; aber wir können uns mit solchem Religionsunterrichte nicht befreunden und wollen lieber die Weltkunde in ein religiöses Gewand kleiden, als die Religionslehre verweltlichen*). — Daß damit nicht gesagt werden solle, man müsse alle aus der Natur entlehnte Beispiele von dem Religionsunterrichte entfernen, brauchen wir wohl nicht erst zu erinnern; doch auch darin muß, wie Zerrenner sehr richtig urtheilt, große Vorsicht angewandt werden, weil leicht die religiöse Stimmung gestört und die Aufmerksamkeit von dem Hauptgegenstande abgezogen werden kann.

Trägt der Lehrer die gemeinnützigen Kenntnisse nicht in systematischer Ordnung, sondern nur gelegentlich vor, so kommt er leicht in Gefahr, gar Manches, das allerdings zu dem Wichtigsten gehört, ganz zu übergehen, weil sich gerade kein passender Anknüpfungspunct darbietet; so wie er dagegen manches minder Wichtige vielleicht zu oft erwähnt. Dinter räth deshalb, daß sich der Lehrer ein Verzeichniß der hierher gehörigen Gegenstände entwerfe, und darin das Wesentlich-Nothwendige von dem blos Wünschenswerthen durch willkürliche Zeichen (Kanzleischrift, lateinische Buchstaben, Sternlein) unterscheide. Dies Verzeichniß müsse einen breiten Rand haben, um an demselben oftmals die Zeit anmerken zu können, wenn die Sache zum letzten Male in der Schule dagewesen ist; z. B.

Physik.

Licht: Feinheit, Schnelligkeit desselben. 5,41. (d. h. vorgetragen im Monat Mai 1841.

Auge . . . . . 9,40. (d. h. im September 1840.)

Regenbogen . . . . . 2,42.

Brennglas . . . . . 6,39. 3,41. u. s. w.

2) Aus dem bereits Gesagten ergibt sich, daß dem gelegentlichen Mittheilen der gemeinnützigen Kenntnisse der systematische Vortrag derselben in besondern Lehrstunden weit vorzuziehen sei; selbst viele derjenigen Pädagogen, die sich für ein gelegentliches Beibringen der Realien erklären, haben zugestanden, daß dies nicht ausreiche, und auch Zerrenner findet es nöthig, daß wöchentlich besondere Lehrstunden (2 bis 3, höchstens 4) zum wissenschaftlichen Unterrichte in gemeinnützigen Kenntnissen festgesetzt werden.

Hier sind wieder zwei verschiedene Wege möglich:

A. Man trägt jeden Lehrgegenstand von dem andern gesondert vor; oder

B. Man verbindet das Gleichartige überall mit einander.

A. Trägt man jeden Lehrgegenstand für sich vor, so fragt sich

a) soll jeder derselben (oder doch wenigstens die Hauptgegenstände: Geographie, Geschichte, Naturkunde) wöchentlich vorkommen? oder

b) soll man mit ihnen nur halbjährlich (vielleicht nur gar jährlich) wechseln, so daß also im ersten Halbjahr Geographie, im zweiten Halbjahr Geschichte, im dritten Halbjahr Naturkunde getrieben würde? —

a) Für die erste Ansicht erklären sich gar manche Lehrer, und ihre Stundenpläne bieten das seltsamste Gemisch der Lehrgegenstände. Um Alles zu gleicher Zeit abzumachen, haben sie sich wohl gar genöthigt gesehen, die Unterrichtszeit für diesen und jenen Lehrgegenstand in halbe und Viertel-Stunden zu zersplittern, was dem Lehrzwecke nicht förderlich sein kann. In den Köpfen der Kinder ist alsdann eben ein solches Gemeng und ordnungsloses Durcheinander wie auf der Stundentabelle.

Zerrenner schlägt einen Mittelweg ein: „Ich würde rathen (spricht er), die eine Stunde für die Naturlehre, Kenntniß des Kalenders, Naturgeschichte, verbunden mit Technologie, Kenntniß des menschlichen Körpers und Gesundheitslehre, und die zwei andern für den Unterricht in der Geographie, Geschichte und den wichtigsten Landesgesetzen zu bestimmen, so daß immer das für Volksschulen Wissenswürdigste aus einer Wissenschaft hinter einander gelehrt würde, und dann eine andere Wissenschaft folgte. Berücksichtigt man die gewöhnliche Schulzeit und den Umfang dessen, was aus den genannten Wissenschaften für Kinder gehört, so sieht man leicht, daß jedes Kind wenigstens zweimal den wissenschaftlichen Unterrichtsgang

*) Erst kürzlich ist ein Katechismus (von H. Ohlert — Königsberg 1841) erschienen, in welchem auch die vaterländischen Strafgesetze abgehandelt werden, und worin von Kuppelei, Blutschande und Nothzucht die Rede ist! — Ist das die reverentia, quam puero debemus? —

durchgeführt wird. Diejenigen Schüler, welche eine Wissenschaft zum zweiten Male hören, bilden natürlich immer die obere Ordnung, und für diese ist der zweite Unterricht wiederholend und erweiternd."

b) Noch zweckmäßiger ist es wohl, alle in den sogenannten Realien begriffenen Wissenschaften nicht neben einander (also auch nicht einmal, wie Zerrenner will, zwei derselben neben einander), sondern durchaus hinter einander vorzutragen. Denn „das Mittel, wodurch man in allen Wissenschaften fest, sicher und geschickt werden kann, liegt darin, daß man einen Gegenstand unausgesetzt eine Zeitlang ausschließlich betreibt." (Lessing.) Denn wie ist das möglich? wird nicht dadurch der Unterricht in dem oder jenem Lehrfache zu selten ertheilt, zu spät hinausgerückt? — besonders wenn man sich bei dem Umfange jeder einzelnen Wissenschaft für einen auf das ganze Jahr berechneten Cursus entscheiden müßte? — Diese Einwürfe wären treffend, wenn man jede jener Wissenschaften in ihrer strengen Abgeschlossenheit von der andern vortragen wollte. Aber in der Volksschule muß man die Berührungspuncte derselben aufsuchen, und beim Vortrage der einen an geeigneten Stellen immer wieder auf die andere zurückgehn, also auch hier durch Wiederholung das bereits von einigen Kindern Erlernte noch tiefer einprägen. Dies führt uns

B. zur Prüfung der zweiten Ansicht, nach welcher in Volksschulen beim Unterrichte in den Realien das Gleichartige mit einander verbunden werden soll. Diese Ansicht läßt wiederum zwei Modificationen zu:

a) man läßt bei dieser Verbindung entweder durchgängig nur einen Gegenstand vorherrschen, und knüpft an ihn alle andern; oder

b) man verbindet nur diejenigen Gegenstände, die in näherer Verwandtschaft mit einander stehen.

Um jenes durchzuführen, haben einige Pädagogen, besonders nach Harnisch's Vorgange, sämmtliche Realien unter der Benennung „Weltkunde" zu einem Unterrichtsgegenstande zusammengezogen und an eine jener Wissenschaften das Nothwendigste von den übrigen angereihet. Als denjenigen Lehrgegenstand, an welchen sich alles Uebrige am leichtesten anknüpfen lasse, glaubte man die Erdkunde annehmen zu müssen. Es hat diese Ansicht viel Empfehlendes; doch gehören zur Ausführung derselben sehr tüchtige Lehrer. Manche, welche bereits diesen Weg gegangen sind, gestehen selbst, daß er sehr viele Schwierigkeiten darbiete; ja, daß sich bei Anknüpfung naturhistorischer und technologischer Gegenstände an den geographischen Unterricht weder systematische Ordnung noch Vollständigkeit erwarten lasse. Einen derartigen Versuch — der bescheidene Verfasser nennt es selbst so — machte A. Zachariä in seinem

Lehrbuch der Erdbeschreibung in natürlicher Verbindung mit Weltgeschichte, Naturgeschichte u. Technologie für Bürgerschulen und Privatunterricht. Altona 1820. (3te Aufl. 1840, völlig umgearbeitet u. vermehrt von Dr. J. P. van der Smissen.)

Der Verfasser dieses Buches hat bei jedem Lande die Geographie zum Grunde gelegt, beschließt sie mit einer kurzen allgemeinen Angabe der Producte und einer ausführlichen Beschreibung einzelner derselben, und läßt dann die Geschichte der Völker, die dasselbe entweder noch bewohnen, oder die sich in früherer Zeit darin bekannt machten, folgen. Das Technologische knüpft er meistens an die Beschreibung der Naturproducte, oder verwebt es wohl auch in die Geschichte. Einen ähnlichen Plan befolgen:

J. G. Ziehnert Weltkunde, oder Erdbeschreibung mit Andeutungen aus der Naturlehre, Natur-, Völker-, Gewerb-, Kunst- und Culturgeschichte. Ein Lese-, Lehr- und Lernbuch für Volksschulen. Meißen 1837. — und

G. F. A. Neumann kleine Weltkunde. Rathenau 1833.

Proben eines solchen Unterrichts in der „Weltkunde" für die Volksschule findet man in der Allg. Schul-Zeit. 1831. Abth. I. Nr. 114. und 1832. Abth. I. Nr. 14 u. 15. „Die Behandlung der Realien in Volksschulen" — von N. A. N.

Hier werden die Realien nach 10 Hauptabschnitten behandelt, dabei von der sinnlichen Anschauung, von dem Nahen zum Fernen fortgeschritten: 1) Die Stube; 2) der Wohnort; 3) der Kreis; 4) die Provinz; 5) Deutschland; 6) Europa; 7) die außereuropäischen Erdtheile; 8) die Erde; 9) die Welt; 10) der Mensch.

Nur wenig davon verschieden, aber für den Zweck der Volksschule weit angemessener und von jedem Lehrer leichter durchzuführen ist der Vorschlag des Regierungsrathes Dr. Weiß. Er weiset die allgemeine Geschichte für die Volksschulen in Einen Curs mit der biblischen Geschichte für die Oberclassen oder mit der Religionsgeschichte. Rücksichtlich der andern Realien spricht er sich so aus:

„Die Erdbeschreibung, die Naturbeschreibung und die Weltkunde (d. h. der Inbegriff der auf das Ganze der äußern Schöpfung sich beziehenden Schulkenntnisse), bieten sich zur Verschmelzung in einen etwa zweijährigen Lehrcursus dar. Wird derselbe für eine Mittelclasse bearbeitet, so kann in ihm die Naturbeschreibung als Hauptmoment vorherrschen (zu welcher wir übrigens hier auch die Naturlehre rechnen, denn eine Physik für Volksschulen kann nicht viel mehr sein, als eine ächte Naturbeschreibung); soll er für die Oberklasse aufgestellt werden, so wird die Erdbeschreibung der leitende Theil. Die Trennung der mathematischen, physicalischen und politischen Geographie erhält hier eine andere Beziehung. Was von Himmelskunde in den Bereich der Volksschule gehört, findet seine Stelle in der allgemeinen Beschreibung der Erde als eines Ganzen, gleichviel (?), ob man diesen allgemeinen Theil an den Anfang oder an das Ende des Curses stellen wolle. Je geschickter man ferner die gewöhnliche Naturbeschreibung mit der physicalischen und politischen Geographie, bei jedem Lande und Erdtheile unter jeder geographischen Länge und Breite, zu vereinigen wissen wird, ein desto sichereres Verwahrungsmittel wird man gefunden haben gegen die zwecklose Ueberfüllung des Gedächtnisses mit politischen Einzelheiten, oder gar mit statistischen Berechnungen. Für den systematischen Gehalt des Unterrichts ist übrigens von der Vereinigung der genannten Lehrzweige nichts zu befürchten; namentlich was für die Naturbeschreibung in jener Beziehung zu wünschen bleibt, wird berücksichtigt, wenn zweierlei Cursus eingerichtet werden, der erste für die Mittelclasse, der zweite für die Oberclasse berechnet."

Doch möchte eine systematische Naturbeschreibung für die Mittelclasse noch nicht geeignet sein.

Was Dr. Weiß auf verschiedenen Lehrstufen, das wollen andere Pädagogen, namentlich in der Oberclasse

angewendet wissen. Sie räumen deshalb der Erdbeschreibung besondere Lehrstunden ein und verbinden mit derselben die Geschichte, und wieder besondere Stunden der Naturkunde, in welche sie Technologie, Oekonomie und Diätetik hereinziehen. S. z. B. Dr. Hoffmann.

Auch hier könnte man einen Mittelweg gehn, in welchem sich beide Ansichten versöhnend begegnen.

Der Anschauungsunterricht enthält für die erste Lehrstufe die Elemente des Realunterrichts.

Auf der zweiten Lehrstufe (Mittelclasse) geht man zwar wieder von dem Naheliegenden und Bekannten aus, knüpft aber daran schon mehr das Ferne und Unbekannte. Der Lehrgang muß für die Oberclasse vorbereiten und nicht blos Naturbeschreibung, sondern auch die Vorbegriffe der Erdkunde, das Leichteste aus der Technologie, auch Gesundheitslehre geben. Hier kann man das eine Jahr die Naturkunde, das andere Jahr die Gewerbkunde (natürlich im beschränktesten Sinne des Wortes) zum leitenden Gegenstande nehmen:

1) Verschiedene Geschöpfe Gottes. 2) Der menschliche Körper. 3) Bedürfnisse des menschlichen Körpers zu seiner Erhaltung. 4) Gesundheitsregeln. (Hier sind giftige Thiere, Giftpflanzen, mineralische Gifte zu erwähnen.) 5) Die Seele des Menschen. 6) Die den Menschen umgebende Natur. Zunächst die Hausthiere, dann einige mit ihnen verwandte Thiere fremder Länder. Der Garten. (Fruchtbäume — Gemüse — Blumen — die Bienenhütte.) Das Feld. (Getraidearten.) Die Wiese. (Gräser — dabei einige Insecten, wie Schmetterlinge, Käfer.) Der Fluß. (Dabei Fische und Amphibien.) Der Wald. (Das Wildpret.) Der Berg. (Das Mineralreich) Zuletzt die merkwürdigsten Naturerscheinungen.

Der Curs der Gewerbkunde nach eben so einfachen Principien:

1) Der Mensch und seine Bedürfnisse. 2) Nahrung des Menschen. Handwerker, die für die Nahrung sorgen; dabei von den Getraidearten, dem Obst- und Gemüsebau, den Hausthieren, deren Fleisch gegessen wird; — von der Jagd; — Getränke: der Weinbau, das Bierbrauen. 3) Handwerker, die für die Kleidung des Menschen sorgen. (Hier also auch vom Flachse, von den Pelzthieren, von Färbekräutern.) 4) Für die Wohnung des Menschen arbeitende Gewerke. (Dabei vom Bauholze, den Bausteinen, dem Lehm und Kalk.) 5) Handwerker, die andere häusliche Bedürfnisse herbeischaffen, wie Töpfer, Böttcher, Tischler, Schlosser, Glaser ꝛc. (Wie Manches läßt sich auch hier aus dem Mineralreiche erwähnen!) 6) Handel und Schifffahrt. (Münzen.) 7) Für die Gesundheit des Menschen sorgen: Arzt, Wundarzt, Apotheker. (Gesundheitsregeln und Arzeneien.) 8) Ueber die allgemeine Landeswohlfahrt wachen der Fürst, die Obrigkeit, die Soldaten. 9) Für Beförderung geistiger Bildung wirkt der Lehrstand. (Kirche und Schule. — Dabei über die Bereitung des Papiers, Buchdrucken ꝛc.) 10) Von den Künstlern ist besonders der Uhrmacher zu erwähnen. (Dabei von der Zeiteintheilung.)

Dieser doppelte Lehrgang bietet den Vortheil, daß der eine immer Wiederholung des andern und doch jeder neu ist. Dadurch wird für diejenigen Kinder, die länger in der Classe sitzen, die Sache immer interessant bleiben, und für neu eintretende Schüler ist es gleich, ob sie zuerst jenen oder diesen durchlaufen. — Denselben Vortheil erreicht man für die Oberclasse, wenn man in dem einen Jahre ebenfalls die Naturkunde, in dem andern dagegen die Erdbeschreibung zum herrschenden Gegenstande macht. Hier kommt noch dazu, daß jeder der beiden Lehrgegenstände sich systematisch behandeln läßt. Die Berührungspuncte zwischen beiden wird der denkende Lehrer leicht finden. Wir erwähnen nur Einzelnes.

Im Curs der Naturkunde hat der Lehrer überall auch auf die Landkarte hinzuweisen. Die Luft gibt ihm Veranlassung, von der klimatischen Verschiedenheit der Erdzonen zu sprechen; das Wasser führt ihn auf Vertheilung desselben über die Erdoberfläche; das Nordlicht in die Polargegenden; der Regen auf die nasse Jahreszeit der heißen Zone. Bei jedem zu erwähnenden Naturproducte ist an der Karte dessen Heimath aufzusuchen. — Bei der Lehre vom Menschen sind die fünf Hauptstämme und ihre Vertheilung über die Erde anzugeben. — Im Curs der Erdkunde greift zunächst die mathematische Geographie, sodann der Productenreichthum und die Gewerbthätigkeit jedes einzelnen Landes unmittelbar in die Naturkunde ein.

Einen in dieser Weise durchgeführten Lehrgang der Realien findet man in

K. Kirsch Entwurf eines Unterrichtsplanes für Volksschulen. Leipzig 1840. (16 Gr.) S. 115—131.

Ueber die Verbindung der allgemeinen Geschichte mit der Religionsgeschichte sind wir mit Dr. Weiß ganz einverstanden. Nur muß auch hier überall auf die Landkarte hingewiesen werden, was so viele Lehrer zu versäumen pflegen.

Uebrigens kann dem Volksschullehrer nicht dringend genug empfohlen werden, alle Realien vom religiösen Gesichtspuncte aus zu behandeln, wie dies unter andern in den weiter unten anzuführenden Lese- und Lehrbüchern von Haab, Graßmann, Schweizer, Kirsch, J. G. Fischer geschehen ist.

Die specielle Methodik der einzelnen Lehrgegenstände sehe man unter den betreffenden Artikeln. („Naturkunde", „Erdbeschreibung", „Geschichte", „Gesetzkunde", „Feuerkatechismen" ꝛc.

IV. Diesen Gegenstand betreffende Gesetzgebung.

Mehre deutsche Schulgesetzgebungen (Gh. Hessen, Schuledict Art. 24, Baiern, Baden, Nassau) rechnen die gemeinnützigen Kenntnisse nicht zu den Hauptgegenständen des Unterrichts, sondern nur zu den bedingt nothwendigen. Alle aber stimmen darin überein, daß aus denselben nur das Nothwendigste und Wichtigste mitzutheilen sei. So schreibt namentlich die k. sächs. Gesetzgebung vor, daß zu den gemeinnützigen Kenntnissen das Nothwendigste aus der Naturkunde, Erdbeschreibung und Geschichte, sowohl im Allgemeinen, als in besonderer Beziehung auf das Vaterland zu rechnen sei; desgleichen die Kenntniß der gebräuchlichsten Arten von Münzen, Maß und Gewicht, der Zeiteintheilung u. s. w.; auch eine faßliche Belehrung über vaterländische Einrichtungen, Gesundheitspflege, Werth der Schutzpockenimpfung u. s. w., namentlich auch über Verhütung der Feuersbrünste und Bestrafung der Brandstiftungen. Die

Auswahl soll wohlberechnet sein und nur das Nothwendigste, Anwendbarste und Wissenswürdigste in's Auge fassen, mit Vermeidung dessen, was zu unfruchtbarer und flacher Vielwisserei führt. — Auch muß das Lesebuch für die Oberclasse den zur Mittheilung gemeinnütziger Kenntnisse nöthigen Stoff in zweckmäßiger Auswahl und Anordnung enthalten.

Vgl. die Verordn. zu dem k. sächs. Elementarvolksschulgesetz §. 29, 6. §. 33. §. 35. §. 36. §. 47.

Aus der k. preuß. Gesetzgebung wir:

1) Public. d. k. Reg. zu Gumbinnen v. 3. Mai 1817. („Zum Schulunterrichte gehören die unentbehrlichsten Kenntnisse aus der Natur-, Erd- und Menschenkunde.")

2) Verfügung der obern Schulbehörde zu Münster an die Schulinspectoren — v. 4. Octbr. 1831. („Für den Realunterricht können, wenigstens bei dem jetzigen Zustande der Schulen, wegen Mangel an Zeit, einstweilen nicht füglich besondere Lectionen ausgeworfen werden; den Unterricht darin darf man aber nicht versäumen. Die Lehrer müssen ihn an das allgemeine Schul-Lehr- und Lesebuch anknüpfen.")

In Baiern (zufolge einer Verordn. v. 1833) sollen von den bedingt nothwendigen Gegenständen nur die Hauptmomente gelehrt, resp. als Stoff zu Schreibeübungen benutzt werden.

Ein herzogl. nassauisches Regierungs-Rescript v. J. 1838 ordnet an, daß in Dorfschulen der Realunterricht nur in einfacher und kurzer Erklärung der dahin gehörigen Lesestücke bestehen solle. Es sei von der Ansicht auszugehen, daß die wahre Volksbildung nicht in vielerlei, zum Theil ganz unnützen und nur aufblähenden und verflachenden Kenntnissen, sondern in einem gründlichen, geordneten, auf den Standpunct des Bürger und Landmanns wohl berechneten, ächt practischen und auf die Veredelung des Herzens und Befestigung des Willens und Characters gerichteten Wissen bestehe.

Das Baden'sche Schuledict (§. 1 f.) rechnet zu den gemeinnützigen Kenntnissen auch Landwirthschaft und Geometrie. Uebrigens sollen diese Kenntnisse erst in den mittlern Classen und zwar wöchentlich einmal, und in den obern Classen im Ganzen zwei- bis dreimal zum Unterricht kommen. (Schulplan §. 49.)

Man vergleiche überdies die Hohenzollern-Hechingen'sche allgem. Schulordn. II. §. 2.

In der Schulordn. für Mecklenburg-Strelitz fehlen die Realien ganz.

In Schweden haben die Reichsstände neuerdings bestimmt, daß das Minimum der Lehrgegenstände sich auf Lesen, Religionsunterricht und Kirchengesang zu beschränken habe! —

V. Literatur.

a) Ueber den Realunterricht verbreiten sich:

C. Chr. G. Zerrenner Methodenbuch f. Volksschullehrer. 5te Aufl. Magdeburg 1839. S. 598—647.

Dessen Grundsätze der Schulerziehung ꝛc. Magdeburg 1827. S. 467—487.

Dr. J. A. L. Hoffmann pract. Handbuch der deutschen Volksschulverfassung ꝛc. Abth. I. S. 216—227. Dresden 1832.

Dr. G. L. Schulze die vorzüglichsten Gegenstände d. Landschulwesens ꝛc. Budissin 1826. S. 126—133.

Dr. Chr. Weiß Erfahrungen und Rathschläge ꝛc Halle 1835. Bd. I. S. 36—42.

F. P. Wilmsen Unterrichtskunst. S. 241 ff.

K. Kirsch die Aufsicht des Geistlichen über die Volksschule. Leipzig 1840. S. 82—89.

F. Gessert Handbuch der Schulzucht. Münster 1835. S. 99—101.

Dr. J. A. Nebe Schullehrerberuf. §§. 215—225.

Echterling von den in Volksschulen mitzutheilenden sogenannten gemeinnützigen Kenntnissen.

J. Demeter's Grundsätze der Erziehung. §§. 335—340.

Dinter Schulverbesserungsplan. Neustadt 1823. S. 62—68.

b) Lehrbücher, die sich über das ganze Gebiet der Realien erstrecken. *)

C. L. Göhrung kurzer Unterricht in den wissenswürdigsten Realkenntnissen für die Jugend und Alle, welche ohne Zeitverlust sich die nöthige Einsicht zu verschaffen wünschen. Stuttgart 1808. 16 Gr.

Dessen Elementarbuch der Realkenntnisse für die Jugend und ihre Lehrer, vornehmlich in Real- und Bürgerschulen. 2 Thle. Heilbronn. 1½ Thlr.

F. A. Junker Handbuch der gemeinnützigsten Kenntnisse für Volksschulen. Beim Unterrichte als Materialien und bei Schreibübungen als Vorschriften zu gebrauchen. 3 Thle. 8te Aufl. Halle 1821. 2 Thlr.

F. P. Wilmsen der deutsche Kinderfreund. 159te Aufl. Berlin 1840. 5½ Sgr.

C. C. G. Zerrenner der neue deutsche Kinderfreund. 17te Aufl. Halle 1839. 7½ Sgr.

C. F. Hempel der Volksschulfreund. Leipzig 1842. 27te Aufl. ¼ Thlr.

F. J. Hempel Hilfsbuch für Lehrer bei dem Gebrauche des Volksschulfreundes. Leipzig 1840. ½ Thlr.

J. F. Schwabe Lese- und Lehrbuch für den Bedarf der Volksschulen. 14te Aufl. Neustadt a. d. O. 1839. ½ Thlr.

L. T. Thieme Gutmann oder der sächsische Kinderfreund. 2 Thle. 10te Aufl. von Dolz. Leipzig 1829. ¾ Thlr. (Der 2te Theil ist mehr moralischen Inhalts.)

J. C. F. Baumgarten das Schülerbuch, ein Inbegriff alles Dessen, was auf Bürger- und Volksschulen gelehrt wird. Leipzig 1821.

P. H. Haab Lesestücke über die gemeinnützigsten Gegenstände für Volksschulen. Stuttgart 1823. ½ Thlr.

J. A. C. Löhr das Lesebuch für den Schulunterricht. Leipzig 1815. ⅔ Thlr.

L. G. Blanc Handb. des Wissenswürdigsten aus der Natur und Geschichte der Erde. 4te Aufl. Halle 1840. 3½ Sgr.

C. P. Funke allgemeiner Inbegriff der nöthigsten Wissenschaften. Nürnberg 1805. ¾ Thlr.

G. F. Seiler allgemeines Lesebuch, verbessert und umgearbeitet von H. E. G. Paulus und K. Maunert. Bamberg und Würzburg. ½ Thlr.

P. E. Meliß Handbuch der gemeinnützigsten Kenntnisse. Hannover 1815. 12½ Sgr.

Dr. J. F. Schlez der Denkfreund. Ein Lehr- und Lesebuch für Volksschulen. 10te Aufl. Gießen 1836. ¼ Thlr. — 12te Aufl. 1837. 13te 1841.

Dessen Handbuch für Volksschullehrer über den Denkfreund. 6 Bde. Gießen 1812—24. 5⅔ Thlr.

M. J. C. Dolz Lehrbuch der nothwendigen und nützlichen Kenntnisse, besonders für eine nach weiterer Bildung strebende Jugend. 1819. 1½ Thlr.

F. L. Wagner neues Handbuch für die Jugend in Bürgerschulen. 11te Aufl. 1825. 12½ Sgr.

Kurzer Inbegriff der nützlichsten und nöthigsten Wissenschaften für die Jugend in Schulen. 23. Aufl. Potsdam 1819. ⅔ Thlr. (Ausg. m. 360 Abbild. 2⅔ Thlr. — illum. 4⅔ Thlr.)

W. Harnisch die Weltkunde. Ein Leitfaden bei dem Unterrichte in der Erd-, Mineral-, Stoff-, Pflanzen-, Thier-, Menschen-, Völker-, Staaten- und Geschichtskunde. Breslau 1827. (4te Aufl.) 1⅔ Thlr.

F. K. Offinger Hilfs-, Lehr- und Lesebuch für Volksschulen, zur bessern Begründung der Lebenskenntniß durch zweckmäßige Wiederholung der Unterrichtsgegenstände: Natur und Mensch — mit steter Beziehung auf Gott. Bamberg 1825. 16 Bdchen. ½ Thlr.

*) Diejenigen, welche nur einzelne Fächer umfassen, suche man in den betreffenden Artikeln.

F. W. Hempel alphabetischer Kinderbedarf. Auswahl der gemeinnützigsten und wissenswerthesten Gegenstände aus dem gemeinen Leben. 2te Aufl. Chemnitz 1822.

J. P. Rossel Realbuch für Elementar- und Bürgerschulen. 2te Aufl. Aachen 1831. 12½ Sgr.

Dessen Realbuch für gehobene Schulen wie auch zum Selbstunterricht. 6te Aufl. v. Kaltenbach u. Roschütz. Aachen 1840. 15 Sgr.

A. H. Rieß Lehr- und Lesebuch für Volksschulen. 3te Aufl. Leipzig 1824. ⅓ Thlr.

J. G. Eckhart Schulbuch für Kinder zur Bildung des Verstandes und Herzens. Dresden 1822. ⅓ Thlr.

Th. Heinsius die Bürgerschule, od. wissenschaftliches Lehr- und Lernbuch für Knaben und Mädchen. Berlin 1817. ⅓ Thlr. (Nochow's Jugendfreund, neu bearbeitet.)

J. F. A. Krug der Denkschüler. Leipzig 1825.

Lesebuch zur Verbreitung nützlicher Kenntnisse. Basel 1820. 1 Thlr.

Gemeinnütziges Lesebuch für geübtere Leseschüler. Straubing 1817. ⅓ Thlr.

C. W. Snell Lesebuch für die Jugend, oder Inbegriff des Nützlichsten. Gießen 1818. 1⅓ Thlr.

J. G. Sulzer kurzer Begriff aller Wissenschaften. Leipzig 1799. ⅓ Thlr.

W. C. Thurn das Ganze der Sinnenwelt. Ein systemat. Lesebuch. Wiesbaden 1809. 1 Thlr.

Elementarlehrbuch für den Unterricht der Jugend in den nothwendigsten Wissenschaften. Zeitz 1811—22. 4⅓ Thlr.

J. L. Ph. Grimm das Wissenswürdigste für Kinder aus allen Fächern und Wissenschaften. 2 Thle. Mit Kupfern. Züllichau. 2 Thlr. 12½ Sgr.

G. S. Klügel Encyclopädie, oder zusammenhängender Vortrag der gemeinnützigsten ꝛc. ꝛc. Kenntnisse. 7 Thle. Berlin 1807. 10 Thlr.

H. A. Raabe Handbuch der ersten und nothwendigsten Kenntnisse für Kinder. Hannover 1810. ⅓ Thlr.

H. F. F. Sickel allgemeines Handbuch der Realkenntnisse für Lehrer. Magdeburg 1822 ff. 3 Bde.

A. Engelbrecht kurzer Inbegriff des Nothwendigsten und Gemeinnützigsten aus der Natur ꝛc. ꝛc. Passau 1837. ⅓ Thlr. (Von einem katholischen Verfasser.)

Dr. Lancher Uebersicht aller gemeinnützigen Kenntnisse als allgemein brauchbarer Elementar-Leitfaden zum guten Lehren, leichten Lernen und lebenslangen Behalten derselben. Darmstadt 1836. 6⅓ Sgr.

M. und J. Wagner Lesebuch für die mittlere Classe einer Volksschule. Bearbeitet nach dem Grundsatze: Alles in Einem. Essen 1837.

Derselbe methodisches Handbuch hierzu. Essen 1837.

Realbuch für die Zürcherischen allgemeinen Volksschulen. Zürich 1839.

(C. G. Ehrlich) gemeinnütziges Lese- und Lehrbuch für die Schuljugend. Mit 5 Karten auf 4 Blättern. 20te Aufl. Soest 1839. ⅓ Thlr.

Lehr- und Lesebuch für die mittlern und obern Classen der deutschen (katholischen) Schulen des K. Baiern. München 1840.

Die Welt in Bildern. Eine Festgabe für Kinder mit 300 Abbildungen. Stuttgart 1841. 1 Thlr.

(J. G. C. Wörle) gemeinnützliche Kenntnisse für die reifere Jugend. 2te Aufl. Ulm 1840. 11⅓ Sgr.

Dessen Realbuch für Volksschulen und Privatlehranstalten. Ulm 1840. 10⅓ Sgr.

M. Desaga die nothwendigsten Kenntnisse. 2te Ausg. Mannheim 1841. ⅓ Thlr.

Dessen allgemeines Lesebuch. 3te Aufl. Mannheim 1841.

F. E. Gründler Lesebuch für evangelische Volksschulen. (Hausbuch für den evangelischen Bürger und Landmann.) Leipzig 1841. ⅓ Thlr.

K. L. Schwabe und M. A. B. Zürn neuer deutscher Kinderfreund. Leipzig 1836. ⅓ Thlr.

Schwabe und Zürn Lehrstoffe. Ein pract. Handb. zum Gebr. für Lehrer in Volksschulen. Leipzig 1838. 1⅓ Thlr.

C. C. Klarke die 100 Wunder der Welt und der 3 Naturreiche. Aus dem Engl. v. Haumann. Mit 6 Kupfern. Weimar 1840. 2⅓ Thlr.

H. Müller die Wunder der Natur und die Wunderwerke der Welt. 3te Aufl. von Straus. Mit 33 Bildern. Hamburg. ⅓ Thlr.

E. F. Kaufmann Orbis pictus. Ein Volksbuch für Jung und Alt ꝛc. 2 Thle. mit 506 Abbild. Stuttgart. 3 Thlr.

K. Kirsch Lese- und Lehrbuch der gemeinnützigen Kenntnisse für protestantische Volksschulen. Erster Lehrgang, für Mittelclassen. Leipzig 1835. (2. vermehrte Auflage. 1842.) 6⅓ Ngr.

Desselben Buches zweiter Lehrgang, für Oberclassen. Leipzig 1836. — 10 Ngr.

P. Müller Leitfaden beim Unterrichte in der Naturlehre, Geographie, Naturgeschichte, Geschichte u. deutschen Sprache für Schüler in den Stadt- und untern Realschulen. 2. Aufl. Darmstadt 1839.

J. G. Fischer kleines Handbuch der Realkenntnisse und deutsch. Sprachkunde für Schüler in Volksschulen. Darmstadt 1839 (6. Aufl.)

Kleines Lehrbuch der Realkenntnisse in 6 Hauptstücken für Schüler in Volksschulen. Marburg 1841.

M. E. L. Schweitzer der Schulfreund, ein Lesebuch für 8 bis 10jährige Kinder. Weimar 1828.

M. Junker Realbuch für mittlere Elementarclassen. Essen, 1835. 12½ Sgr.

W. Stern Natur-, Erd-, Menschen- und Völkerkunde und deren Geschichte, nebst Gesundheits- und Landwirthschaftslehre, als unterrichtliches Lesebuch für die süddeutschen Schulen.

F. G. H. Graßmann Handbuch der Welt- und Menschenkunde zum Gebrauch in Volksschulen. Berlin 1833.

G. F. A. Neumann kleine Weltkunde oder: das Wissenswertheste aus der Erdkunde, Geschichte, Naturbeschreibung, Naturlehre, Gewerbe-, Himmels- und Menschenkunde, als Ein Unterrichtsgegenstand. Ein Lehr- und Lesebuch für den ersten Realunterricht. Rathenau 1833. 2 Bändchen. (das zweite für den Lehrer bestimmt.)

S. Hergang's Handbuch der pädagogischen Literatur ꝛc. S. 148 ff.

Ksch.

Gemüth, — Gemüthsstimmung, Gemüthsbewegungen, Gemüthsbildung. Auch von den Gefühlen bleiben Spuren zurück im Innern der Seele, und je öfter solche reproducirt oder durch neue Eindrücke verstärkt worden sind, desto fester erhalten sie sich und desto größere Ausdehnung gewinnen sie. Die Mannigfaltigkeit dieser Bildungen nun muß im Grunde eben so groß sein, als die der Gefühle. Diejenigen aber, welche gesteigerte (und gleichsam verdichtete) Lust- und Unlust-Gefühle sind, können wir im Anschließen an den herkömmlichen psychologischen Sprachgebrauch Gemüth nennen; nur muß man bei diesem Ausdrucke nicht an eine in sich abgeschlossene und aus sich selbst heraus sich entwickelnde Kraft denken. Das Gemüth kann, nach der neuern Psychologie, nichts Anderes sein, als der Inbegriff aller derjenigen psychischen Bildungen, in welchen die Gefühle des Glücklich-seins und des Unglücklich-seins zu Eigenschaften (s. d. Art.) geworden sind. — Im Allgemeinen kann man nun zwar ein erhobenes Gemüth und ein gedrücktes Gemüth unterscheiden und so eine Eintheilung für sehr verschiedene Gemüthszustände gefunden zu haben glauben; indeß zeigt sich bei näherer Betrachtung, daß diese Scheidung keineswegs eine unverrückbare Linie ist. Denn scheinen auch die Grundverhältnisse der Steigerung und Herabstimmung eine solche zu ziehen, so bemerken wir doch in jeder einzelnen Seele Abstufungen, Uebergänge, ja selbst Gegensätze des Gemüthlichen, da ja eine jegliche in mannigfacher Weise Gefühle mit Steigerung und mit Herabstimmung neben einander entstehen läßt. Erst allmählich bildet sich eine entschiedenere, stetige Gemüthsstimmung aus, und es giebt allerdings Menschen genug, bei denen Heiterkeit, Lustigkeit, Muthwille, oder auch Ernst,

Starrheit, Trübsinn die ganze Seele unausgesetzt zu beherrschen scheinen. Eine solche Entschiedenheit kann aber nur dann eintreten, wenn die Seele vom Anfange an, oder doch wenigstens eine lange Zeit hindurch in ihren Gefühlen stetig entweder gesteigert oder herabgestimmt worden ist. In Heiterkeit und Ernst haben wir das Gemüth unstreitig in der natürlichsten Stimmung; dort eine nicht allzuhohe Steigerung, hier eine nicht zu tiefe Herabstimmung, beide wohl auch noch gemildert durch daneben laufende Vorstellungsreihen; Muthwille und Starrheit sind schon ein Uebermaß, Lustigkeit aber und Trübsinn krankhaft überspannte Stimmungen. Zwischen den genannten liegen viele andere; auch können sie sich berühren: Heiterkeit kann zu ruhigem Ernste herabgestimmt, der Muthwille zur Heiterkeit gedämpft werden.

So lange aber eine eigentliche Entschiedenheit noch nicht eingetreten, so lange das Gemüth noch nicht individuell gebildet ist, sind die Gemüthsanlagen stets mehr oder weniger heftigen Bewegungen (Gemüthsbewegungen) ausgesetzt. Denn da sie dann noch nicht fest genug sind, muß jede stärkere Reizung von Außen und jede bedeutendere Entwicklung im Innern auf sie erregend einwirken, und dies um so mehr, als sie ihrer Natur nach stets von loserer Zusammensetzung sind. Dabei kommt aber sehr viel auf den Grad der ursprünglichen Reizempfänglichkeit, Lebendigkeit und Kräftigkeit an: eine vorzugsweise kräftige Seele wird auch bei noch nicht entschiedener Gemüthsbildung weit weniger erregt werden, als eine von besonderer Reizempfänglichkeit. Man halte z. B. den Norddeutschen gegen den Neapolitaner! Außerdem hängt viel auch von der größern und geringern Verstandesbildung ab, welche durchgängig ein Gegengewicht bildet; was das Kind in die lebendigste Bewegung versetzt, berührt den gereiften Mann vielleicht nur obenhin. Wo jedes Gegengewicht fehlt und doch eine große Reizempfänglichkeit zu rascher und hoher Ausbildung der Gefühle geführt hat, können Gemüthsbewegungen die Seele furchtbar erschüttern, selbst auf das leibliche Leben entscheidend einwirken, in einzelnen Fällen den Tod herbeiführen. „Ein übermächtig aufregendes, psychisches Moment, wie heftiger Schreck, Zorn, Freude hemmt aus demselben Grunde so schnell den Lebenskreislauf der Seele, aus welchem das Einathmen von phosphorhaltiger, brennbarer Luft den Kreislauf des Lebens hemmt und auflöst"; von Schubert Geschichte der Seele; derselbe führt auch (S. 833 ff.) höchst interessante Thatsachen zur Bestätigung des Satzes an, daß heftige Gemüthsbewegungen selbst auf das körperliche Leben einen großen Einfluß ausüben. — Einen großen Unterschied macht es übrigens auch, ob die Gemüthsbewegungen nach Außen gehen, in Worten, Geberden, Handlungen sich äußern und entladen, oder ob sie im Innern verbrausen. Hierbei ist klar, daß die auf Steigerungen beruhenden mehr nach Außen sich drängen, die auf Herabstimmungen gegründeten dagegen häufiger im Innern zurückbleiben werden. Denn jene sind Kraft, diese Schwäche. Sollen die letzteren auch nach Außen sich offenbaren, so müssen die Erregungen von besonderer Art sein, oder Steigerungsgebilde daneben erregt werden; doch wird die Bewegung nach Außen immer nur eine abgerissene, ein Auflodern sein, wie bei dem Zorne, der ja nichts mehr ist, als eine mehr oder weniger heftige Reaction gegen neue Herabstimmungen. Vgl. den Art. Affect.

Ist nun aber in der Seele einmal eine gewisse Gemüthsstimmung die vorherrschende geworden, so ist eine Umstimmung nur unter ganz besondern Umständen zu erwarten. Das in der Seele einmal Gebildete kann nicht wieder entfernt und das Zusammengebildete nie völlig aufgelöst werden. Am schwersten möchte es sein, eine trübe Gemüthsrichtung in ein anderes Gleis zu bringen, wenn sie einmal fester geworden ist, während eine Herabstimmung kräftiger Gebilde allerdings eintreten kann. Man vergegenwärtige sich die Veränderung in der Gemüthsbeschaffenheit der Römer unter den Imperatoren; oder man vergleiche die Spanier vor Einführung der Inquisition durch Ferdinand den Katholischen mit denen des siebenzehnten Jahrhunderts! Auch bei den Einzelnen gehört zu einer Gemüthsumstimmung entweder eine gänzliche Umwandlung seiner äußern Verhältnisse oder eine durchgreifende Erschütterung des leiblichen und seelischen Lebens.

Uebrigens fällt in die Augen, daß das Gemüth in vielerlei Richtungen sich offenbaren kann und einer sehr verschiedenen Entwickelung fähig ist. Welcher Abstand zwischen dem springenden Lebensmuthe, der sich sorglos auf das engbegrenzte Heut beschränkt, und dem innig-frohen Gottvertrauen, das die Seele über die Schranken der Erde und des Lebens hinausträgt! zwischen dem sentimentalen Modeprediger und dem mit Zungen in Gotteskraft redenden Apostel! Und auf der andern Seite — wie weit von einander der auf seinem Gebetteppich Stundenlang die Hände ringende Karl V. und der die Mächte der Hölle von seiner Schwelle wegbetende Luther! welcher Abstand zwischen dem Kinde, das Thränen vergießt, weil es die Mutter gekränkt hat, und dieser Mutter, welcher am Grabe des Lieblings das Herz brechen will! Indeß tritt das Gemüth nur selten in seiner ihm selbst eigenen Kraft oder Schwäche hervor; gewöhnlich schließen sich andere innere Entwickelungen (Vorstellungen, Begehrungen ꝛc.) an und es können sich diese in mancherlei Beziehungen hinderlich und förderlich erweisen. So kann z. B. der Aufschwung eines religiösen Gemüths durch eine zufällig erweckte Erinnerung an eine Lächerlichkeit, durch eine kaum zurückgedrängte Begehrung, selbst durch ein sinnliches Bedürfniß gehemmt werden; umgekehrt aber läßt sich auch denken, daß z. B. Mißmuth durch eine in der Seele aufsteigende Hoffnung, durch die Hinlenkung der Seele auf ein wichtiges Geschäft oder auch nur auf ein unterhaltendes Spiel gemildert und die Stimmung für einige Zeit gesteigert wird. —

Ueber die Gemüthsbildung ist das Allgemeine oben in dem Artikel Erziehung (sittliche) gegeben; hier fügen wir noch einige spezielle Erläuterungen hinzu. — Es ist unstreitig von höchster Wichtigkeit, daß die Gemüthsanlagen in eine den sittlichen Anforderungen entsprechende Richtung gebracht, daß die Gemüthsbewegungen festen Gesetzen unterworfen werden, daß die Gemüthsstimmung ein scharfes, nach einer allgemein-giltigen Norm geformtes Gepräge erhalte. Haben wir nun oben den Gang bezeichnet, den der pädagogische Bildner zu nehmen hat, so wird es hier Aufgabe sein, darzustellen, wie im Einzelnen das Ge-

müthliche zu behandeln und auf das rechte Maaß herabzustimmen oder heraufzustimmen sei. Wir haben damit einen sehr wichtigen Abschnitt der sittlichen Bildung vor uns.

So wie wir es als Gesetz der Sittenlehre aufstellen, daß der Mensch in seinen Vorstellungen von der ihn umgebenden Welt und von seinem Verhältnisse zu ihr die allgemein-gleiche (allgemein-giltige) Linie der Werthschätzung einhalte, ebenso verlangen wir auch, daß er in den gemüthlichen Auffassungen der Außendinge und ihrer Einwirkungen auf seine Seele diese Linie nicht verlasse. Eine Abweichung von derselben ist nun aber in tausend Variationen nach oben und nach unten möglich, und es giebt wohl nur wenige Sterbliche, die unverrückt daran festhalten. Auch kann jene Forderung nicht den Sinn haben, daß der Mensch allen Eindrücken gegenüber stark und unempfindlich bleiben soll; — er kann und soll für das Erfreuliche und Förderliche, und ebenso für das Drohende und Schädliche sich offen und empfänglich zeigen. Ein kalter, stoischer Rigorismus ist weder durchführbar, noch wäre er wünschenswerth. Nur das bedeutet jene Forderung, es solle der Mensch die Welt in einem wahren Bilde abspiegeln, er solle sich das Beglückende nicht in zu lichten und reichen Farben, das Schlimme nicht in zu unheimlichen Formen ausmalen, kurz, er solle sich nicht eher heben oder niederbeugen lassen, als es die Beschaffenheit der jedesmaligen Förderung oder Hemmung nothwendig mit sich bringt.

Es kann allerdings Menschen geben, welche in fester, sicherer Haltung ihren Weg verfolgen, und, ob auch die äußere Welt gewaltsam auf sie einwirkt und sie heftig bestürmt, doch nie sich aus der Fassung bringen lassen, in denen also das Horazische — **Justum et tenacem propositi virum, si fractus illabatur orbis, impavidum ferient ruinae** — zur Wahrheit wird; wir haben dann die sittliche Schönheit. Neben ihnen sehen wir aber wohl auch Andere, die im ersten Rausche der Freude eine Extravaganz fürchten lassen und beim ersten Stoße des Schmerzes wanken, dann aber schnell aus sich heraus eine Kraft entwickeln, welche den Kampf zum Stehen bringt und bald einen vollständigen Sieg davon trägt, das ist die sittliche Erhabenheit. Nur darf, was zu dieser Höhe emporführt, nicht etwas moralisch Tadelnswerthes sein, wie etwa Ehrgeiz oder Rachsucht, die freilich der Seele auch eine bedeutende Spannkraft geben können, sondern vielmehr ein moralisch Höheres, wie ein durchgebildeter moralischer Grundsatz, eine innige religiöse Ueberzeugung. Dies zur Grundlage.

Als allgemeine Regel für die Gemüthsbildung würde nun, dieser allgemeinen Bestimmung parallel, folgende aufzustellen sein: Begründe in der Seele alle auf einer Steigerung beruhenden Gemüthsanlagen in solcher Reinheit und Stärke, daß sie für sich allein schon eine gewisse Widerstandskraft besitzen, und bilde sie allmählich so fest zusammen, daß ein Sturm von Außen es mit einer in sich gehaltenen, in sich selbst starken Macht zu thun habe.

Aber die rechte Fruchtbarkeit enthält diese Regel erst in der Anwendung auf das Besondere. Zuerst von den Gemüthsanlagen, welche auf Herabstimmungen (Trübungen), auf Unlust, Schmerz und Ueberdruß beruhen. Es fragt sich nun, ob eine solche Trübung auf einem wirklich eingetretenen Uebel, also auf einer unmittelbaren Schmerzempfindung beruht, oder ob sie in Folge unangenehmer Erinnerungen, Befürchtungen, Vergleichungen eingetreten ist. Im ersteren Falle ist natürlich eine größere Widerstandskraft nothwendig; aber der andere Fall ist viel häufiger. Das Unglück der Meisten liegt in der Einbildung. „Bei wie Vielen ist es nur die Vergleichung mit einer glänzenden Vergangenheit, oder mit dem, was sie hätten erreichen können, wenn nicht Dieses oder Jenes störend dazu getreten wäre, oder auch mit den Vorzügen oder dem höheren Gelingen eines Anderen, was sie bei eigenen nicht unbedeutenden Vorzügen und bei eigenem Glücke unglücklich macht! Ihr Loos an sich ist ein Beneidenswerthes, und sie hätten im Uebrigen volle Empfänglichkeit, dasselbe als solches zu empfinden, wenn sie nicht durch diese Seitenblicke ohne Aufhören gequält, und jede Süßigkeit in Bitterkeit verwandelt würde." Allein, giebt man sich nun solchen Empfindungen öfter und längere Zeit schwächlich hin, so begründet sich endlich, in Folge der davon sich erhaltenden Spuren, eine trübe Gemüthsstimmung. Einen solchen Menschen kann alsdann jede Kleinigkeit, welche Andere gleichgiltig läßt oder nur ganz obenhin berührt, schmerzlich aufregen und zu leidenschaftlichen Klagen reizen. Daraus ergiebt sich nun die ganz einfache Regel: Lasse die Trübung nicht fest werden und nicht um sich greifen. Wir wollen also nicht, daß Jemand alle unangenehmen Empfindungen von sich abwehre; vielmehr soll er sie auf sich nehmen, namentlich überall da, wo sie den Uebergang zu einem Höheren bilden können. Denken wir uns einen für das Gute begeisterten Mann in einen Kreis unempfänglicher Menschen hineingestellt; da werden die Trübungen von allen Seiten kommen: er wird sich falsch verstanden, verkannt, bekrittelt, belächelt, verspottet, gemißhandelt sehen. Soll er diesem Allen eine doch jedenfalls nur erkünstelte Unempfindlichkeit entgegenstellen? Wird er es können? Er lasse immer das Unangenehme, Peinliche auf sich wirken; aber er stelle jedem solchen Eindrucke eine höher gesteigerte Vorstellung oder Strebung entgegen, oder noch besser, er führe jedesmal seine ganze Seele in den Kampf. Gewiß kommt sie mit erhöhtem Kraftgefühle, mit stärkerem Lebensmuthe aus demselben. Ist jedoch die Trübung von der Art, daß wir fürchten müssen, derselben nicht gewachsen zu sein, oder doch so beschaffen, daß kein Gewinn aus ihrer Aufnahme hervorgehen kann, so ist es nicht bloß erlaubt, sondern sogar Pflicht, sie uns wo möglich fern zu halten oder sie zu umgehen. —

Was nun so von Allen gilt, das leidet auch Anwendung auf die Kinderwelt. Man erspare ihnen Trübungen nicht, man halte selbst Schmerzen nicht zurück von ihnen, aber man lasse bloß das trübend und verstimmend auf sie einwirken, wovon wir glauben dürfen, daß sie es tragen und verarbeiten, oder auch mit eigener Kraft abweisen werden. (Man s. d. Artt. Eigensinn und Furcht). Es versteht sich von selbst, daß man dabei besonders auf die ursprüngliche Kräftigkeit der Seele und ob sie größer oder geringer ist, zu achten hat. Nicht minder ist klar, daß auch hierbei gerade auf die Jahre der Kindheit das Allermeiste ankommt und daß die sorgfältigste

Abwägung für den Erzieher eine unerläßliche Pflicht, eine so heilige Pflicht ist, daß man ihre so allgemeine Vernachlässigung nicht tief genug beklagen, nicht laut genug anklagen kann. Es ist gar nicht zu läugnen, daß Tausende von Eltern ihre Kinder durch die Art und Weise, wie sie Unlustgefühle in denselben hervorrufen und fortwirken lassen, für das ganze Leben unglücklich machen würden, wenn nicht eine höhere Hand die Verhältnisse so leitete, daß das vom menschlichen Unverstande Verdorbene wieder gut gemacht wird. —

Wenden wir uns nun zu denjenigen Gemüthsanlagen, welche auf Lustgefühlen und Steigerungen beruhen, so zeigt sich für den ersten Blick ein völlig anderes Verhältniß. Die Lust ist an sich selbst schon eine Vollkommenheit, da wir darunter die überfließende Erfüllung der Urvermögen durch die Reize verstehn, und von ihr verbreitet sich dann, indem die beweglichen Elemente zu andern Gebilden der Seele hinüberfließen, überallhin Erregung und Leben. Die von solchen Entwickelungen zurückbleibenden Spuren können sich wieder zu Kraftgebilden steigern und die Grundlage zu intellectuellen, gemüthlichen und moralischen Vorzügen werden, je nachdem durch Ausgleichungen Anlagen von intellectueller, gemüthlicher oder moralischer Art erregt und bewußt worden sind. Denken wir uns einen Mann, der durch die Nachricht einer lange gewünschten Beförderung in Freude gesetzt wird; die zuerst eine besondere Vorstellungsgruppe, den Complex der auf jene Beförderung gerichteten Erwartungen, Entwürfe ꝛc., electrisirende Kunde bringt mittelbar die ganze Seele in Bewegung, eine Reihe anderer Vorstellungen, welche mit jener ersten in näherer oder weiterer Verbindung stehen, erheben sich zum Bewußtsein und verbinden sich inniger mit derselben, mancherlei verwandte Strebungen schließen sich an; und so entsteht eine Gesammtsteigerung, die, ob sie auch nur kurze Zeit zu dauern scheint, doch durch alle von ihr angeregten Gebilde hindurch in Spuren sich erhält. — Aber auch hier würde ein schwächliches Hingeben an den Eindruck nachtheilig werden. Denn wenngleich der Lustreiz zunächst eine Steigerung ist, so drückt er doch, sobald ihm die Seele nicht selbstthätig entgegen kommt, das Leben derselben überwältigend nieder und macht sie allmählich schlaff und weich, zu jeder edlern That, zu jeder längeren Anstrengung untüchtig. Daher nun die der vorigen verwandte Regel: Lasse die Lustreizung in der Seele nicht zu stark werden, nicht einen zu großen Umfang gewinnen. — Der Mensch darf sich der Lustreizung nicht verschließen, weil er bei seiner innern Entwickelung der Förderung durch das Aeußere nicht entbehren kann; aber er soll diese Förderung nie zur Hauptsache machen, nicht ein Knecht der äußern Dinge werden, sondern in sich erstarkend von Tage zu Tage, der Außenwelt gegenüber, seine Selbstständigkeit wahren und bewähren. Beneke, Grundlinien der Sittenlehre II. 99 ff.*) Kl.

*) Was der Regierungs- und Schulrath Weiß im zweiten Bande seiner bekannten und mit großem Beifall aufgenommenen „Erfahrungen und Rathschläge aus dem Leben eines Schulfreundes," Halle 1839, S. 31 u. ff. über Gemüth und Gemüthsbildung, worauf der Unterricht hingerichtet sein müsse, beibringt, ist zwar, wie überhaupt Alles, was Weiß schreibt, in sehr klaren Worten abgefaßt, aber hinter dieser Wortklarheit verbirgt sich eine sehr große Unklarheit der Sachen für den, der die neuere Psychologie kennt, welche die Erscheinungen der Seele aus der inneren Erfahrung, aus sorgfältiger Naturbeobachtung aufzeigt und darstellt, und daher für ihre neuen Ergebnisse freilich nicht selten auch eines ganz neuen Sprachgewandes bedarf. Weiß (mit aller Hochachtung für den verdienstvollen Mann und seine langjährige gesegnete Wirksamkeit muß dies gesagt werden) strebt nur nach Klarheit in Handhabung des hergebrachten, auf psychologische Wahrheit wenig gebauten Sprachgebrauchs, würde aber gewiß für die Seelenkunde etwas Vorzügliches geleistet haben, wenn die Periode seiner Manneskraft mit der Periode des Hervortrittes der neuen Psychologie zusammengefallen wäre.
Anmerk. von D—r.

Gemüths- und Characterbildung. Dieser zusammengesetzte Ausdruck umfaßt mehr und Höheres, als die einfachen: Characterbildung — Gemüthsbildung — Gefühlsbildung ꝛc., indem dieses Höhere das Product aus der Zusammenwirkung jener gesonderten Bildungssphären ist (s. Characterbildung). Gemüths- und Characterbildung ist nämlich der Inbegriff aller practischen Vollkommenheiten, zum Unterschiede von den bloß theoretischen, gemüthlichen, ästhetischen ꝛc., die Jemand besitzt, und hierzu gehören sechs einzelne Klassen von Vollkommenheiten.

1) Durchgängige Kräftigkeit der practischen Bildungen (= Gebilde). Alle Urvermögen sind vom Hause aus nur Anlagen zur Kraft, sind gleichsam nur die Keime derselben, und die kräftigsten neugebornen Kinder zeigen sich daher, mit dem ausgebildeten Manne verglichen, als außerordentlich schwach. Ausbildung zur Kräftigkeit ist mithin das erste Erforderniß für die glückliche künftige Praxis des Kindes, mag nun das in ihm Entwickelte die Form des Vorstellens (= des Theoretischen), des Begehrens oder Fühlens (= des Practischen im engern Sinne — denn im weitern gehört dazu auch theilweise das Vorstellen) annehmen. So weit als möglich ist demnach Alles vom Zöglinge, wenigstens Anfangs, abzuwehren, was Schwächungen der an sich schon schwachen Anlagen bewirken könnte, wie leibliche Schmerzen, übermächtige Sinneneindrücke, trübe Einbildungsvorstellungen, bange Erwartungen, namentlich Furcht; ferner die an nicht befriedigtes Verlangen sich anschließende Unlust (und Widerstreben), vorzüglich die Unlust- und Schmerzempfindungen, welche rein geistiger Art sind, wie Neid, Eifersucht ꝛc.; und wo diese Abwehr nicht möglich ist, muß wenigstens für thunlichste Beschränkung und Abkürzung aller solcher Mißstimmungen gesorgt werden, bis später, nachdem schon Kräftiges erworben ist, Gewöhnung zu kräftigem Dulden und Widerstreben in Bezug auf Unangenehmes versucht werden darf. So werden Gebilde gewonnen, die nicht nur an sich Vollkommenheiten sind, sondern durch ihre kräftige Haltung auch Anderes kräftigen, das früher kräftig Gebildete wecken und concentriren, während entstandene Schwächungen schon dadurch Ueberreizungen veranlassen, daß selbst mäßige Reize ihnen zu stark sind, so daß fort und fort neue Schwächungen herbeigeführt werden (s. Auffassen). Wer Böses in sich aufkommen läßt, hat es seinen Schwächegebilden zuzuschreiben; die kräftige und gesunde Seele erzeugt und leidet das Böse nicht (s. Bosheit).

2) Einstimmigkeit der Neigungen und Interessen (Schätzungen) mit den wahren Wer-

then der Dinge. Alles Handeln des Menschen setzt Gegenstände (Dinge) voraus, die vorher, sei es unmittelbar oder mittelbar (als wirkend vorgestellte, also durch Einbildungsvorstellungen) auf ihn eingewirkt haben, denn auf Nichts oder auf völlig Unbekanntes kann sich kein Streben beziehn (ignoti nulla cupido). Die Artt.: Antrieb, Begehren, Belehrung erzeugt keine Triebe, und andere weisen nach, nicht nur, wie hiedurch die Dinge für uns zu Gütern und Uebeln werden, denen wir uns zu- und abneigen, sondern auch, wie trotz der höchsten Verschiedenheit dieser Neigungen, die bei den einzelnen Menschen vorkommt, doch eine für alle in gleicher Art giltige Abstufung der Werthe der Dinge, d. i. der Güter und Uebel entstehn muß. Wer dieser Rangordnung der Dingwerthe gemäß empfindet, begehrt, will und wirkt, offenbart dasjenige Handeln, was wir sittlich gut nennen, auch wenn er kein besonderes Sittengebot kennte. Die Kräftigkeit der practischen Bildungen allein ist demnach noch nicht das Höchste, was in der Gemüths- und Characterbildung gegeben sein muß, sondern die strebende Kraft darf auch nicht über und unter der Linie stehn, welche durch die richtige Werthabstufung der Dinge gezogen ist. Jede Abweichung der Werthschätzung oder des Wollens von dieser Linie ist sittliche Unvollkommenheit.

3) Angemessene Ausdehnung der Neigungen oder Interessen und harmonische Zusammenstimmung derselben. Wem die höheren geistigen oder die umfassenderen Interessen, z. B. für Wissenschaft, für Kunst, für Gemeinwohl ꝛc. mangeln, oder wessen Interessen überhaupt auf ein sehr enges Gebiet eingeschränkt sind, der kann die Schätzungen, die er wirklich besitzt, völlig untadelhaft besitzen, er wird gleichwohl practisch unvollkommen genannt werden müssen. Das dritte Moment in der practischen Vollkommenheit unterscheidet sich vom zweiten so. Richtigkeit der practischen Bildung oder Sittlichkeit fordern wir von allen Menschen in gleicher Art; sie ist (innerhalb einer gewissen Weite) für Alle, wie verschieden sie auch an Stand und Bildung sein mögen, eine und dieselbe. Dagegen lassen sich Ausdehnung und Ebenmaß der Interessen in höchst verschiedenen Abstufungen und Arten denken, ohne daß wir deshalb schon von wesentlicher Unvollkommenheit reden dürften. Alle Dinge kann kein Mensch schätzen und begehren, noch die einzelnen durchweg in vollständigem Grade; im Gegentheil machen die Verschiedenheiten der Stände, der Bildungsstufen und Anlagen mannigfache Modificationen für die practische Bildung unvermeidlich, und diese sind daher nicht unbedingt als fehlerhaft zu verwerfen.

4) Klarheit, Festigkeit, Zusammenhang und Durchbildung der practischen Angelegtheiten. Nicht wenige Menschen nämlich von lebendiger und selbst ausgedehnter (umfänglicher) sittlicher Bildung ermangeln doch der rechten Stätigkeit im Gutsein. Moralische Gefühle, Triebe, Grundsätze finden sich reich und rein in ihrer Seele begründet; aber daneben mancherlei Angelegtheiten von entgegengesetzter Beschaffenheit; und so schwanken sie hin und her zwischen guten Vorsätzen und Uebertretungen, zwischen neuen Vorsätzen und neuen Uebertretungen. Das Sittliche führt nicht die alleinige Herrschaft in ihnen; es tritt nicht zur rechten Zeit regelnd ein, leistet nicht mit der rechten Festigkeit Widerstand gegen unsittliche Regungen und sie kommen über ihren sittlichen Zustand nie zu recht klarem Bewußtsein. Wo die sittliche Bildung also eine vollendete sein oder werden soll, müssen die vorübergehenden, schwankenden, unklaren sittlichen Regungen fixirt, müssen sie in die rechten Verknüpfungen gesetzt, müssen so allseitig durchgebildete (s. Durchbildung und Durchbildung der practischen Anlagen) werden, so daß sie gleichsam allgegenwärtig die gesammte practische Thätigkeit bestimmen und unter strenger Zucht halten.

5) Reichthum, Richtigkeit, Feinheit in der Ausbildung derjenigen Vorstellungsreihen, die sich auf die Mittel zu den Zwecken beziehn (s. Zweck). Der sittliche Mensch soll zugleich auch klug sein, und wie vermöchte er das, wenn diese Klasse von Vollkommenheiten ihm abginge? Allerdings sind diese Vollkommenheiten theoretischen Ursprungs, denn sie entstehen durch die Umkehr der ursächlichen Reihen (s. Anschauungs- und Sprechübungen). Aber das Practische im weitern Sinne kann nicht ohne alles Theoretische existiren, und so muß unsere Darstellung das letztere ihm einreihen, so weit es hier Platz greift.

6) Ausbildung der practischen Angelegtheiten zu angemessenen Fertigkeiten (Geschicklichkeiten) und förderlichen Gewohnheiten. Wer z. B. innerlich auch noch so viel Kenntniß der Musik, noch so viel Lust und Trieb zur Ausübung derselben auf einem Instrumente, etwa dem Klavier, hätte, besäße aber nicht die hierzu nöthige Fingerfertigkeit, der würde seine Anlagen für das Thun doch nicht zur Ausführung bringen können, eben so wenig wie derjenige, der die Mittel zu diesem Zweck (das Klavier und seine Einrichtung) nicht kennte. Wie also das vorige Moment den Uebergang von den innern practischen Anlagen zu den auf die Ausführung sich beziehenden vermittelt, so schließt dieses sechste Moment die letzteren in sich und bildet insofern die äußerste Spitze. Doch versteht es sich von selbst, daß unter „Thun" nicht bloß die sinnlich wahrnehmbaren, sondern auch die inneren Thätigkeiten des Durchdenkens, Ueberlegens, so wie alle Arten des geistigen Zusammen- und Durchbildens, inwiefern sie der Erreichung von Zwecken dienen, begriffen sind.

Man sieht aus dieser Darstellung, daß zwar die Sittlichkeit das Höchste, gleichsam das Centrum ist in der Gemüths- und Characterbildung, um welches Centrum sich die übrigen Vollkommenheiten bedingend und fördernd lagern, daß aber jede einzelne Vollkommenheit eine gesonderte Entstehung und Ausbildung bedarf und keineswegs dem Zufalle überlassen sein will, wenn aus ihrer Zusammenwirkung mit den andern das Product practischer Vollendung erstehn soll, das eben Gemüths- und Characterbildung heißt. Es löst sich daher dieser eine Artikel in mehre andre auf, und wir verweisen demnach außer den schon angezogenen, auf die Artt.: Characterbildung, Gefühl und Gefühlsbildung, Gemüth und Gemüthsbildung, Erziehung (sittliche und religiöse), Eigenausdehnung und Eigenraum, Personenvorstellungen, Moralische Grundsätze, Neigung, Religion, Sittlichkeit, Fertigkeit und die mit diesen in Verbindung stehenden.

Wer das Trefflichste, was je über Gemüths- und Characterbildung gesagt worden ist, in streng geordnetem Zusammenhange kennen lernen will, studire das zweite Capitel in Beneke's Erziehungs- und Unterrichtslehre, Th. I. S. 207—442 der ersten Auflage, wo man das hier bloß Angedeutete ausgeführt findet. Durch Beneke ist in die Lehre von der practischen Seite der Menschennatur erst Licht und feste Begründung gekommen. D—r.

Gemüthskrankheiten s. Seelenkrankheiten.

Genetische (historisch-genetische) **Methode.** — Das aus der griechischen Sprache entlehnte Wort genetisch bedeutet: „zur Entstehung (Erzeugung) gehörig" — „von dem Ursprunge ausgehend." Eine genetische Erklärung nennt man diejenige, welche nicht bloß die Merkmale einer Sache angiebt, sondern auch die Entstehung derselben nachweis't. Genetische Methode ist diejenige Lehrform, welche auf die Entstehung eines Gegenstandes zurückgeht, denselben gleichsam noch einmal vor den Augen des Schülers entstehen läßt. Die genetische Methode ist also mit der Elementar-Methode (s. diesen Artikel — Band I. S. 564 ff.) verwandt, nicht aber, wie manchmal geschehen ist, mit der heuristischen Methode (s. d.) zu verwechseln.

Derjenige Pädagog, welcher die genetische Methode zuerst als die durch alle Lehrgegenstände vor- und durchherrschende empfohlen und dieselbe in seinem Wirkungskreise schon viele Jahrzehnte hindurch mit dem größten Erfolg angewendet hat, ist der verdienstvolle Dr. theol. Fr. Wilh. Lindner, Prof. d. Katechetik u. Pädagogik an d. Universität und Lehrer an der Bürgerschule zu Leipzig. Wir stellen in Folgendem die Grundsätze seiner Methode dar, die er selbst die historisch-genetische zu nennen pflegt, und welche er zuerst in seiner Habilitationsschrift: „de methodo historico-genetica." (Lipsiae 1808) — und später auch in der Abhandlung: „de finibus et praesidiis artis paedagogicae secundum principia doctrinae christianae" (ib. 1826 — pag. 29 sqq.) dargelegt hat.

„Genetische Methode (sagt Dr. Lindner) nennen wir diejenige Lehrart, bei welcher die Gegenstände in ihrer natürlichen Ordnung und zwar so behandelt werden, daß man vom Einfachen zum Zusammengesetzten, von der Ursache zur Wirkung, vom Kleinern zum Größern, vom Leichten zum Schweren fortschreite, dabei jedoch die einzelnen Momente auf's Sorgfältigste unter einander verbindet."

In seinen Vorlesungen über die Pädagogik, welche bis jetzt noch nicht durch den Druck veröffentlicht sind, pflegt Dr. Lindner sich über jene Methode so zu erklären: der Lehrer hat den wahren Anfangspunct zu suchen, um von da aus Alles in einer strengen Reihenfolge zu ordnen. Jede folgende Uebung muß schon in der vorhergehenden begründet sein u. vom Schüler, nur durch einige Winke geleitet, gefunden werden können. Bei den ersten und einfachsten Uebungen hat der Lehrer mit aller Geduld und Liebe zu verweilen; dann ist alles Folgende um so fester begründet. Bei jeder solchen Uebung ist darauf zu sehen, dem Zöglinge nicht bloß Kenntnisse, sondern auch Kraftübung zu ertheilen. Ferner dürfen Nebenzwecke nicht mit Hauptzwecken verknüpft werden. — Dr. Lindner ist überzeugt, daß schon Plato jene Lehrform im Sinne gehabt habe, als er aussprach: „man müsse die Kinder so erziehen, daß sie selbst leicht lernend (εὐμαθεῖς) würden."

Ueber die Bezeichnung historisch-genetisch erklärt sich Dr. Lindner so: „Historisch nennen wir diejenige Methode, nach welcher bei'm Vortrage irgend einer Wissenschaft die allgemeinen Grundsätze, die wegen ihrer Schwierigkeit und Trockenheit für die Jugend schwerer zu fassen und für die kindliche Lernbegierde minder anziehend sind, an gewisse Thatsachen geknüpft, oder vielmehr in dieselben so eingefügt und eingestreut werden, daß man mit den Thatsachen zugleich auch jene Grundsätze aufzufassen genöthigt ist. Diese Methode, welche zunächst von der Geschichte ihren Namen hat, ist auch auf die übrigen Wissenschaften überzutragen. Daß dies bei'm Vortrage der Sittenlehre geschehen könne, lehren schon die von Christus selbst so oft angewendeten Gleichnisse. In der Metaphysik und Mathematik aber könnte der Jüngling gleichsam in das Studierzimmer jener großen Männer, welche diesen Wissenschaften oblagen, geführt werden; er begleite dieselben bei ihrem Nachdenken, er höre ihre Aussprüche, er beobachte mit ihnen, stelle die Beobachtungen zusammen, prüfe das Zusammengestellte, spreche sich über die Ergebnisse seiner Prüfung mannigfaltig aus, und werde sich so überall des Weges, auf welchem er fortschreitet, klar bewußt. — In der Sprachlehre endlich sehe man darauf, daß der Schüler an der Hand des Lehrers sich die Grammatik schreibend und sprechend selbst construire. In, mit und durch die Sprache muß die Grammatik derselben dem Schüler als Resultat seiner von dem Lehrer geleiteten Sprachübung erscheinen. Der Schüler betrete also ganz denselben Weg, auf welchem die Völker einst selbst ihre Sprachen erfunden haben." (Dr. Lindner geht bei allem Sprachunterrichte vom Zeitworte, und zwar von der Infinitivform aus, weil er in dieser die ursprünglichste Sprachform erkennt.)

Aus diesem Allen ergiebt sich, daß der Hauptgrundsatz der genetischen Methode dieser ist:

„Jeder Gegenstand muß sich vor den Augen des Schülers noch einmal entwickeln; daher muß der Lehrer bei denjenigen Elementen anfangen, aus welchen sich das Ganze nach und nach von selbst entwickelt."

Im Geiste der genetischen Methode hat Dr. Lindner selbst mehre Disziplinen bearbeitet. Schon seine „Unterhaltungen über einige Gegenstände der Natur, nach Pestalozzi's Ideen zum Gebrauche für Mütter bearbeitet" (Leipzig 1807.) gehen von jenem Gesichtspuncte aus. — Auf den Gesangunterricht wendete er die genetische Methode an in seinem weit verbreiteten „musikalischen Jugendfreunde" (4 Hefte. Leipzig 1818 ff.) und in der Schrift: „das Nothwendigste und Wissenswertheste aus dem Gesammtgebiete der Tonkunst." (Leipzig 1839.) — Das Rechnen wurde von Dr. Lindner nach der genetischen Methode behandelt in der 3. von ihm ganz umgearbeiteten Auflage von „Tillich's Lehrbuche der Arithmetik." (Leipzig 1836.) — Wie er dieselbe auf den Unterricht in der Erdkunde angewendet wissen wolle, hat er ge-

zeigt in seinen „Beiträgen zu einer besseren und zweckmäßigen Methode für den geographischen Unterricht" — (in Guts Muth's Zeitschrift f. Pädagogik — 1806. Aprilheft S. 265.) Auch die kleine practische Sprachlehre, die der 2. Auflage der „Mustersammlung aus deutschen Classikern" (Leipzig 1827. Bd. 1.) angehängt ist, wurde von Dr. Lindner genetisch bearbeitet.

Eine Anwendung der historischen Methode auf die Naturgeschichte findet man in Oken's „allgemeiner Naturgeschichte, [nicht] für alle Stände." (Stuttgart 1833 ff.)

Die Weltgeschichte wurde nach der genetischen Methode behandelt von Dr. Fr. Haupt in seiner Schrift:

„Die Weltgeschichte nach Pestalozzi's Elementargrundsätzen u. von christlicher Anschauung aus bearbeitet." Hildburghausen 1841.

Denn hier schreitet der Verfasser von den einfachen Lebenskreisen der Familie und des geistigen Lebens zum Bürgerthume, den Gestaltungen des innern und äußern Staatslebens, dann des religiösen Lebens und endlich der Kunst und dem Gewerbsleben fort. — —

Doch nicht bloß auf jeden einzelnen Lehrgegenstand, sondern auch auf das Verhältniß der Gegenstände zu einander will Dr. Lindner die genetische Methode angewendet wissen. Er stellt deßhalb die Regel auf:

„Kein Gegenstand werde eher genommen, als bis der vorbereitende vorausgegangen ist. Die natürliche Ordnung darf im Unterrichte nie gestört werden; wie die Gegenstände des Wissens in helfender Ordnung zu einander stehen, müssen sie auch gelehrt werden."

Geographie muß also erst nach dem Elementar-Unterrichte in der Geometrie eintreten; Geschichte und Naturkunde dürfen nicht eher kommen, als Geographie.

Die Vortheile der historisch-genetischen Methode bestehen darin, daß sie das eigne Interesse des Schülers für den Gegenstand erregt und fortwährend erhält; die ganze Thätigkeit des Schülers zum Selbstfinden und Hervorbringen ohne Zwangsmittel erweckt; zur Gründlichkeit im Wissen und zur Genauigkeit in allem Thun hinleitet; einen festen, ununterbrochen fortgehenden Gang befolgt, der in der Natur des Gegenstandes gegründet und den Entwicklungs- und Bildungsgesetzen der Anlagen gemäß ist, folglich den Zweck alles Unterrichts, die wahre Erziehung, am sichersten fördert.

Das Conversations-Lexikon der Gegenwart (Leipzig, 1840. Band III. S. 322) sagt von Dr. Lindner:

„Jede öffentliche Prüfung, welche er in der Bürgerschule zu halten hat, wird als eine practische Anleitung zur Anwendung der genetischen Methode betrachtet, und die Lehrer, die ihm zuhören, bilden sich mehr oder weniger nach ihm. Seine öffentlichen Prüfungen sind die besuchtesten, sein didactisches Talent fesselt Alt und Jung; dies müssen selbst seine Gegner bekennen."

Der Verfasser vorliegenden Artikels, erst Schüler, dann einige Jahre lang College jenes würdigen Mannes, stimmt den eben angeführten Worten von ganzem Herzen mit voller Ueberzeugung bei. Kch.

Genie s. Originalität.

Geographie s. Erdbeschreibung.

Geometrie. Die Geometrie, ein Hauptzweig der Mathematik, ist die Lehre vom Raume. Sie hat es mit den Größen im Raume zu thun und wird daher auch Raumgrößenlehre genannt, wie der andere Hauptzweig der Mathematik, nämlich die Arithmetik, die Zahlgrößenlehre heißt. Unter Größen versteht man Alles, was Vermehrung und Verminderung zuläßt. Die Dinge um uns her, das Licht, die Töne, die Bewegung und die Zeit und Kräfte nicht ausgenommen, gehören zu den Größen, denn sie sind der Veränderung fähig. Die Größen im Raume haben Länge, Breite, Dicke (oder Höhe oder Tiefe) d. h. drei Ausdehnungen oder Dimensionen, wie dies z. B. bei einem Buche, einem Baume, einem Hause, einer Flasche ꝛc. der Fall ist. Diese Dimensionen bestimmen die Form der Größe. Jede Größe im Raume hat eine Form oder Gestalt, welche hauptsächlich in der Geometrie Gegenstand der Betrachtung, Untersuchung und Uebung ist. Abstrahirt man hiebei von dem Stoffe oder der Materie des Gegenstandes, womit der Raum erfüllt ist und faßt nur die Ausdehnungen in's Auge, so erhält man den geometrischen Körper, eine abstracte Raumgröße. Denkt man sich von den drei Dimensionen eines geometrischen Körpers die Dicke weg, so gelangt man zu einer Größe, welche nur zwei Ausdehnungen, Länge und Breite, hat und darum Fläche heißt. Wird an derselben die Breite weggedacht, so nennt man die übrig bleibende Ausdehnung in die Länge Linie, deren Grenzen Punct heißt, der also gar keine Ausdehnung hat und ein Etwas ist, das sich nicht bestimmen läßt. Die Grund-Objecte der Geometrie sind demnach Körper, Fläche, Linie und Punct, an denen man außer der Form oder Gestalt noch die Größe betrachtet. Form und Größe der Körper, Flächen und Linien bilden demnach die Grundlagen geometrischer Betrachtungen, Untersuchungen und Uebungen; und es können jene Grundobjecte der Geometrie entweder nach der Form, oder nach der Größe, oder nach Form und Größe zugleich, und zwar für sich, oder vergleichungsweise mit andern in Betrachtung gezogen werden, wodurch sich eine unerschöpfliche Quelle der Untersuchung und Uebung eröffnet. Die Uebereinstimmung zweier geometrischer Größen in der Größe heißt Gleichheit, die Uebereinstimmung derselben in der Form heißt Aehnlichkeit, und die Uebereinstimmung in Form und Größe heißt Congruenz. Körper, Flächen, Linien und Puncte werden durch Bleistift oder Kreide oder durch Dinte und Feder sichtlich dargestellt. Solche Darstellungen heißen geometrische Figuren. Im engern Sinn versteht man unter Figur nur jede begrenzte Fläche, sie mag durch Striche oder sonstwie dargestellt werden. Die geometrischen Figuren sind nur Bilder geometrischer Vorstellungen, wie die gesprochenen oder geschriebenen Worte nur Bilder für Begriffe sind. Die Geometrie heißt Longimetrie, wenn sie von den Linien, Planimetrie, wenn sie bloß von den Flächen und Stereometrie, wenn sie bloß von den Körpern handelt. Gewöhnlich theilt man aber die Geometrie bloß in die Planimetrie (ebene Geometrie) und Stereometrie (körperliche Geometrie) ein, und versteht unter jener die Lehre von den Linien und Flächen, unter dieser die Lehre von den

Körpern. — Für die Volksschulen hat diese Eintheilung keine besondere Wichtigkeit.

Die Geometrie gehört zu den wichtigsten Wissenschaften und Lehrobjecten. Dieses Lob ist uralt. Schon die alten Egyptier spendeten es; und bei den Griechen stand die Geometrie in dem höchsten Ansehen. Man achtete sie einer practischen Logik gleich. In diesem Ansehen ist sie bis auf die neueste Zeit verblieben. Die Versuche Einzelner, ihren Ruhm zu schmälern, ihr Ansehen herabzusetzen, müssen scheitern, denn sie ist den Wissenschaften so unentbehrlich, wie die Luft den Lungen. Beneke charakterisirt und würdigt sie auf folgende Weise: „Wir haben hier in allen Beziehungen die vollste Sicherheit für die Construction des Unterrichts. Den Grundbildungen zuerst wohnt die höchste Allgemeinheit, Klarheit und Bestimmtheit bei. Die Anschauungen des Gesichtssinnes, von welchen, dem Hauptsächlichsten nach, die Geometrie ihre Grundelemente entlehnt, sind von allen sinnlichen Auffassungen die bestimmtesten, klarsten, am meisten allgemein-gleich gebildeten. Ueberdies aber abstrahiren wir für die geometrischen Anschauungen nicht nur von ihrer Reizfülle, Frische, Lebendigkeit, Erregtheit ꝛc., sondern auch von den Farben, kurz von Allem, was noch irgend individuelle Verschiedenheit zuläßt, so daß uns lediglich das bei allen Menschen in derselben Art Gegebene übrig bleibt. Noch mehr leuchtet dies in Hinsicht der Arithmetik ein. Denn indem alle ihre Sätze auf beiden Seiten nur verschiedene Zusammenfassungen oder Ausdrücke der gleichen Functionen der Einheit enthalten, so ist ja durchaus Alles ausgeschieden, was nur irgend eine individuelle Verschiedenheit zulassen würde. — Eben so haben, in Folge dessen, in beiden Wissenschaften die Abstractionen die bestimmteste Begrenzung, die Combinationen die vollste Sicherheit. Wir legen das Gleiche aufeinander, wir thun Gleiches hinzu, nehmen Gleiches hinweg: diese nur wenigen ähnliche Verhältnisse, über deren allgemein-gleiche und bestimmte Vollziehung, wo nur die Elemente allgemein-gleiche und bestimmt gegeben sind, kein Zweifel sein kann, beherrschen die ganze wissenschaftliche Construction. Daher denn auch die ausgedehnte und bestimmte Kunstsprache, deren sie fähig sind; daher das Erschöpfende der Construction, besonders in der Arithmetik; daher die in diesem Grade einzige Unbestrittenheit aller Sätze und Beweise. Wir können durchaus erwarten, bei dem Andern, wenn er der Wissenschaft bis zu dem erforderlichen Puncte gefolgt ist, genau das Gleiche vorzufinden. Nicht nur dies aber, sondern die mathematischen Sätze lassen sich überdies auch in sinnlichen Darstellungen veranschaulichen, welche im Wesentlichen der inneren, ja selbst der abstracten Construction entsprechen; wir haben eine äußere Erinnerungshilfe, so vollkommen und so mächtig, wie in keiner andern Wissenschaft; und es leuchtet ein, von wie hoher Wichtigkeit dies namentlich für den Unterricht der Jugend werden muß, deren Abstractionskraft ja noch gering, und erst allmählich durch zweckmäßige Uebung zu steigern ist. Dies Alles zusammengenommen also, würde die Mathematik schon als höchste Musterform der Klarheit, der Gründlichkeit, der Strenge und der Anschaulichkeit in der wissenschaftlichen Construction, einen unschätzbaren Werth für die formale Bildung behaupten. Hierzu kommt nun, in materialer Beziehung, nicht bloß der ausgedehnte Nutzen für das Leben, sondern auch, daß sie in dem weitesten Umfange die meisten übrigen Wissenschaften beherrscht und insofern als ein höchst wesentliches Element der allgemein-menschlichen Erkenntniß betrachtet werden muß. Ueberall wird ja die volle Genauigkeit und Bestimmtheit, und in Folge dessen auch die rechte Sicherheit der Erkenntniß erst durch die Mathematik gewonnen." Man lese hierüber weiter nach in Beneke's Unterrichtslehre S. 195. —

„Es ist," sagt Diesterweg, „leicht erkennbar, ob ein Mensch durch die Raumlehre und durch Mathematik überhaupt gebildet ist. Ihre Bearbeitung giebt dem Menschen Festigkeit und Sicherheit im Anschauen und Denken, eignet ihm Geläufigkeit im Urtheilen und Schließen an, flößt ihm strenge Scheu vor allem Halbwahren, vor allem Halbwissen und vor allem bloßen Meinen und kecken Behaupten in zu begründenden Dingen ein, und giebt dem Geiste überhaupt Festigkeit und Haltigkeit. Darum gehört die Raumlehre zu den wichtigsten und unentbehrlichsten Mitteln auf dem Gebiete der practischen und intellectuellen Bildung." — Wenn dies die Wirkungen des Unterrichts in der Geometrie sind, was Niemandem zu widerlegen einfallen wird, so muß es befremden, daß so wenige Knaben, Jünglinge und Männer dauerndes Interesse für diese Wissenschaft an den Tag legen. Man gehe in die Classen der Gymnasien und in die Hörsäle der Universitäten, und sehe, wie man dort gähnt, und hier fast vor leeren Bänken docirt und nicht ein Dutzend Mathematik studirende Studenten antrifft. Von jeher ist in der Geometrie am wenigsten gelernt worden und wird auch jetzt noch am wenigsten gelernt. Wer trägt die Schuld? Nicht die Geometrie, sondern der Mangel an Methode in derselben, so wie das durch den schlechten Erfolg des Unterrichts genährte Vorurtheil, daß dazu ein besonderes Talent gehöre, welches unter Zehnen kaum Einer habe; und wo dieses nicht gegeben sei, werde der kenntnißreichste und geschickteste Lehrer vergebens arbeiten. „Nichts," sagt Beneke, „kann falscher sein als dies. Vielmehr giebt es ganz entschieden keine andere Wissenschaft oder Kunst, die so wenig ein besonderes angeborenes Talent erfordert, wie diese. In Hinsicht der Elementar-Raumlehre hat die Pestalozzische Methode den glänzendsten Beweis geführt, daß bei dem rechten Verfahren jeder Schüler, ohne Ausnahme, nicht nur zu deren Erlernung fähig sei, sondern sie auch mit dem regsten Interesse und der lebhaftesten Freude erlerne und sich innig zu eigen mache; und ganz die gleichen Resultate haben einsichtsvolle und gewandte Lehrer auch bei den übrigen Theilen der Mathematik, bis zu dem Höchsten hin, gewonnen." Soll die Geometrie ein wahres Bildungsmittel für den jugendlichen Geist werden, so muß „die Methode mit äußern Anschauungen und Betrachtungen der Körper den Anfang machen, mit diesen Darstellungen und Nachbildungen verbinden; alle einzelne Objecte müssen nicht bloß Gegenstände der Anschauung bleiben, sondern müssen dem Verstande übergeben werden, damit derselbe sich gleichfalls an ihnen übe, und endlich darf die Raumlehre sich nicht vom Leben trennen, sondern muß überall die Verbindung mit dem Leben suchen." — Wie

in früherer Zeit auf Gymnasien die Geometrie gelehrt wurde und auch heute noch zum Theil gelehrt wird, darf es nicht wundern, wenn die meisten jungen Leute eine unüberwindliche Scheu vor dem Gegenstande hatten und daß darin wenig oder gar nichts geleistet wurde. Vor 50—60 Jahren dachte man noch nicht daran, die Geometrie in die Elementarschulen zu bringen. Heute ist es anders; sie ist wenigstens den Elementarschulen nicht mehr versperrt. Pestalozzi war es, der hierzu Bahn brach. Er erkannte nicht nur die verstandbildende Kraft der Elemente der Geometrie, sondern zeigte auch durch seine Schriften, wie wichtig und nothwendig es sei, derselben den Eingang in unsere Volksschulen zu verschaffen und ihr, gleich dem Rechnen, eine Stelle unter den Lehrgegenständen der Volksschulen einzuräumen. Vielen seiner Schüler, und er zählte deren eine bedeutende Anzahl ausgezeichneter Männer — ging in der Behandlung der Geometrie ein neues Licht auf, das um so größer wurde, je mehrere sich mit der Elementarisirung derselben befaßten. Daß Pestalozzi und viele seiner unmittelbaren Schüler auf einen Sandweg geriethen, wollen wir ihnen nicht zum Vorwurf machen; wissen wir doch, daß dieser Weg immer noch besser war, als gar keiner, und daß man auf ihm zu einem bessern gelangt ist; ohne diesen Sandweg, wie weit wären wir heut in der Geometrie? — Worin bestand denn aber das Fehlerhafte des Pestalozzi'schen Weges? Hauptsächlich darin, daß er die Raumlehre einseitig und entsetzlich weitläuftig auf eine Linien-Geometrie einschränkte und Vieles treiben ließ, was wenig oder keinen Nutzen fürs Leben hatte. Die sogenannte „Formenlehre" schuf die Pestalozzi'sche Schule, namentlich sein Jünger Joseph Schmidt (s. d. Art. Formenlehre.) und Türk machte sie durch seine sokratische Behandlung den Elementarlehrern faßlich. Seine Schrift war zu jener Zeit eine werthvolle Schrift, aus der Lehranfänger lernen konnten, wie geometrische Wahrheiten zu entwickeln sind; auch heute noch könnte mancher Elementarlehrer viel daraus lernen. Anerkennung verdienen auch die schriftstellerischen Leistungen in der Methode der Geometrie wie in wissenschaftlicher Hinsicht von Graßmann, Ladomus, Gelpke, Hoffmann, Hänle, Mathias, Schweins, Schmieder, Brandes, Pöhlmann, Gütle, Ebert, Zimmermann, Abel Bürja, Blasche, Lehmus, Poppe, Vieth, Ide, Wittmer, Stein, Selwich, Praff, Tellkampf, Heusinger, Lauber, Göldi, Ramsauer, Sickel, Wolffs, Hegenberg, Lorenz, Brettner und Andere. Von dem gewöhnlichen pestalozzischen Gange abweichend, aber im Geiste Pestalozzi's gearbeitet, sind folgende Schriften:

1. Die Raumlehre oder die Meßkunst, gewöhnlich Geometrie genannt; mit gleichseitiger Beachtung von Wissenschaft und Leben, für Lehrer und Lerner bearbeitet von Dr. W. Harnisch. 2. Auflage. Breslau, Joseph Max und Comp. 1827.
2. Raumlehre, oder Geometrie, nach den jetzigen Anforderungen der Pädagogik für Lehrende und Lernende, bearbeitet von Dr. A. W. Diesterweg. Bonn, bei Eduard Weber 1828.
3. Dessen Leitfaden für den Unterricht in der Formen- und Größen- und räumlichen Verbindungslehre. Für Schüler, welche an mathematischen Gegenständen denken lernen wollen. 3. Aufl. Elberfeld, Büschlersche Buchhandlung.
4. Methodisches Lehrbuch der Geometrie. Ein Handbuch für Lehrer in Seminarien und Volksschulen. 1. Thl. Vorbereitende und einleitende Uebungen in der Geometrie. Von Chr. G. Scholz und A. Stubba. Neiße, Hennings 1840.
5. Leitfaden für den Unterricht in der Geometrie. Ein Aufgaben- und Uebungsbuch für Schüler in Seminarien und Volksschulen. 1. Thl. Von denselben Verfassern. Neiße, Hennings 1838.

Das erste dieser Bücher hat für den Unterricht in der Geometrie eine neue Bahn gebrochen; die andern, mit Ausnahme von Nr. 3, sind ihm mehr oder weniger ähnlich. Die Eigenthümlichkeiten der Schriften 1. 2. 4 und 5. bestehen darin, daß sie einen großen Werth auf die Anschauungen der stereometrischen Körper legen und mit den Betrachtungen derselben sogar den Unterricht in der Geometrie beginnen lassen. Auf diese Anschauungen haben zwar mehre, z. B. Hoffmann, Graßmann und Andere, die von der Pestalozzi'schen Schule angeregt wurden, viel gegeben; allein sie faßten die Sache zu einseitig auf, indem sie zu sehr sich auf Strich- und Flächen-Anschauungen beschränkten; da doch diese erst durch die Körperanschauungen einen wahren Hintergrund erhalten. Harnisch hat außerdem noch zuerst den Versuch gemacht, einen Theil von dem, was die Naturkunde der Raumlehre erworben hat, in dieselbe aufzunehmen, einerseits, weil gerade dieser Theil außerordentlich bildend ist für die mathematische Kraft des Schülers, andrerseis, um damit wirklich zu zeigen, wie unser mathematischer Unterricht auch Leben aus Quellen erhalten kann, die man bis jetzt wenig beobachtet hat. Auch das eigentliche Messen ist weit nach vorn gerückt. Ueberhaupt folgen in jenen Schriften Gesetze auf einzelne Fälle und Theorie auf Praxis, welches der alte natürliche Weg ist. Die Sätze werden nicht vorgesagt; der Schüler muß sie selbst finden; durch viele Uebungen wird die mathematische Kraft gebildet. — Wer eine jener Schriften zum Führer nimmt, und in rechtem Geiste unterrichtet, welches die rechte Methodik ist, wird sich eines Erfolges des Raumlehrunterrichtes erfreuen, wie er oben angedeutet worden ist. —

Ueber die in neuerer Zeit erhobenen Zweifel, betreffend die Bildekraft des mathematischen Unterrichts überhaupt, wird unstreitig der Artikel über „Mathematik" das Nöthige enthalten. S.

Geräthschaften in der Schule (Lehrgeräthe, Lehrapparat). Unter Lehrgeräth oder Lehrapparat im weitern Sinne versteht man alle in der Schule für den Unterrichtszweck erforderlichen Gegenstände, folglich auch alle Lehr- (Hilfs- und Veranschaulichungs-) Mittel für einzelne Unterrichtsgegenstände, wie: Landcharten, Vorschriften, Lesemaschine ꝛc.

Im engern Sinne bezeichnet man damit blos dasjenige Mobiliar der Schulstube, welches beim Unterrichte überhaupt oder doch für mehre Lehrgegenstände zugleich gebraucht wird. — Da wir von denjenigen Lehrmitteln, die bloß einzelnen Unterrichtsgegenständen dienen, in den betreffenden Artikeln zu sprechen haben, so reden wir hier nur von dem Lehrgeräthe im engern Sinne. Zu demselben gehören also:

1) die Subsellien;
2) das Lehrerpult (zweckmäßiger als ein bloßer Tisch);

3) ein oder einige Schränke;
4) etliche Wandtafeln.

Wir theilen darüber die Bestimmungen der kön. sächs. Schulgesetzgebung mit, und begleiten dieselben mit einigen Bemerkungen. (S. Verordn. zum Schulgesetz §. 25 u. 50.)

1) „Statt der sonst gebräuchlich gewesenen, oder hier und da noch anzutreffenden, aber zu den Unterrichts- und Disciplinarzwecken wenig passenden breiten Tafeln und Bänke sind in allen Schulzimmern wohl eingerichtete Subsellien [Pulttische] d. h. schmale Tafeln mit dazu gehörigen und unten mit denselben verbundenen Bänken anzuschaffen. Zahl und Länge der Subsellien richtet sich nach der Anzahl der auf einmal zu unterrichtenden Kinder; die Stellung derselben aber ist so einzurichten, daß der Lehrer von seinem Standpuncte aus sämmtliche Schüler übersehen kann, auch hinreichender Raum verbleibt, daß die Kinder bequem ein- und ausgehen, der Lehrer zu jedem Kinde gelangen kann und die zu öffentlichen Prüfungen und andern Schulfeierlichkeiten sich einstellenden Personen Platz finden!"

Eine genaue Beschreibung und zugleich Abzeichnung solcher Subsellien findet sich in des geheimen Kirchenrathes Dr. Schulze unten anzuführenden Schriften.

Bei der Anfertigung solcher Subsellien ist da, wo sie für größere und kleinere Kinder zugleich dienen müssen (wie dies in den meisten Landschulen der Fall sein wird), darauf zu sehen, daß sie weder für die Kleinen zu hoch, noch für die Großen zu niedrig sind. Darum ist's nicht thunlich, dieselben, (wie Zerrenner will,) so einzurichten, daß die Kinder mit den Füßen auf dem Fußboden ruhen: dies kann nur von den größern Schülern gelten; zur Bequemlichkeit der kleinen muß ein Fußbret angebracht werden.

Dr. Schulze nimmt für den Fall der allgemeinen Benutzung solcher Bänke die mittlere Höhe derselben 18 bis 20 Zoll, die der Tafeln zu 30 Zoll an; das Fußbret kann etwa 5 Zoll hoch über dem Boden angebracht werden. — Als mittlere Breite der Bank sind 10 Zoll, als die des Pultes 13 Zoll anzunehmen. Zwischen Bank und Pult muß ein Raum von wenigstens 5 Zoll sein, so daß die ganze Breite der Subsellie etwa 28 Zoll beträgt. Pult und Bank sind jedesmal am Fuße so mit einander zu verbinden, daß sie in der Mitte und zu beiden Seiten auf hölzernen Schwellen (Stollen) ruhen, ohne jedoch an den Boden festgemacht zu sein. Die Backenstücken des Pultes und Sitzes, so wie Pult- und Sitzbret bestehen aus $\frac{4}{4}$ zolligen Spündebretern, und das Fußgestell aus 2 und $2\frac{1}{2}$ Zoll starken Stollen. — Ungefähr dieselben Dimensionen nimmt auch Dr. Nebe an. — Rücksichtlich der Länge der Bänke kommt es freilich auf Zahl und Alter der Schüler an. Voit rechnet auf eine Bank von 6 Ellen auch 6 Kinder (also für jedes Kind 24 Zoll); Nebe hält schon $5\frac{1}{2}$ Zoll für 6 Kinder ausreichend (also 22 Zoll für jedes); Schulze nimmt für eben so viel Kinder nur 5 Ellen 6 Zoll an, gesteht jedoch selbst, daß 21 Zoll für größere Kinder ein nur knapper Raum sei.

Unter dem Pulte und über dem Knie der Kinder befindet sich ein sogenanntes Buchbret. Zu diesem, wie zu den Wänden des Pultes und der Bank taugen gewöhnliche Tischbreter. Das Buchbret ist so anzubringen, daß die Kinder nicht mit den Knieen anstoßen. Gewöhnlich wird der Raum zwischen dem Buchbrete und dem Pulte durch ein hinten angeschlagenes Bret verschlossen. Dr. Niemeyer fürchtet jedoch, daß diese Einrichtung in mancher Hinsicht Spielereien und selbst Unsittlichkeiten fördern könne.

Die Tischplatten können entweder horizontal oder schräge sein. Die letztere Lage ist vortheilhafter, nur muß die Neigung sehr mäßig sein und höchstens einen Zoll Fall betragen. Auf der Höhe des Pultes würde dann immer noch ein horizontaler Streifen hinlaufen müssen, in welchen die Dintenfässer einzulassen sind. Meistens rechnet man nur für zwei Kinder ein Dintenfaß; doch ist es bei Anlegung neuer Subsellien sehr zweckmäßig, jedem Kinde ein besonderes Dintenfaß anzuweisen. Die Vertiefungen in den Tafeln, für die Dintenfässer bestimmt, müssen von gleicher Größe sein und durch hölzerne Schieber verschlossen werden können. Doch kann man auch blecherne, seitwärts schlagende und so nah als möglich über das Dintenfaß hinweggehende Deckel anbringen. Einfacher noch ist das Verschließen der Dintenfässer durch Korkpfropfe, die, während der Benutzung jener Gefäße, in der Vertiefung selbst ruhen können. Die Dintenfässer (von Glas oder Thon) können alle von gleicher Höhe (2 bis 3 Zoll hoch mit 1 bis $1\frac{1}{2}$ Zoll Oeffnung im Durchmesser) bestellt werden.

Der Anstrich der Tafeln ist verschieden. In der Leipziger Bürgerschule haben wir dieselben braun gefunden. Andere ziehen eine feine schwarze, andere eine bläulich-weiße Oelfarbe vor. In sehr vielen Schulen hat man dem Holze seine natürliche Farbe gelassen; doch bemerkt man, daß sich die Kinder dann leichter Beschädigungen der Subsellien erlauben. „Der Jugend ist einmal der Zerstörungsgeist der Subsellien eigen, und bei der besten Aufsicht und Schulpolizei wird immer etwas verwüstet. Am häufigsten ist dies der Fall, wo die Schüler Langeweile haben, oder der Lehrer halb blind ist. Auch glauben sie, gerade am Schlechten sei wenig mehr zu verderben; Zerstörung sei auch wohl das nächste Mittel, etwas Besseres zu bekommen." (Dr. Niemeyer)

Die Subsellien sind wo möglich so zu stellen, daß die Kinder das Licht von der linken Seite haben. Dieselben terrassenförmig nach hinten zu höher zu machen hält Zerrenner für ganz unzweckmäßig. Auch ist derselbe Zweck durch den erhöhten Standpunct des Lehrers zu erreichen.

Dr. Andr. Combe (in seinen Grundsätzen der Physiologie) fordert für die Schulbänke sogar Lehnen. Er sagt: „Das lange Sitzen der Kinder auf Bänken ohne Lehnen schwächt ungemein die Muskeln, welche das Rückgrat und den Rumpf tragen. Die Muskelzusammenziehung wird unwirksamer, wenn der Geist, der sie regiert, anhaltend, oder zu sehr mit andern Dingen beschäftigt wird. Nicht selten pflegen Mädchen, welche täglich viele Stunden ohne Stützpuncte für den Rücken sitzen müssen, schief zu werden, oder eine Krümmung des Rückgrates zu erleiden." — Sollte dies aber nicht durch ganz andere Ursachen als durch den Mangel jener Lehnen herbeigeführt werden?

Die Anschaffung solcher Subsellien wird auch gefordert in Preußen (Public. d. k. Reg. zu Gumbin-

nen v. 22. Aug. 1819.), Württemberg (Generalverordnung, betr. das deutsche Elementarschulwesen in den evangelisch. Schulen von $\frac{26}{31}$ Dcbr. 1810. §. 5.), Baden (Schulordnung v. 30. Mai 1834. §. 25.), Baiern (Verfügung vom 16. Aug. 1822). Letztere Gesetzgebung verordnet überdies, daß die Subsellien so eingerichtet werden sollen, daß sie bei Reinigung der Schulzimmer leicht von einem Orte zum andern gestellt werden können.

Nebe hält es zur Erhaltung der Ordnung und Reinlichkeit für nützlich, die Plätze der Kinder mit Nummern zu versehen, weil dadurch jedes mehr angeregt werde, seine Stelle nett und unversehrt zu erhalten. — Dabei könnte man auch wohl die Plätze der Knaben mit schwarzer, die der Mädchen mit rother Oelfarbe numeriren lassen.

Ueberdies ist es nöthig, die Subsellien mit hölzernen Pflöcken in einander zu fügen. Eiserne Nägel treten zu leicht heraus, und veranlassen dann Beschädigungen der Kleider oder wohl gar der Schüler selbst. — Auch ist es zweckmäßig, die Ecken jeder Bank etwas abzustumpfen: das Ein- und Ausgehen wird dadurch erleichtert. — Um das willkürliche Verrücken der Subsellien zu verhindern, räth Dr. Schulze an, daß man die vorstehenden Enden der Schwellen genau an einander passe und etwa nur die erste oder letzte Schwelle auf irgend eine Weise (vielleicht durch eine Schraube) festmache.

Außer den Subsellien müssen für vorkommende Fälle noch eine Strafbank und eine andere Bank für unreinliche (mit Ausschlag oder Ungeziefer behaftete) Kinder vorhanden sein.

2) „Das Pult (oder der Lehrtisch), an welchem der Lehrer seinen Platz nimmt, ist mit einem verschließbaren Raume zu versehen."

Ein sehr zweckmäßiges Lehrpult (Katheder) ist beschrieben und abgebildet in Dr. Schulze's „vorzüglichste Lehrgegenstände" S. 213. (vergl. dessen Elementar-Volksschul-Gesetz S. 201.)

Das oberere Blatt des Pultes, in welchem Dinte- und Sandfaß einzulassen sind, kann nach hintenzu waagerecht liegen, vorn aber sich etwas senken. In dem den Kindern zugewendeten Theile des Pultes ist ein mit 2 Thüren versehener Schrank, in welchem eben sowohl als unter der Pultdecke verschließbare Behältnisse befindlich sind. Das Pult, an welchem der Lehrer auf einem gewöhnlichen Stuhle sitzt, steht auf einer $\frac{1}{4}$ Ellen langen und $\frac{1}{4}$ Ellen breiten achtzolligen Erhöhung. — Die baier'sche Gesetzgebung schreibt eine Erhöhung von einem Schuh vor.

3) „Auch ist in jedem Lehrzimmer nach dem Bedürfnisse für ein oder einige verschließbare Behältnisse (wo möglich Wandschränke), Bücher-Repositorien und Kasten zur Aufbewahrung der Inventarienvorräthe an Büchern, Vorschriften, Schiefertafeln ꝛc., ingleichen der zur Schulactenrepositur gehörigen Schriften zu sorgen."

Man kann hierher auch einen Kleiderverschlag oder Rechen, in oder an welchen die Kinder Hüte, Mützen, Tücher ꝛc. abzulegen oder aufzuhängen haben, rechnen. (Dr. Schulze.)

4) „Schwarze Holztafeln zu dem gewöhnlichen Anschreiben und zum Unterrichte im Elementarschreiben und im Gesange." — „Ein leicht bewegliches Stativ zum Aufstellen der Tafeln."

Die Wandtafeln werden am besten von Lindenholz (allenfalls auch von fichtenen oder tannenen Bretern, wenn diese sich so auswählen lassen, daß nirgends Astlöcher und Aeste zum Vorschein kommen) verfertigt. Der beste Anstrich ist mit Quarkkalk und Ruß, auch zuletzt noch mit dünnem Firniß, worin viel Galitzenstein ist. Es darf aber nirgends eine Unebenheit sich befinden, damit die Kreide (welche nicht sandig sein darf, wodurch oft die beste Tafel mit einem Striche verdorben wird) gut haftet. — Der Wandtafeln sind in der Regel zwei erforderlich, wovon die eine zum Anschreiben ꝛc. bestimmt, die andere für die Zwecke des kalligraphischen Elementar- und des Gesangunterrichtes eingerichtet und daher auf der einen und der andern Seite mit den von schwachrother Oelfarbe gezogenen Hilfs- und Notenlinien versehen sein muß. Diese Tafeln werden entweder an der Wand (hinter oder neben dem Lehrtische) oder auf einem besondern Gestelle (Stativ) angebracht, vermittelst dessen ihnen ein, nach den Umständen verschiedener Platz angewiesen, oder eine den Kindern bequeme, namentlich auch die Nachtheile eines falschen Lichtreflexes abwehrende Lage gegeben werden kann. (Dr. Schulze.)

Die großh. Baden'sche Gesetzgebung verlangt überdies ein Lineal, ein Winkelmaß und einen Zirkel zum Einsetzen der Kreide.

Literatur.

C. C. G. Zerrenner Grundsätze der Schulerziehung, der Schulkunde ꝛc. Magdeburg 1827. S. 134 ff.

Dr. A. H. Niemeyer Grundsätze der Erziehung ꝛc. Halle 1825. Bd. II. S. 571 f. — (und rücksichtlich der häuslichen Erziehung Bd. III. S. 190.)

Dr. J. A. Nebe der Schullehrerberuf ꝛc. Eisenach 1827. S. 320 ff.

A. Ludewig der Schulmeister ꝛc. Wolfenbüttel 1841. — S. 170. —

Dr. G. L. Schulze die vorzüglichsten Gegenstände des Landschulwesens ꝛc. Budissin 1826. S. 212 ff.

Dessen, das Elementar-Volksschulgesetz für die k. sächs. Lande ꝛc. S. 197 ff.

Voit die Landbaukunst in allen ihren Haupttheilen ꝛc. Th. I. in besonderer Rücksicht auf Gebäude des Cultus und der Erziehung. Augsburg 1826. S. 354 ff.

Kſch.

Gerdil (Hyacinthe—Sigismond) hat sich in der Geschichte der Pädagogik eine Stelle gesichert als einer der heftigsten und gewichtigsten Gegner des Emil von Rousseau. Er war geboren zu Samoens in Savoyen den 23. Juni 1718, wurde Barnabit und erhielt zuerst eine Professur in Turin. Sein Ruf veranlaßte den König von Sardinien, Victor Amadeus III. ihn zum Lehrer seines Sohnes, des Prinzen von Piemont, zu ernennen. Er arbeitete für seinen Zögling mehre Schriften aus und suchte ihm vor allen Dingen Liebe zur Religion einzuflößen. Als Rousseaus Emil erschien (1762) und in ganz Frankreich eine allgemeine Bewegung hervorbrachte, — die Philosophie und ihr Anhang begrüßte das Werk mit Jubelgeschrei, während das Parlament von Paris es zum Feuer verurtheilte und die Sorbonne eine umständliche Kritik und Widerlegung veröffentlichte, trat neben Griffet, Pérau, Dom Cajot, Puget de Saint-Pierre auch Gerdil gegen den kühnen, genial-paradoxen, alles Alte zerstörenden oder doch bestreitenden Genfer auf; es erschien von ihm Anti-Emile, ou Reflexions sur la théorie et la

pratique de l'éducation contre les principes de Rousseau (Turin 1763). Uebrigens gab er in jener Zeit noch einige andere pädagogische Schriften heraus, unter andern „Betrachtungen über die Studien der Jugend." Im J. 1778 wurde er Cardinal und genoß das volle Vertrauen des Pabstes Pius VI. So verlebte er in Rom, besonders auch als Präfectus des Index und der Propaganda thätig, zwanzig ruhige Jahre. Die Revolution von 1798 trieb ihn nach Piemont; mit Pius VII. kehrte er 1800 in die Hauptstadt der katholischen Christenheit zurück. Hier starb er in hohem Alter am 12. August 1802. Seine mannigfaltigen Schriften, unter denen sich auch philosophische finden, gab der Barnabitengeneral Fontana 1806 in einer Gesammtausgabe (15 Bände) heraus. Henrion histoire générale de l'église pendant les XVII. et XIX. Siècles (Paris 1836.) T. I. 462 f. III. 590 f. Kl.

Gerichtsschreiberei (Gemeindeschreiberei) **als Nebengeschäft des Schullehrers.** Ein Nebenamt, welches hier und da die Schullehrer zu verwalten pflegen, ist die Gerichts- oder Gemeindeschreiberei. — Die deutschen Schulgesetzgebungen haben sich darüber auf's Verschiedenste ausgesprochen: auf der einen Seite hat man es ganz unbedenklich gefunden, den Volksschullehrern die Geschäfte der Gerichtsschreibereien zu übertragen, und dadurch theils das Einkommen derselben zu verbessern, theils ihr Ansehen bei der Gemeinde zu vermehren geglaubt; auf der andern Seite dagegen hat man davon für die Wirksamkeit des Lehrers die größten Nachtheile gefürchtet.

Im K. Baiern z. B. ist der Ortsschullehrer in der Regel auch Gemeindeschreiber; er führt als solcher bei dem Gemeindeausschusse und im Pflegschaftsrathe die Protocolle und besorgt alle Schreibereien; fertigt auch die Gemeinde- und Stiftsrechnungen, wenn die Gemeinde- und Stiftungspfleger dieses förmlich zu thun nicht selbst im Stande sind. (Gemeinde-Edict v. 17. Mai 1818. §. 94.) — Doch darf der Lehrer nicht während der Schulstunden zu Gemeindeschreibereien abgerufen werden; er soll vielmehr dazu nur die Zeit nach vollendetem Schulunterricht und die schulfreien Nachmittage anwenden. Auch sind sämmtliche Localschulinspectoren angewiesen, bei eigner Verantwortlichkeit darüber zu wachen und die dagegen handelnden Lehrer oder Gemeindevorsteher bei den betreffenden Behörden zur Zurechtweisung und geeigneter Bestrafung anzuzeigen. (Verfüg. v. 24. März 1819.) — Wegen dieser dem Lehrer obliegenden Geschäfte gehören auch zu den Lehrgegenständen der baierschen Schullehrerseminare die Gerichtsschreiberei-Kenntnisse. Von der Regierung des Untermainkreises wurde verordnet, daß die Seminarien darauf Rücksicht nehmen und den Präparanden die nöthige Anleitung dazu geben möchten. Es wird dazu als erforderlich geachtet, sie mit den Gesetzen des Landes im Allgemeinen bekannt und ihnen die Formulare geläufig zu machen, auf denen das ganze Geschäft großentheils beruht. Ein Paar Stunden wöchentlich, während des letzten halben Jahres auf diese Anleitung verwendet, werden vollkommen hinreichend sein.

Auch im K. Preußen ist dies Nebengeschäft an vielen Orten den Lehrern gestattet. So wurden 1838 sämmtliche Landschullehrer des Landgerichtsbezirks Halle als Gerichtsschreiber in Pflicht genommen. Doch darf auch hier um dieses Nebenamts willen niemals eine Schulstunde versäumt werden; selbst der Prediger ist nicht befugt, dies dem Lehrer zu erlauben. (Verordn. d. k. Reg. zu Magdeburg v. 28. Dec. 1820. §. 24.) — Dagegen verbot die k. Reg. zu Düsseldorf den Schullehrern ausdrücklich, das Amt eines Gemeindesecretärs zu übernehmen.

Andere Gesetzgebungen (wie die Hohenzollern-Siegmaringen'sche) untersagen dem Schullehrer das Uebernehmen von Gemeindeschreibereien auf das Bestimmteste.

Vgl. den Art. „Ehrenrechte des Schullehrers" — Bd. I. S. 537.

Wie die Gesetzgebungen, so sind auch die Pädagogen über diesen Gegenstand verschiedener Ansicht.

Mit dem Schulamte für verträglich wird die Gerichtsschreiberei gehalten von Nebe, Hoffmann, Ludewig, Sickel u. a. — vorausgesetzt, daß diese Geschäftsführung dem eigentlichen Hauptberufe keinen Eintrag thue und der Schullehrer sich nicht in gerichtliche Händel menge oder den Winkeladvocaten abgebe. Man sehe

Dr. Nebe Schullehrerberuf. S. 468 ff.
Dr. Hoffmann pract. Handbuch ꝛc. Th. I. S. 352.
Ludewig der Schulmeister ꝛc. S. 219.
Sickel Schulmeisterklugheit ꝛc. S. 223 u. 250 ff.

Nebe hält dafür, daß sich der Lehrer in dieser Nebenfunction bedeutende Verdienste um die Gemeinde erwerben könne, wenn er, ohne nach der ersten Stimme zu haschen, also ohne Rechthaberei und Anmaßung, das Beste der Nachbarn aufrichtig sucht; wo er als Organ der Gemeinde zu schreiben und zu handeln beauftragt wird, dies mit Verstand und genauer Sachkenntniß zu leisten bedacht ist; auf die etwanigen Fehler in der Gemeindeverwaltung ohne Menschenfurcht oder Parteilichkeit aufmerksam macht — mit einem Wort, sich als rechtschaffener und treuer Berather und Ausführer dessen bewährt, was in diesem Geschäftskreise von ihm mit Recht gefordert wird. Derselben Ansicht ist auch Sickel. „Die Gemeindeschreiberei (sagt er) fordert im Allgemeinen nur geringen Zeitaufwand, und wird nur für den eine Klippe werden, der für seinen eigentlichen Beruf keinen Sinn hat, während sie dem umsichtigen und besonnenen Schullehrer vielfache Gelegenheit gibt, wohlthätigen Einfluß auf Gemeindeangelegenheiten zu gewinnen, und indem sie ihn auf ein Feld führt, auf welchem sich gar manche Verdienste erwerben lassen, ohne daß um deswillen die nächste Pflicht, der Schule zu warten, vernachlässigt werden müßte. In mancher Gemeinde ist es sehr viel werth, daß der verständige Schullehrer dem Schulzen nahe steht, und dadurch befähigt wird, diesem und jenem Mißgriffe zur rechten Zeit vorzubeugen." — Damit verbindet Sickel eine zweckmäßige und ziemlich ausführliche Geschäftsanweisung für den Lehrer als Gemeindeschreiber. (§§. 150 ff.)

Ludewig sagt darüber nur: „Was dabei zu beobachten ist, findet der Lehrer in den gegebenen Formularen und Schematen vorgeschrieben, weshalb er sich vor Allen damit sorgfältig bekannt zu machen hat. Uebrigens versehe er auch dieses Amt mit Treue und strenger Gewissenhaftigkeit, benutze es aber nie als Vorwand, seine Hauptämter zu vernachlässigen, mache

sich nicht der Parteilichkeit verdächtig und trachte nicht danach, sich vermittelst dieses Amtes eine Art von scheinbar gesetzlicher Herrschaft im Orte zu verschaffen, und sein Ansehn auf Kosten des Schulzen oder des Pfarrers zu heben."

Andere Stimmführer unter den Pädagogen erklären sich mit desto größerem Unwillen gegen dieses Nebenamt des Schullehrers. So sagt der geh. Kirchenrath Dr. Schulze (vorzüglichste Gegenstände des Landschulwesens ꝛc. S. 199 f.): „Der Gerichtsschreiberdienst führt, wie ich mich auf meinen Revisionsreisen überzeugt habe, besonders an großen Orten viele Störungen und Vernachlässigungen im Schulberufe mit sich, so daß es hier und da scheint, als ob der Schulmeister nicht die Gerichtsschreiberei, sondern der Gerichtsschreiber nur den Schuldienst nebenbei führe. Mancher Gerichtsschreiber, der eine überaus zahlreiche Schule und daneben noch viele amtliche Besorgungen als Kirchendiener hat, hält (oft noch schläfrig wegen nächtlicher Schreiberei) blos Vormittags in fünf hintereinander folgenden Stunden Schule. Ist dies mit den Pflichten eines Schullehrers vereinbar?" — Auch anderwärts läßt man sich gegen einen solchen Mißbrauch nachdrücklich vernehmen. „Der Wunsch," sagt Hergenröther in der Erziehungslehre ꝛc. S. 543 f., „daß der Schullehrer einzig seinem Hauptgeschäfte und dem, was mit demselben in nächster Verbindung steht, zurückgegeben werden möge, spricht sich aller Orten laut genug aus, und wird sicher erfüllt werden, sobald die Volksbildung einmal so weit fortgeschritten ist, daß die Geschäfte eines Gerichts- und Gemeindeschreibers von einem Gemeindemitgliede besorgt werden können." S. auch Harnisch der Volksschullehrer ꝛc. S. 100, und eine ausführlichere Darstellung des Schadens der Gerichtsschreiberei für den Lehrerberuf in ebendessen und Dr. Krüger's Erziehungs- und Schulrath, 4. H. S. 132 ff. und 5. H. S. 129 — 140.

Man vgl. auch Allg. Schul-Z. 1840. S. 1228 f.

Mit den lebhaftesten Farben sind die Nachtheile jenes Nebengeschäftes geschildert in (König's) Wanderungen durch Vaterhaus, Schule, Kriegslager und Academie zur Kirche. Magdeburg 1832. S. 226 ff. Wir theilen die Stelle im Auszuge mit, da dieses Buch vielleicht seltener in Lehrerhände kommt.

„So unschuldig der Umstand aussieht, daß gering besoldete Männer die müßigen Stunden ihres Amtes damit ausfüllen, daß sie die den Ortsvorstehern zu schwer fallenden Geschäfte besorgen und dadurch der nächsten Behörde ihre Mühe erleichtern, so höchst verderblichen Einfluß hat die Sache auf die Bildung der ihnen anvertrauten Jugend. Mag noch mehr schon hierüber gesprochen worden sein, es darf nicht unverdienstlich genannt werden, wiederholt und nachdrücklich an diesen im Verborgenen dahin schleichenden, aber höchst gefährlichen Feind zu erinnern. — Fürwahr, will ein Schullehrer den Ruhm ernten, daß seine Schule gut sei, so muß er Tag und Nacht sinnen, wie er seine Sache anfangen und ausführen will, so muß er Gott um Stärke bitten, daß er in Verfolgung seines Berufes nicht ermüde. Gewiß thaten dies die wackern Männer, welche ganze Geschlechter umwandelten; ja, das muß auch geschehen, wenn die segensreiche Einrichtung der Schule ihren Endzweck nicht verfehlen soll! Und nun betrachtet, nicht das verzerrte, nein, das treue Bild des Gemeindeschreibers. In seine Schule hinein begleiten ihn die Gedanken an die Berichte, welche er im Steuer-, Bau- und allgemeinen Verwaltungswesen zu liefern hat. Vielleicht zur Seite liegen die Rechnungen und Belege, welche nach den aufgestellten Erinnerungen Beantwortung erfordern. Sein Kopf ist erfüllt mit Nebensachen, darum kann die Hauptsache nicht gerathen, und manches Kind muß büßen, weil er selbst ein Versehen begangen hat. Folge diesem Manne aus der Schulstube heraus in sein Wohnzimmer, wo er nun, nach der eingetretenen Abspannung, Kraft und Heiterkeit sammeln und nach kurzer Ruhe das kommende Tagewerk bedenken soll. Schon beim Eintritte fällt sein Blick auf den Schreibtisch, wo statt der erquickenden Herzens- und Seelenspeise unvollendete Arbeiten liegen. Schulze und Einnehmer, Kreisbote und Vormünder, Leute, welche die verschiedensten Dinge zur Sprache bringen, lösen sich einander ab, und wahrhaftig, ich glaube ihm, wenn er sagt: Ich weiß nicht, wo mir der Kopf steht. Und wie? wenn neben dieser höchst zerstreuenden Beschäftigung noch Oekonomie betrieben oder ein anderes Steckenpferd geritten wird? — Zwei Rücksichten halten ihn ab, sich jener Unruhe zu entziehen: zunächst der pecuniäre Gewinn, denn neben der feststehenden gibt es manche zufällige Einnahme, sodann aber auch die Liebe zum Herrschen: denn zuletzt hängt doch Alles in der Gemeinde von ihm ab. Wer unter solchen Umständen noch Eifer für's Schulamt sucht, der irrt sich gewiß. Der reine fromme Sinn des Lehrers, der fromme Schüler erzieht, geht verloren, und an seine Stelle tritt eine weltliche Klugheit, eine Geriebenheit, die mit dem gewandtesten Advocaten wetteifert. Wir können den Nachtheil jenes Nebenberufes nicht richtiger bezeichnen, als wenn wir sagen: er entsittlicht den Lehrer." — Wir übergehen, was König noch weiter über die daraus hervorgehende Vernachlässigung des Kirchendienstes, Mißverhältnisse mit dem Pfarrer, Mißcredit bei der Gemeinde, steigende Arroganz, Veranlassung zum Trunke u. s. w. sagt.

Welche Ansicht ist nun die richtige? — Sollte nicht auch hier, wie so oft, das Wahre in der Mitte liegen? — Für den einen Lehrer wird die Gemeindeschreiberei zur gefährlichen Klippe; in der Hand eines andern dagegen wirkt sie Segen. — Deshalb möchte es wohl zweckmäßig sein, wenn die Erlaubniß zur Uebernahme dieses Nebenamtes in jedem einzelnen Falle von der vorgesetzten Behörde des Lehrers und zwar auf Widerruf ertheilt würde. Dabei könnten die Localverhältnisse und die Individualität des Lehrers selbst den Ausschlag geben, und dadurch würde es möglich, etwaigen Nachtheilen vorzubeugen. Ksch.

Geruchsinn. Wie wir unter den Organsinnen zwei höhere oder edle (Gesichtssinn und Gehörsinn) besitzen, so auch zwei niedere oder unedle (Geschmacksinn und Geruchsinn), indem der Tastsinn (s. d. Art.) je nach seiner Ausbildung beiden Hauptclassen angehören kann und die Vitalsinne eine besondere Classe für sich ausmachen (s. Vitalsinn u. Angeboren). Fragen wir, was das Eigenthümliche des Geruchsinnes sei, so ist zu bemerken, daß er unter allen Organsinnen (s. Sinn) die geringste Kräftigkeit besitze. Von eigentlichen Wahrnehmungen kann daher bei ihm nicht

die Rede sein (nur in den beiden höhern Sinnen entstehn eigentliche Wahrnehmungen), sondern nur von Empfindungen. Denn hält er auch die Eindrücke vollkommner fest, als der Vitalsinn, so daß wir z. B., indem wir uns an dem Rosengeruch erfreuen, den uns bekannten Nelkengeruch daneben reproduciren und so beider Verschiedenheit fühlen können, so ist doch diese Reproduction eine viel zu schwache und unvollkommene, als daß sie den Namen „reproducirte Wahrnehmung" verdienen könnte. Die Auffassungen des Gesichts- und Gehörsinnes kehren ganz anders zum Bewußtsein zurück, ob sie auch noch so lange aus demselben verschwunden gewesen wären, so daß man nicht selten die ursprüngliche Wahrnehmung selber, den Eindruck neu zu haben glaubt (man denke an eine öfter gehörte Melodie, an die Gestalt eines lange nicht gesehenen guten Freundes ꝛc.). Es können daher die Gebilde des Geruchsinnes (was auch vom Geschmackssinn und den Vitalsinnen gilt) nicht geistig verarbeitet werden (zu Begriffen, Urtheilen, Schlüssen ꝛc.), was am besten die Tabakschnupfer bestätigen können, die zwar für den Tabak eine oft sehr starke Neigung (und Neigungen sind jederzeit vielspurige Gebilde — s. Neigung) erworben haben, ohne daß ihre Geruchsthätigkeiten dadurch reicher, feiner, stärker und bewußtseinklarer würden, wie solches in den höhern Sinnen die Folge von der Durchdringung und Verarbeitung der angesammelten Wahrnehmungen ist; im Gegentheil tritt mehr und mehr Abstumpfung ein, und selbst die gewöhnlich fein riechenden Aerzte bringen es nicht bis zu Abstractionen für ihre Geruchseindrücke; es bleibt überall bei mehr oder weniger gelingenden Reproductionen des empfundenen Concreten.

Was die Lebendigkeit der Geruchvermögen anlangt, so ist diese bekanntlich kaum zu bestimmen, da die Gerüche selten oder nie in schneller Aufeinanderfolge eintreten, und was man noch etwa in dieser Beziehung erproben kann, spricht augenscheinlich für Langsamkeit der Auffassung, woran jedoch auch die Natur der Düfte, die wir riechen, verschiedenen Antheil haben möchte. — Die Reizempfänglichkeit ist verschieden bei den verschiedenen Personen, so wie einer und derselben Person zu verschiedenen Zeiten; denn wie der Gehörsinn, so ist noch mehr der Geruchsinn sehr umstimmbar durch Krankheiten (Schnupfen, Kopfschmerz ꝛc.) und durch vorangegangene Eindrücke, was bei seiner geringen Kräftigkeit unmöglich befremden kann (vergl. Gehörsinn und Geschmackssinn). Dazu kommt, daß, wie überhaupt die niedern Sinne den Vitalsinnen näher stehn, als den höhern, sich dem Geruchsinne zunächst diejenigen Vitalkräfte anschließen, welche der Einathmung dienen, und diese sind selber sehr vielfacher Umstimmung, nicht blos durch Krankheiten (Husten, Heiserkeit, Lungen- und Luftröhrenleiden aller Art ꝛc.), sondern auch durch zu starke und zu schwache Anregung überhaupt unterworfen, was natürlich für den Geruchsinn mehr oder weniger Mitleidenheit (Sympathie — s. Ansteckung) herbeiführt. Man denke an schwere, dicke Luft, wie an sehr heiße oder kalte und deren Wirkungen; an starke Bewegung durch Laufen oder an das Gegentheil bei viel sitzenden und stark werdenden Personen, denen die Lungen aus Mangel an Uebung ihre Dienste, wenn rasche Bewegung sich zufällig einmal nöthig macht, fast versagen, und beobachte die Rückwirkung, die diese verschiedene Stimmung dieser Vitalvermögen auf den Geruchsinn äußert, man wird auch ihn in seiner Thätigkeit umgestimmt, seine Reizempfänglichkeit erhöht oder herabgedrückt finden. Eben weil zwischen diesen Systemen ein so inniger Zusammenhang stattfindet, übt auch der Geruchsinn hinwiederum einen großen umstimmenden Einfluß auf jene Vitalthätigkeiten und somit weiter auf die übrige Seele aus, und so kann man Jemanden durch starke Geruchseindrücke zum Unbewußtsein betäuben, wie umgekehrt einen in der Ohnmacht Liegenden zum Bewußtsein wecken, denn das Bewußtsein ist bekanntlich in hohem Grade von den Athmungsthätigkeiten abhängig; eine Hemmung derselben löscht es sehr bald aus.

Fragt man, was der Erzieher für die Entwickelung und Bildung des Geruchsinnes thun könne und solle, so leuchtet aus dem Gesagten hinlänglich ein, daß dessen nicht viel sein werde. Gewöhnlich überläßt man diesen Sinn ganz dem Zufalle, was indeß nicht zu billigen ist. Offenbar gibt es eine Menge Qualitäten der Dinge, die nur durch ihn aufgefaßt werden können, und so dürfte noch manche Entdeckung zu machen sein, wenn man seiner Uebung mehr Sorgfalt widmete. Ist er auch nicht Sachsinn in dem Grade, wie der Gesichts- und Tastsinn, so doch in einem höhern, als der Gehörsinn, denn Gerüche offenbaren weit mehr das Constante und Wesentliche von den Dingen, als Klänge und Schälle. Man mache also, so weit solches nur immer möglich ist, die Jugend bei Zeiten auf jene Qualitäten durch Erfahrung aufmerksam, verfeinere so das Angeborne für die Eindrücke, die in der uns umgebenden Natur zahlreicher, als man glaubt, für dasselbe gegeben sind, und sei daher namentlich streng in der Abwehrung alles Dessen, was dieser Förderung entgegensteht. Dahin gehört nicht blos die frühzeitige Unart des Tabakschnupfens, sondern namentlich die Unsauberkeit rücksichtlich der Absonderung aus den Nasenschleimhäuten. Die niedern Stände verwahrlosen hierin ihre Kinder oft auf eine schreckbar ekelhafte Weise und machen sie für das ganze Leben, wie zu Schmuzbarteln, so für die Auffassung edlerer und feinerer Düfte ganz unfähig. Reinlichkeit wird in dieser Beziehung den Kindern sehr bald zum unentbehrlichen Bedürfniß, man darf nur gleich von vorn herein das Gegentheil nicht Platz greifen lassen, und dann ist für die gedeihliche Fortentwickelung des Geruchsinnes wenigstens der erforderliche Grund gelegt. Man vergl. Auffassung. D—r

Gesangbuch. Gebrauch desselben in der Volksschule. — Da die Einführung eines besonderen Schulgesangbuches in die Volksschule nicht blos mancherlei Schwierigkeiten hat, sondern auch einigen Bedenken unterliegen möchte, so muß jedem Lehrer desto mehr daran gelegen sein, dasjenige Gesangbuch, welches in der Pfarrkirche des Schulortes gebraucht wird, auf's Zweckmäßigste zu benutzen. Freilich wäre zu wünschen, daß eine größere Zahl eigentlicher Schullieder in unsere Gesangbücher aufgenommen würde. (So enthält z. B. das Dresdener nur 10, das Niederlausitzer Gesangbuch aber 22 Lieder für das Kinder- und Schulleben. Die letztere Zahl ist ausreichend.)

Der nächste Zweck, welchem das Gesangbuch in der Schule dient, ist die religiöse Bildung der

Kinder; doch kann es auch für die Sprachbildung benutzt werden. Beleuchten wir Beides sorgfältiger!

I. Das Gesangbuch, im Dienste der religiösen Bildung der Kinder, wird sowohl zum gemeinschaftlichen Aussprechen des religiösen Gefühles, als auch zur Belehrung über Religionswahrheiten und zum Einprägen derselben in das Gedächtniß benutzt werden können.

1) Zunächst ist das Gesangbuch auch in der Volksschule Erbauungsbuch. — Am gewöhnlichsten ist's, früh ein Morgenlied singen zu lassen; doch möchten wir rathen, bisweilen auch solche Lieder zu wählen, deren Inhalt sich auf die unmittelbar folgende Religionsstunde bezieht. Noch zweckmäßiger ist es, die Religionsstunde mit dem Gesange eines oder einiger passenden Verse zu schließen; doch kann alsdann der Gesang am Anfange der Stunde wegfallen und durch ein Gebet vertreten werden. — Bei der Wahl der Lieder sehe der Lehrer darauf, daß die Melodieen bereits eingeübt sind. Auch muß, wenn das Lied nicht schon geläufig ist, jedes Kind das Gesangbuch zur Hand haben, damit der Lehrer nicht Zeile für Zeile vorzusagen braucht, was auf uns immer einen unangenehmen Eindruck gemacht hat. — Endlich lasse der Lehrer nicht zu viel singen: zwei, drei Verse sind hinreichend. Wir finden es nicht unpassend, wenn bisweilen die noch übrigen Liederverse (oder doch einige derselben) nach dem Gesange als Gebet gesprochen werden, — wiewohl Zerrenner dies mißbilligt. Nur möchten wir rathen, daß in diesem Falle der Lehrer selbst und wo möglich aus dem Kopfe das Gebet spreche, — schlimm genug, wenn er's nicht aus dem Herzen kann. Zwei ganze Lieder, — eins gesungen, das andere gelesen, — sind zu viel. Wir haben das einmal mit angehört — noch dazu waren's zwei Tischlieder von gleichem Inhalte. Als das erste Lied zu Ende war, kroch ein Kind von seinem Platze hervor, so daß inzwischen eine Pause entstand, und dann las es monoton und stockend, wobei alle Erbauung wegfiel.

Mehr darüber sehe man in dem Art. „Gebet."

2) Ueberdies soll das Gesangbuch in der Volksschule auch zur Belehrung über Religionswahrheiten benutzt werden. „Der Lehrer lese oft mit den Schülern Lieder und lasse sie den ganzen Inhalt derselben auffassen und fühlen lernen." — „Die Kinder müssen durch das Angeben des Sinnes der Verse, durch Erklärung schwieriger Stellen, und durch fleißige Uebung, das dichterische Gewand von dem einfachen Gedanken zu trennen, befähigt werden, mit Verstand und wahrer Erbauung sowohl in der Kirche als in häuslicher Stille ihr Gesangbuch zu benutzen." (Zerrenner.)

Es kann von Nutzen sein, von Zeit zu Zeit über irgend ein Lied oder auch nur einen Liedervers zu katechisiren; doch eignen sich bei Weitem nicht alle Lieder dazu. Wir erlauben uns deshalb einige Bemerkungen über das Kirchenlied überhaupt und über Liederkatechisationen insbesondere.

Unsere Kirchenlieder lassen sich im Allgemeinen in zwei Classen bringen, nämlich 1) lyrische und 2) didactische. Die lyrischen sprechen irgend eine religiöse Empfindung meistens in freier Gedankenreihe aus; sie sind die Sprache des Herzens und wollen nachempfunden sein. Hier spricht der Dichter entweder im Namen des begeisterten Menschengemüthes überhaupt, oder er versetzt sich in besondere Lebensverhältnisse. Lyrische Gesänge der erstern Art sind: „Wie groß ist des Allmächt'gen Güte" — „Auf Gott und nicht auf meinen Rath" — „In allen meinen Thaten" ꝛc. — überhaupt die meisten Lieder, welche in der ersten Person reden (Selbstgespräche) und welche Gott anreden (Gebete). Lyrische Gedichte der zweiten Art finden sich im Gesangbuche in geringer Zahl: sie sind theils auf besondere Lebensalter, theils auf einzelne Stände, theils auf Glücks- und Unglücksfälle berechnet; sie haben es also nicht mit dem Menschen als solchem, sondern mit einem besondern Individuum zu thun und könnten deshalb individuelle heißen.

Didactische Lieder sind diejenigen, in welchen der belehrende Ton vorherrscht. Sie beschäftigen mehr den Verstand und wollen durch ihn auf das Herz wirken: darum ist in ihnen auch die Gedankenreihe weit geordneter. Dort mehr Gefühl, hier mehr Reflexion. Zu ihnen gehören die Lieder: „Oft klagt dein Herz" — „Dein Heil, o Christ, nicht zu verscherzen" — „Wer nur den lieben Gott läßt walten" — „Befiehl du deine Wege" ꝛc. Man erkennt sie gewöhnlich daran, daß sie in der zweiten Person reden. Einige derselben sind so nüchtern, haben so wenig dichterischen Schwung, daß man sie aus dem Gesangbuche verweisen möchte; gleichwohl eignet sich gerade diese Liederclasse am Besten zur katechetischen Behandlung.

Endlich könnte man noch eine gemischte Classe hinzufügen, weil manche didactisch begonnene Lieder im Tone der Lyrik endigen, und dagegen andere, deren Anfang durch die Sprache des Gefühls bezeichnet wurde, am Ende in den ruhigen Ton der Betrachtung hinabsinken. Doch kommt hier Alles darauf an, ob der eine oder der andere Ton der vorherrschende sei. So scheint das Lied: „Nicht daß ich's schon ergriffen hätte" einen lyrischen Aufschwung zu nehmen, ist aber in der That den Lehrliedern beizuzählen. Auch ist manches Lied, welches als Selbstgespräch auftritt, ein didactisches; einige Lieder tragen sogar im Tone des Gebetes Belehrungen vor, wiewohl diese Form dem Character des Gebetes geradezu widerstreitet.

Diese Classification ist für die Behandlung des Kirchenliedes in der Schule nicht ganz unwichtig. Dinter sagt zwar in seinen Regeln der Katechetik (S. 49): „Auch die Lieder gehören zu den Lehrstellen, sie müssen folglich mit ihnen zu gleichen Zwecken benutzt und auf gleiche Weise behandelt werden." Doch geht aus dem bereits Gesagten hervor, daß dies nur von didactischen Liedern gelten kann. Lyrische Gesänge katechetisch zu behandeln, möchten wir nicht rathen. Je tiefer sie empfunden, je dichterischer sie eingekleidet sind, desto weniger eignen sie sich zu Katechisationen. Hier begnüge sich der Lehrer damit, die weniger verständlichen Bilder und Tropen den Kindern deutlich zu machen: das kann in einfachen Fragen geschehen. Sind diese Lieder aber von klarem Inhalte ohne schwerere Bilder, so benutze sie der Lehrer am Schlusse der Religionsstunde; er lese das mit dem Inhalte der vorhergegangenen Stunde verwandte Lied mit Andacht vor, und in den Schlußvers stimme (wenn die Melodie eine bekannte) die ganze Classe singend ein.

Faßt man einzelne Sittensprüche aus Liedern auf, so möchte wohl auf diese die analytische (zergliedernde)

Katechisation am anwendbarsten sein. Will man aber ein vollständiges Lied behandeln, so ist die synthetische (entwickelnde) vorzuziehen, besonders wenn der Hauptgedanke nicht im Liede selbst mit wenigen Worten angegeben ist. Uebrigens hat der Katechet noch besonders die Worte des Liedes durch passende Bibelsprüche zu unterstützen.

A. Ludewig legt auf Liederkatechisationen einen sehr hohen Werth und will denselben sogar jede Woche eine Stunde widmen, womit wir nicht ganz einverstanden sind. — Die von ihm über dergleichen Katechisationen aufgestellten Regeln sind beachtenswerth; wir theilen dieselben hier mit.

A. Regeln für Anfertigung des Entwurfes einer Liederkatechisation.

a) Der Lehrer suche den Hauptgedanken des Liedes auf und stelle ihn als Thema an die Spitze des Entwurfs.

b) Sind, wie dies zuweilen der Fall ist, verschiedene Hauptgedanken darin, so werden diese eben so viele Themata.

c) Die einzelnen, den Hauptgedanken näher bestimmenden Nebengedanken werden im Liede aufgesucht und dem Hauptgedanken nach logischen Regeln untergeordnet, wobei die Reihenfolge der einzelnen Verse, wenn es nothwendig ist, unterbrochen werden darf.

d) Findet der Lehrer es für nöthig und zweckmäßig, das Thema noch durch eigene, im Liede nicht enthaltene Gedanken auszuführen, so thue er es immerhin und reihe seine Gedanken in logischer Ordnung an die des Dichters, hüte sich aber vor zu großer Weitschweifigkeit.

e) Die dunkeln, bei einer Katechisation dieser Art am häufigsten vorkommenden, dichterischen und bildlichen Ausdrücke mache er sich klar und suche sie ganz zu verstehen.

f) Die im Texte angedeuteten Bibelstellen lese er vorher durch und merke sie im Entwurf in Parenthese an.

B. Regeln für das Verfahren beim Katechisiren über ein Lied.

a) Das Lied wird verschiedene Male von einzelnen Schülern oder von allen zusammen, mit genauer Berücksichtigung der Interpunction und des Ausdrucks vorgelesen.

b) Den oder die Hauptgedanken müssen nach beendigtem Vorlesen die Geübteren unter den Schülern selbst angeben.

c) Dann wird das Lied so durchgenommen, daß, wie bei den eigentlichen Lehrstellen der Bibel, Zergliederung, Erklärung und eigentliche Katechisation mit einander verbunden werden. Beim Zergliedern sind auch die in einem Gedichte häufig vorkommenden gezwungenen Constructionen zu beachten und in die natürliche Wortfolge zu bringen. [Doch, soll die Katechisation den Zweck der Erbauung nicht verfehlen, so hüte sich der Lehrer, bei dem Grammatischen und überhaupt Sprachlichen zu lange zu verweilen; er gebe hier nur so viel, als zum Verständnisse des Liedes unumgänglich nothwendig ist. Das sorgfältigere Durchgehen der Construction gehört in die der Sprachbildung bestimmten Stunden, — wovon hernach.]

d) Die angedeuteten Bibelstellen werden von den Kindern aufgeschlagen.

e) Erfordert es der bessere Zusammenhang, so mag immerhin ein späterer Vers früher angezogen werden.

f) Oefters Wiederholungen und Anwendungen dürfen nicht fehlen.

Vgl. A. Ludewig Anweisung zum religiös-katechetischen Unterrichte für Lehrer in Bürger- und Landschulen. Wolfenbüttel 1826. S. 164—170.

Oessen katechetische Entwürfe u. Musterkatechisationen ꝛc. (2r Theil der Anweisung ꝛc.). Wolfenbüttel 1828. S. 105—128. Entwurf und Musterkatechisation über das Lied: „Wie groß ist des Allmächt'gen Güte".

Oessen der Schulmeister in der Stadt und auf dem Lande. Wolfenbüttel 1841. S. 98—100.

3) Zur festern Einprägung der Religionswahrheiten dient zuverlässig auch das Auswendiglernen der Kirchenlieder selbst. Zerrenner gibt darüber die Regeln:

„Laß öfters, besonders auf kirchliche Feste, in den Ferien, auch sonst, ganze Lieder, wozu du die Hauptkernlieder wählen mußt, auswendig lernen. — Laß auch beim Religionsunterrichte zu jeder Hauptlehre einen kräftigen Gesangbuchvers lernen!" — „Kernsprüche der Schrift oder inhaltreiche Lieder, von dem Gedächtnisse treu aufgefaßt, dienen am sichersten als Haltpuncte des religiösen Glaubens in dem Gemüthe. Oft sind es die in der Jugend erlernten Sprüche und Verse, mit der nie erlöschenden Autorität göttlicher Wahrheit, welche dem Greise auf dem Krankenlager noch Beruhigung und Trost geben, wie sie ihn an manchem heißen Tage auf der langen Reise durch's Leben stärkten." (Dr. Nebe Schullehrerberuf S. 217.)

Für Auswendiglernen in den Ferien stimmen wir nicht. — Rücksichtlich der Wahl der Lieder sehe der Lehrer besonders darauf, daß sie zum Herzen sprechen: dann prägen sie sich desto tiefer ein. Lieder, wie: „Befiehl du deine Wege" — „Wer nur den lieben Gott läßt walten" — „Wie groß ist des Allmächt'gen Güte" — „Auf Gott und nicht auf meinen Rath" ꝛc. sollten in allen Schulen gelernt werden. Nur gebe der Lehrer nicht zu viel auf einmal! — Er vertheile vielmehr ein und dasselbe Lied auf mehre Curse des Religionsunterrichts; er lasse also z. B. in dem einen Jahre den 1. und 2. Vers lernen, im folgenden Jahre werden Vers 3—5 gelernt und die beiden ersten wiederholt; im dritten Jahre nochmalige Wiederholung und Hinzulernen der letzten Verse. — Beim Hersagen der gelernten Lieder verhüte der Lehrer das ausdruckslose Herplappern; jedes Lied muß mit Wärme, ja mit Andacht recitirt werden.

Vgl. den Art. „Gedächtnißübungen."

II. Das Gesangbuch als Mittel der Sprachbildung.

Zur Förderung der Sprachbildung ist es sehr nützlich, wenn das Gesangbuch bei Leseübungen, so wie bei orthographischen und grammatisch-stylistischen Uebungen angewendet wird.

1) Die Verordnung zum k. sächs. Volksschulgesetz (§. 44) will zwar das Gesangbuch nicht zum bloßen Leseübungsmittel herabgewürdigt wissen; doch können wir darin keine Herabwürdigung jenes Buches erkennen, wenn in demselben nur von den geübteren Schülern gelesen werden darf. — Die meisten Lesebücher für Volksschulen geben so wenig poetische Lesestücke, daß dem Lehrer die Aushilfe, welche darin das Gesangbuch bietet sehr willkommen sein muß. Wir

stimmen deshalb der Autorität Zerrenner's bei, welcher das Gesangbuch beim Leseunterricht zu gebrauchen anräth. „Auch das Gesangbuch (sagt er in seinem Methodenbuche S. 161) muß öfters bei den Leseübungen benutzt werden, nicht nur, um die Schüler im Lesen von Reimen zu üben, sondern besonders um sie im Auffassen der Gedanken, im Absondern des Bildlichen von der nackten Vorstellung u. s. w. zu üben, was zugleich eine treffliche Verstandesübung ist. Es ist unglaublich, wie viele Menschen es gibt, die bei dem Gottesdienste völlig gedankenlos singen und nicht im Stande sind, den Sinn auch nur eines Liedverses mit andern Worten wiederzugeben." Wir halten diese Uebung auch für sehr nützlich; nur gehört sie nicht in die Lesestunden, sondern in den Sprachunterricht. Beim Lesen erkläre der Lehrer nur ganz kurz das zum Verständnisse Nothwendige, um die zwei Minuten, welche in zahlreichen Classen auf jeden Leseschüler kommen, nicht noch mehr zu beschränken.

Hinsichtlich des Lesens der Kirchenlieder bemerken wir Folgendes:

Der Lehrer lese jedes Lied selbst mit gehörigem Ausdruck vor, gebe auch, wo es nöthig ist, die Gründe an, warum Etwas so und nicht anders betont werden müsse. Dabei lasse er die Lieder nach einer planmäßigen Reihenfolge lesen, vom Leichtern zum Schwerern fortschreitend. Zuerst Lieder, in welchen der erzählende Ton vorherrscht; diese sind allerdings seltener im Gesangbuche, doch gehört dahin: „Vom Himmel ward der Engel Schaar". Dann Lieder mit belehrendem Tone („Wer Gottes Wege geht, nur der hat großen Frieden" — „Beglückt, beglückt ist, wer auf Erden" — „Wohl dem Menschen, der nicht wandelt" u. s. f.) Ferner, Lieder im Tone der Andacht; dahin sind die religiösen Selbstgespräche („Wenn ich ein gut Gewissen habe" — „Wie sanft fließt mir mein Leben hin") und alle Gebete zu rechnen. Sodann Lieder im Tone des Mitleids und des Tröstens („Du klagst und fühlest die Beschwerden") — im Tone der Freude („Wie groß ist des Allmächt'gen Güte") — im Tone des Schmerzes (Sterbelieder) und der Reue (Bußlieder) — im Tone der Entschlossenheit und Glaubensfreudigkeit („Eine feste Burg ist unser Gott") — im auffordernden Tone („Kommt, kommt den Herrn zu preisen") — im strafenden und drohenden Tone („Willst du die Buße noch, die Gott gebeut").

Jedes Lied muß mehr als einmal gelesen werden. — Hier ist das Chorlesen von besonderem Nutzen. Um dem singenden Tone gleich vom Anfange herein vorzubeugen, lasse der Lehrer auch solche Lieder lesen, worin die Interpunction nicht immer an's Ende der Zeile fällt und daher das Kind genöthigt wird, an den Reim sogleich die folgende Zeile anzuknüpfen. Das ist besonders der Fall in den Liedern: „Nicht Alle können herrschen" und „Nicht für der Felder Segen nur" ꝛc.

Als Hilfsmittel für das Lesen der Lieder ist empfehlenswerth:

J. G. C. Wörle Anweisung zum Lesen mit Ausdruck für Lehrer an Volksschulen dargestellt in 40 der besten in ganz Deutschl. eingeführten Kirchenlieder ꝛc. Heilbronn 1835.

2) Auch zu orthographischen Uebungen können diejenigen Kirchenlieder benutzt werden, welche von den Kindern auswendig gelernt worden sind. Namentlich während der Stunden, wann die wöchentlichen Aufgaben recitirt werden, ist jenes Niederschreiben eine zweckmäßige Selbstbeschäftigung. Dabei hat der Lehrer Achtung zu geben, daß die Kinder das Lied wirklich ohne Zuziehung des Buches niederschreiben; erst am Schlusse der Stunde, nachdem der Lehrer die fehlerhaft geschriebenen Wörter unterstrichen hat, dürfen sie das Gesangbuch zur Hand nehmen, um die Fehler zu verbessern.

3) Endlich kann und soll das Gesangbuch zu grammatischen und stylistischen Uebungen benutzt werden.

Dahin gehört vor allen Dingen das Construiren der Sätze, eine sehr nützliche, besonders vom Schulrath Dr. Weiß empfohlene Uebung, zu welcher sich vorzugsweise die Kirchenlieder eignen. Wir haben darüber schon in d. Art. „Construiren der Sätze" (Bd. I. S. 447 ff.) gesprochen, auf welchen wir deshalb verweisen.

Damit ist später das Uebertragen geeigneter Kirchenlieder in Prosa zu verbinden. Das geschieht zuerst unter Leitung des Lehrers selbst. Wir geben ein Beispiel an dem Anfange des Liedes: „Wie groß ist des Allmächt'gen Güte".

Lehrer. Wie heißt die erste Zeile dieses Liedes? Kind. „Wie groß ist des Allmächt'gen Güte!" L. Wer ist unter dem Allmächt'gen zu verstehn? K. Gott. L. Wie könnte es also auch heißen anstatt „des Allmächt'gen Güte"? K. Gottes Güte. L. Und wenn du Güte vorsetzest? K. Die Güte Gottes. L. Sage den ganzen Satz! K. Wie groß ist die Güte Gottes! L. Das Große wird bewundert; wie kannst du die große Güte Gottes nennen, weil sie werth ist, bewundert zu werden? K. Bewundernswürdig. L. Drücke nun den Satz mit Anwendung dieses letztern Eigenschaftswortes aus. K. Wie bewundernswürdig ist die Güte Gottes! L. Schreibt diesen Satz auf eure Tafeln nieder! — Leset nun die zweite Zeile des ersten Verses. K. „Ist der ein Mensch, den sie nicht rührt?" L. Worauf bezieht sich das Fürtwort sie? K. Auf die Güte Gottes. L. Setze anstatt jenes Fürwortes einmal dieses Hauptwort und sprich so den ganzen Fragesatz noch einmal aus! K. Ist der ein Mensch, den die Güte Gottes nicht rührt? L. Wie müßte die Antwort auf diese Frage lauten? K. Nein. L. Beantworte mir nun einmal jene Frage in einem vollständigen verneinenden Satze! K. Der ist kein Mensch, den die Güte Gottes nicht rührt. L. Statt der kannst du sagen derjenige; statt den — welchen. Wie heißt es nun? K. Derjenige ist kein Mensch, welchen die Güte Gottes nicht rührt. L. Werden denn aber alle Menschen von der Güte Gottes gerührt? K. Nein. L. Was müssen das wohl für Menschen sein, die sich nicht davon rühren lassen? K. Gefühllose. L. Setze nun einmal statt kein Mensch „ein gefühlloser Mensch." K. Derjenige ist ein gefühlloser Mensch, den die Güte Gottes nicht rührt. L. Statt: „der Vater liebt mich" — kann ich auch sagen: „ich werde vom Vater geliebt." Wie kannst du wohl sagen anstatt: „welchen die Güte Gottes nicht rührt?" *)

*) Kennen die Kinder die Ausdrücke active und passive Sätze, so sagt man hier: Verwandle den activen Satz „den die Güte ꝛc." in einen passiven!

K. Welcher von der Güte Gottes nicht gerührt wird. L. Verbinde dies (diesen Nebensatz) mit dem ersten (dem Haupt-) Satze! K. Derjenige ist ein gefühlloser Mensch, der von der Güte Gottes nicht gerührt wird. L. Schreibt nun auch diesen Satz nieder! —

So fährt der Lehrer fort, Satz für Satz umschreiben zu lassen; endlich werden die niedergeschriebenen Sätze vorgelesen, durch passende Bindewörter verbunden, hier und da ein Fürwort angewendet ꝛc. — Der erste Vers jenes Liedes würde in der Umschreibung ungefähr so lauten: „Wie bewundernswürdig ist die Güte Gottes! — Derjenige muß ein gefühlloser Mensch sein, welcher durch dieselbe nicht gerührt wird, und in einem unempfindlichen Herzen den Dank unterdrückt, den er Gott schuldig ist. So will ich nicht handeln! — Meine größte Pflicht soll es sein, die Liebe des Herrn immer mehr zu erkennen. Er hat mir so viele Wohlthaten erzeigt, darum will ich ihn niemals vergessen."

Nach und nach giebt der Lehrer weniger Andeutungen, und läßt erst den ganzen Vers mündlich umschreiben, ehe er das Niederschreiben gestattet. Später tritt an die Stelle jener sich fast Wort für Wort an den Text anschließenden Umschreibung eine freiere Darstellung des Inhaltes. — Zuletzt giebt man den Kindern solche Lieder, über welche katechisirt worden ist, zur Uebertragung in Prosa auf, ohne eine weitere Anweisung hinzuzufügen.

Diese Uebungen sind eine sehr gute Vorbereitung auf alle schriftlichen Arbeiten; sie fördern nicht nur das Verständniß der Lieder im hohen Grade, sondern geben auch Gewandtheit für freie Gedankendarstellung.*) —

Literatur.

C. C. G. Zerrenner's Grundsätze der Schulerziehung ꝛc. S. 514. (§. 314) und dessen Methodenbuch S. 530 ff.

Rossel's Rheinisch-Westphälische Monatsschrift. 1827. Juli-Heft. „Welcher Gebrauch sollte überall in unsern Elementarschulen von dem eingeführten Gesangbuche gemacht werden?" — von Wetz.

Sächsische Kirchenzeitung 1842. Nr. 18. S. 140 ff. „Von gewissenhafter Wahl der Liederaufgaben in den Schulen." Präsidialvortrag in einer Lehrerconferenz von M. Pescheck.

(1. Es sollten nicht zu viele Lieder aufgegeben werden. Empfehlenswerth ist die ältere Methode: man lernte jeden Monat ein Lied, ließ dies alle Tage des Monats rezitiren und die Kinder wurden fest darin. — 2. Es sollten nur die vorzüglichsten Lieder aufgegeben werden. Nicht eben dogmatische und moralische, sondern gerade solche Lieder, zu welchen die Paragraphen des Lesebuches minder Veranlassung geben, vorzüglich a) Lieder, welche reiner Andachtsausdruck sind, b) die Lieder, welche am meisten verbreitet sind und aller Orten gesungen werden. — 3. Man lasse einige Zeitlieder lernen — Morgen-, Abend-, Jahresschluß-, Geburtstaglieder ꝛc. — 4. Nothwendig ist Berücksichtigung des künftigen Sorgenstandes der Kinder. Man lasse deshalb Lieder lernen wie: „In allen meinen Thaten" ꝛc. — „Auf Gott, und nicht auf meinen" ꝛc. — „Wer nur den lieben Gott" ꝛc. — „Befiehl du deine Wege" ꝛc. — „Meine Lebenszeit verstreicht" ꝛc. — 5. Endlich würde bei der Auswahl auch auf das Vollkommne in der Form zu sehen sein — also nicht Lieder in gereimter Prosa.)

K — sch.

*) Wie nothwendig es sei, sich davon zu überzeugen, ob die Kinder auch verstehen, was sie lesen und lernen, zeigt Folgendes. In einer Berliner Kleinkinderschule war das Lied gelernt worden: „Wach auf mein Herz" ꝛc. Bei einer Revision der Anstalt ergab sich, daß ein Knabe bei dem „Geber aller Güter" an den Maikäfer dachte, weil er nach dem Berliner Dialecte Geber und Käfer verwechselte. — Ein anderer Knabe hatte den Spruch: Alle gute Gabe kommt von oben ꝛc. als Tischgebet gelernt; er betete jedoch allemal: Gabel statt Gabe. —

Gesangunterricht s. Singunterricht.

Geschichte — Welt- und Völkergeschichte ꝛc. Man hat öfters die Frage aufgeworfen, ob in Volksschulen Geschichte, d. h. allgemeine oder Weltgeschichte gelehrt werden solle oder nicht, und sie ist theils bejaht, theils aber auch verneint worden*). Die, welche das Letztere thaten, beriefen sich auf den Inhalt und Umfang der Geschichte, und erwägt man Beides nur mit einiger Aufmerksamkeit, so muß man allerdings eingestehen, daß weder eine pragmatische Darstellung der Geschichte, worin doch ihr eigentliches Wesen besteht, von Kindern gefaßt und verstanden, noch auch das weite Gebiet derselben in seiner ganzen Ausdehnung während der kurzen Zeit, in der sie der Schule angehören, durchschritten werden kann. Allein das soll es auch nicht. Nur das Nothwendigste und allgemein Wissenswerthe soll ihnen mitgetheilt werden; nur die großen und für alle Zeiten und Menschen wichtigen Weltbegebenheiten, welche vor uns sich zugetragen haben, sollen sie kennen lernen, und daß ein solcher Abriß der Geschichte auch in die Volksschule gehöre und für dieselbe möglich sei, darüber ist die Mehrzahl der Pädagogen völlig einverstanden. Daher betrachten wir diese Frage, welche hier überhaupt nur kurz zu berühren war, als erledigt und gehen zu einem anderen und wichtigeren Puncte, nämlich zur Beantwortung der Frage über:

I. Was soll der geschichtliche Unterricht in der Volksschule bezwecken?

Muß der Lehrer überhaupt schon bei jedem Gegenstande, den er in seiner Schule vorträgt, sich des Zieles klar bewußt sein, welches er erreichen will, so ist dies doppelt nothwendig bei dem Vortrage der Geschichte. Das Feld derselben ist, wie wir schon oben bemerkten, ein ungemein weites, ja fast unermeßliches, das Wesentliche oft so leicht zu verkennen und mit dem Unwesentlichen zu verwechseln, daß Mißgriffe geschehen müssen und der ganze Gewinn, den dieser Unterricht bringen soll, verloren gehen muß, wenn der Lehrer den Zweck desselben nicht zuvor reiflich erwogen hat und darüber mit sich völlig ins Reine gekommen ist. Aber worin besteht nun eben dieser Zweck? Dieser kann zunächst und hauptsächlich nur ein religiöser sein. Die Geschichte nämlich zeigt, mit einer Deutlichkeit und Bestimmtheit, wie fast keine andere Wissenschaft, daß die Menschheit nicht dem Zufalle überlassen sei, sondern, bei aller ihr zukommenden Freiheit, unter der Aufsicht und Leitung eines Wesens stehe, welches unser Geschlecht nach einem weisen Plane erzieht und von Stufe zu Stufe weiter führt. Die Geschichte liefert also einen ausführlichen und herzerhebenden Commentar zu dem Sprichworte: „Der Mensch denkt, Gott lenkt," und stellt uns gleichsam die göttliche Allmacht, Weisheit, Güte und Gerechtigkeit in lebensvollen Bildern und Zügen vor die Seele. Wie nun der Lehrer

*) Siehe eine solche verneinende Stimme in der „Allgemeinen Schulzeitung", 1836. Nr. 85.

die ihm anvertrauten Zöglinge in der äußern Natur und in der Einrichtung des menschlichen Wesens sie suchen und finden lehrt und dadurch den Glauben an den zwar unsichtbaren, aber uns allenthalben nahen Vater im Himmel weckt und befestigt; so sollen die Schüler auch die Geschichte als eine Offenbarung der Gottheit kennen lernen und dadurch ihren Glauben an das Dasein und Walten einer Vorsehung nähren und stärken; so sollen sie die Schicksale des Geschlechtes, dem sie selbst angehören, als eine göttliche Ordnung betrachten und das Erhabene, was in dem Gedanken „Mensch und ein Mitglied der Menschheit zu sein" liegt, fühlen lernen. Das und nichts Andres ist der Hauptzweck, den der Lehrer bei dem Vortrage der Geschichte in Volksschulen vor Augen haben kann und soll, und, um diesen Zweck zu erreichen und das hier angedeutete religiöse Moment zum Bewußtsein zu bringen, bedarf es doch wahrlich nicht einer Alles erschöpfenden und wie an einem Faden fortlaufenden Darstellung und Entwickelung der ganzen Geschichte, sondern nur der Hervorhebung der wichtigsten und einflußreichsten Personen und Welthegebenheiten. So gewiß aber darin der Hauptzweck des geschichtlichen Unterrichtes besteht, so wird doch der denkende und die allseitige Bildung seiner Zöglinge beabsichtigende Lehrer dabei noch nicht stehen bleiben, sondern wird vielmehr die durch diesen Lehrgegenstand ihm dargebotene Gelegenheit dazu benutzen, gewisse Gesinnungen in den jungen Gemüthern zu erzeugen, als auch vor so manchen und in unserer Zeit namentlich so stark oft hervortretenden Verirrungen sie zu warnen. Zunächst nun wird sein Absehen darauf gerichtet sein, eine lebendige Theilnahme an dem Geschicke der Menschheit und einen echt weltbürgerlichen Sinn in ihnen zu wecken. Es giebt leider so viele Menschen, welche sich um das, was ganze Nationen oder wohl gar das ganze Menschengeschlecht betrifft, nicht im Geringsten bekümmern, sondern nur dem, was ihre nächste Umgebung berührt, Aufmerksamkeit schenken. Woher kommt bei ihnen diese Gleichgiltigkeit, diese Theilnahmlosigkeit bei welthistorischen Erscheinungen und Ereignissen? Daher, daß sie die höhere Stellung der Menschheit zu begreifen und sich als einen Theil derselben zu betrachten nicht kennen gelernt haben; daher, daß sie nicht darauf hingewiesen worden sind, in der Geschichte die Spuren und das Walten Gottes anzuschauen und zu bedenken, daß das, was das Ganze berühre, auch für sie als Glieder desselben, mehr oder weniger Folgen habe. Vor diesem beklagenswerthen Stumpfsinne muß der Lehrer seine Schüler zu bewahren und dagegen eine lebendige Theilnahme an der Menschheit ihnen einzupflanzen suchen; dies aber kann und wird er nur dadurch, wenn er sie zu einer würdigen Ansicht von der Geschichte erhebt. Dadurch aber wird er zugleich auch edle Vaterlandsliebe und patriotischen Sinn in ihnen wecken. Denn jene Theilnahme wird das Kind alsdann auch auf sein Vaterland im engern Sinne des Wortes übertragen und an dessen Wohl und Wehe das regste Interesse nehmen, um so mehr, wenn eben von seinem Vaterlande aus große und für die Menschheit bedeutungsvolle Ereignisse sich entwickelt haben.

Stellt der Lehrer die Geschichte unter den oben dargelegten religiösen Gesichtspunct, so verhütet er dadurch bei seinen Schülern gewiß auch das frevelhafte Beginnen, später, wenn sie zu Männern herangewachsen, auf eine gewaltsame, hemmende Weise in den Entwickelungsgang der öffentlichen Dinge einzugreifen. Denn woraus entspringt in der Regel jeder Frevel dieser Art? In den allermeisten Fällen daraus, daß man, in der Gestaltung der Welthegebenheiten nicht eine Fügung von oben, sondern ein Gewebe von menschlichen Triebfedern und Handlungen sieht und wähnt, den Gang der Dinge entweder ganz aufhalten, oder ihm doch eine ganz andere Richtung geben zu können. Ganz anders aber wird der Mensch sich verhalten, wenn er die Geschichte als einen Schauplatz der göttlichen Thätigkeit kennen gelernt hat. Eine heilige Scheu wird ihn alsdann davor erfüllen, und nicht wagen wird er, Gott widerstehen und entgegenarbeiten zu wollen; und wollen ihn ja gewisse Begebenheiten befremden, so lebt er, wie ein Gamaliel und Luther, des Glaubens: „ist's Gottes Werk, so wird's bestehn, ist's Menschen Werk wird's untergehn." Solche und ähnliche Gesinnungen, die wir hier nicht alle auseinandersetzen wollen, wird der weise Lehrer zuletzt durch den geschichtlichen Unterricht in den jugendlichen Gemüthern zu erzeugen suchen; dieses Ziel aber wird er nur dann erreichen können, wenn er die Geschichte vom religiösen Standpuncte aus aufzufassen und vorzutragen versteht. Hat er aber einmal diesen Standpunct gewonnen und eingenommen, dann wird er auch leicht zu entscheiden und auszuwählen wissen, was er seinen Schülern mittheilen soll, und die Mißgriffe vermeiden, welche bei diesem Unterrichte so oft gethan werden und alles Gedeihen desselben natürlich vereiteln müssen. Dann nämlich wird er nicht ahnen, daß der geschichtliche Unterricht in einer Aufzählung aller Staaten und Regenten bestehe, — ein Wahn, von dem leider! noch sehr viele Lehrer befangen sind, der sich aber auch dadurch rächt, daß das Gelernte schnell wieder verlernt und vergessen wird, denn nie können trockne, todte Namen dem Geiste sich bleibend einprägen! Dann wird ferner der Lehrer sich und die Kinder auch nicht mit einer Menge Jahreszahlen abmühen und martern, am allerwenigsten aber in das Auffassen und Merken derselben das Wesen der Geschichte setzen, wie dies freilich so häufig der Fall ist. Denn dadurch kann nun und nimmermehr Interesse an diesem herzerhebenden Gegenstande erweckt werden, und wenn so manche Lehrer über Mangel an solchem in den Stunden des Geschichtsunterrichtes Klage führen, so liegt gemeiniglich die Schuld davon weniger an den Schülern, als vielmehr an ihnen selbst, die sie das Wesen der Geschichte so gänzlich verkennen und anstatt lebensvolle Ereignisse und Charactere zu schildern, leere Zahlen an einander reihen. — Hiermit glauben wir die Frage, was der geschichtliche Unterricht in Volksschulen bezwecken solle, wenn auch nur in einem allgemeinen Umrisse, beantwortet zu haben, und wir gehen nun zur zweiten Hauptfrage über, indem wir untersuchen:

II. Auf welche Weise soll der geschichtliche Unterricht in Volksschulen eingerichtet werden?

Die Beantwortung dieser Frage muß freilich sehr verschieden ausfallen, indem sie lediglich von der Einrichtung und dem Umfange der Lehranstalten abhängig ist. Denn anders muß sich der geschichtliche Un-

terricht in Schulen gestalten, welche auf einer beschränkten Stufe stehen und auf die sogenannten gemeinnützigen Kenntnisse keine Stunde zu verwenden im Stande sind, anders wieder in solchen, welche jeden Gegenstand ausführlich und in besonderen Stunden behandeln können. In jenen wird der Unterricht in der Geschichte kaum über die biblische und Religionsgeschichte hinausgehen können, und sind sie ja noch etwas mehr begünstigt, so werden vielleicht noch einzelne Momente aus der Geschichte derjenigen Völker, welche mit den Israeliten und Christen in Berührung kamen, hervorgehoben und mitgetheilt, wenn auch nur gelegentlich und fragmentarisch. In Schulen hingegen, welche ein aus mehren Classen bestehendes wohlorganisirtes Ganze bilden und ihren Zöglingen eine umfangreichere und höhere Bildung angedeihen lassen können, wird, unserer Ansicht nach, der geschichtliche Unterricht am füglichsten in drei Cursen abgehandelt und folgender Maßen eingerichtet:

Der erste Cursus, welcher zweckmäßig nur dann erst begonnen werden kann, wenn die Kinder einige Fortschritte in der Geographie gemacht und den Schauplatz der Geschichte einigermaßen kennen gelernt haben, ist, wie in allen Disciplinen, so auch hier zunächst ein elementarischer und vorbereitender. Hier nun verfährt der Lehrer auf folgende Weise: Nachdem er erklärt hat, was man unter Geschichte überhaupt und unter allgemeiner oder Weltgeschichte ins Besondere zu verstehen habe, belehrt er die Kinder, nach den in der Bibel darüber mitgetheilten Nachrichten, über den wahrscheinlichen Zustand und Wohnsitz der ersten Menschen und führt nun den Faden der Geschichte, zunächst an der der Israeliten, immer weiter fort, indem er die Personen, welche auf den Gang der Weltbegebenheiten einen überwiegenden Einfluß ausgeübt haben, in den Vordergrund treten läßt und somit gleichsam eine Gallerie denkwürdiger Männer vor der Anschauung des Schülers entfaltet. Solche sind: Abraham, Isaack, Jacob, Joseph, Moses (Aegypten), Josua, Samuel, Saul, David, Salomo nebst einigen anderen Königen des israelitischen und jüdischen Reichs bis zur sogenannten babylonischen Gefangenschaft. Hieran reihen sich: Cyrus (Persien), Solon, Lycurg, Socrates, Alexander der Große, Romulus, Hannibal, Cäsar, Augustus (Jesus — die alten Deutschen) nebst noch einigen römischen Kaisern, besonders Titus (Zerstörung Jerusalems), Constantin der Große, Attila (Völkerwanderung), Muhamed, Karl der Große, Gregor VII., Peter von Amiens, Wiklef, Huß, Gutenberg, Columbus, Luther (Reformationsgeschichte), Tilly, Gustav Adolph, Wallenstein (dreißigjähriger Krieg), Peter der Große, Friedrich der Große (siebenjähriger Krieg) und Napoleon. An diese Personen, welche wohl die hervorragendsten Charactere sein möchten und den Uebergang von einem Staate zum andern leicht vermitteln, werden die wichtigsten und lehrreichsten Begebenheiten angeknüpft und auf solche Weise die Schüler in die Vorhallen der Geschichte eingeführt. Diese Methode erfüllt nicht nur die jugendlichen Gemüther mit Interesse an der Geschichte, welches bei Kindern bekanntlich mehr durch handelnde Personen, als durch allgemeine Ereignisse geweckt und erhalten wird, sondern giebt ihnen zugleich auch die nöthigen Anhaltepuncte, die mitgetheilten Momente dem Gedächtnisse fest einzuprägen. Freilich ist, wie man dagegen eingewendet hat, diese biographische Darstellungsweise keine Geschichte im strengsten Sinne des Wortes: allein das soll sie auf dieser Stufe auch noch nicht sein, sondern nur erst die Vorbereitung zur Geschichte, und daß sie diesem Zwecke entspreche, werden alle diejenigen in der Erfahrung bestätigt gefunden haben, welche den ersten Unterricht in der Geschichte auf solche Weise ertheilt haben. Uebrigens versteht es sich von selbst, daß auf dieser Stufe nur nach Jahrhunderten vor und nach Christi Geburt gerechnet wird und höchstens nur in einzelnen Fällen bestimmte Jahreszahlen angegeben werden.

Der zweite Cursus macht es sich zur Hauptaufgabe die wichtigsten Weltbegebenheiten nach ihrem Ursprunge und Verlaufe ausführlich darzustellen. Hierbei ordnet der Lehrer den ganzen geschichtlichen Stoff nach Zeiträumen (alte, mittlere und neuere Geschichte) und bestimmt wenigstens die einflußreichsten Ereignisse nach den Jahren, wo sie sich zugetragen haben, damit die Schüler im Stande sind, sich Tabellen oder Zeittafeln anzulegen, welche das Behalten der Begebenheiten ungemein befördern und erleichtern. Ohne nun in eine speciellere Darlegung des hier zu verarbeitenden Stoffes einzugehen, da der umsichtige Lehrer das Wieviel? selbst am Besten zu bestimmen wissen wird, bemerken wir nur noch, daß die synchronistische Methode hierbei nicht streng befolgt und durchgeführt werden darf, da sie das Zusammengehörige zu sehr zerreißt und zersplittert und dadurch eine Totalübersicht über einen Staat erschwert, wo nicht unmöglich macht. Besser ist es, von einem Staate zum andern überzugehen und dabei etwa folgender Maßen zu verfahren: Urgeschichte der Menschheit, älteste Staaten: Phönizien, Aegypten, das jüdische Reich, dessen Geschichte bis zur babylonischen Gefangenschaft; Persien, zerstört durch die Griechen; Geschichte Griechenlands, welches nach Alexander des Großen Tode den Römern unterwürfig wurde; Geschichte Roms bis zur Völkerwanderung, Ende des römischen Kaiserreiches, Schluß der alten Geschichte. Auf solche Weise, welche auch auf die mittlere und neuere Geschichte anwendbar ist, wird der geschichtliche Faden leicht fortgeführt und jeder Staat dabei doch zugleich als ein Ganzes abgehandelt und dargestellt.

Der dritte Cursus führt den ganzen Entwickelungsgang der Geschichte noch einmal und zwar erweiternd vor der Anschauung des Schülers vorüber und weist nun dabei hauptsächlich nach, wie sich in diesem Gange die Gottheit offenbart und das Menschengeschlecht von Stufe zu Stufe weiter geführt hat; wie sie gewöhnlich aus ganz geringen und uns als Zufall erscheinenden Veranlassungen die größten und wohlthätigsten Erscheinungen hat hervorgehen und selbst die anfangs unheilvollsten und verworrensten Ereignisse immer so enden lassen, daß dadurch die Menschheit zuletzt gewann. So lagen, um nur an einigen Beispielen diese Bemerkung zu machen, den Kreuzzügen und der Reformation ganz unbedeutende und anscheinend zufällige Ursachen zu Grunde; denn dort war es die Rückkehr eines Mönches aus dem Morgenlande, und hier das Auftreten eines solchen gegen den damals fast gar nicht mehr befremdenden Unfug des Ablaßhandels. Aber was für unermeßliche Folgen

entwickelten sich aus beiden! — So waren der dreißigjährige Krieg und die französische Revolution allerdings höchst traurige und unglückliche Ereignisse; aber wie wohlthätig in ihren Wirkungen! Zu solchen Reflexionen und Betrachtungen bietet die Geschichte allenthalben Stoff und Gelegenheit dar, und so vorgetragen wird sie, was sie zuletzt werden soll, nämlich ein Mittel, religiöse Bildung zu befördern.

Hiermit glauben wir die Art und Weise dargestellt zu haben, wie in Schulen, besonders in höheren Lehranstalten der geschichtliche Unterricht eingerichtet werden müsse, wenn er ein zweckmäßiger und gewinnbringender sein und werden soll, und wir erlauben uns am Schlusse dieser Darstellung, nur noch einige allgemeine Bemerkungen hinzuzufügen. Wir haben bei der obigen Darstellung lediglich die allgemeine Geschichte im Auge gehabt, außerdem ist es aber auch nöthig, die Schüler mit den Hauptmomenten der deutschen und namentlich der vaterländischen Geschichte*) bekannt zu machen, und es fragt sich demnach, wie hiermit zu verfahren sei? Am zweckmäßigsten ist es freilich, wenn hierin etwas geleistet werden soll, besondere Stunden für diese Gegenstände anzusetzen; da aber dies nur in ganz begünstigten Unterrichtsanstalten und namentlich auf Gymnasien möglich ist, so muß in Schulen, denen dafür keine Zeit übrig bleibt, die deutsche Geschichte mit der allgemeinen verbunden werden, und dazu bietet sich vielfältig Gelegenheit dar. Die erste Rücksicht darauf wird der Lehrer da nehmen können, wo er von dem Kaiser Augustus handelt, unter dessen Regierung bekanntlich die Deutschen den Römern gegenüber so gewaltig auftraten; mehr noch aber wird er dies in der Darstellung der mittelalterlichen und neueren Geschichte thun können; wo ohnehin Deutschland in den Vordergrund tritt. Die Geschichte des Vaterlandes aber verbinden wir am liebsten mit der geographischen Beschreibung desselben, worüber man das Nähere unter dem Artikel: „Heimathskunde" nachsehe. Bei dieser Gelegenheit können wir nicht umhin, einer Methode beim geschichtlichen Unterrichte zu gedenken, welche in unserer Zeit nicht wenig empfohlen und angepriesen worden ist. Man hat nämlich angerathen, die Geschichte mit der Geographie zu verbinden und beide Wissenschaften gemeinschaftlich vorzutragen.**) Diese Methode nimmt allerdings auf den ersten Anschein für sich ein, allein bei näherer Prüfung stellt sie sich als unzweckmäßig dar. Denn hier wird die Geschichte von der Geographie gänzlich abhängig gemacht und, da sie sich in diesem Falle nach der letzteren bequemen muß, zerrissen und in Bruchstücke verwandelt; dadurch aber kann der Entwickelungsgang der Menschheit nie in seiner Totalität angeschaut und als ein Ganzes aufgefaßt werden. Mag daher in Schulen, wo weder auf die Geographie, noch auf die Geschichte die gehörige Zeit verwendet werden kann, diese Methode als Nothbehelf dienen; in höheren Anstalten wird sie nie mit Erfolg anwendbar sein. Etwas Anderes ist es freilich, der geographischen Beschreibung eines Landes geschichtliche Andeutungen beizufügen, und namentlich bei der Beschreibung des Vaterlandes die Geographie und Geschichte desselben zu verbinden.

Ferner müssen wir noch Einiges über den Vortrag der Geschichte in Töchterschulen sagen. Wie nämlich der Unterricht fast in allen Disciplinen je nach den Geschlechtern sich modificirt, so gilt dies ganz vorzüglich auch von dem geschichtlichen; denn andere Bedürfnisse hat hier der Knabe und Jüngling, welcher später zum Manne heranwächst und als solcher dem öffentlichen Leben entweder ganz angehört oder doch wenigstens sehr nahe steht, andere das Mädchen, dessen Welt das Haus ist. Nun soll zwar auch das weibliche Geschlecht die Geschichte als eine Zeugin der großen Thaten Gottes kennen lernen, allein weder in dem Umfange wie der Knabe, noch auch vorherrschend in dem, was Männer ausführten. Nein, dem Mädchen entfalte man vielmehr die menschliche Würde und Hoheit an weiblichen Characteren, woran ja bekanntlich die Geschichte nicht minder reich ist.

Was endlich den Lehrton beim geschichtlichen Unterrichte anbelangt, so muß dieser vor Allem lebendig sein. Daher hüte sich hier der Lehrer vor dem sogenannten Dociren, was nie und nimmer Interesse und Aufmerksamkeit erregen kann, und um dies zu verhüten, mache er sich mit dem vorzutragenden Gegenstande jedesmal vorher so vertraut, und studire er überhaupt die Geschichte so sorgfältig, daß er darüber im freien Ergusse der Rede sprechen kann, ohne von einem Lehrbuche oder Hefte abhängig zu sein.

Literatur.

Das Feld der Geschichte ist überaus fleißig bearbeitet worden, jedoch weniger zu pädagogischen als vielmehr zu allgemeinen Zwecken. Wir beschränken uns daher auf eine Auswahl und nennen:

1. Monographieen, die Methode des geschichtl. Unterrichts betreffend.

Wilhelmi, F. Der Geschichtsunterricht in Volksschulen. Ein Aufsatz, befindlich in Rossels Wochenbl. für Elementarlehrer. 1831.

Der Verf. giebt allgemeine Vorschriften bei dem Vortrage der Geschichte, die sich durch ihre Zweckmäßigkeit empfehlen.

Müller, K. A. Ueber den Geschichtsunterricht auf Schulen. Dresden 1835.

Eine lesenswerthe Abhandlung; sie verbreitet sich über Wesen, Werth und Zweck des historischen Studiums, über Werth und Zweck der Geschichte als Gegenstand des Schulunterrichts, über Methode des Geschichtsunterrichts auf Schulen und über den Geschichtslehrer und die Lehrmittel.

Ueber zeitgemäßen Geschichtsunterricht, mit Beziehung auf einige neuere Geschichtswerke.

Eine Abh. in den Rhein. Bl. 22. Bds. der n. F. 2. Hft. 1840. Es ist jetzt zeitgemäß im Unterricht, sagt der Verf., die ganze Kraft des Schülers in vollen Anspruch zu nehmen, und statt ihn stumpf und todt zu dociren, ihn zu erregen, ihm emporzuhelfen, daß er sich angreife, ihn innerlich für die Sache zu erwärmen und zu begeistern. Wenn aber in irgend einem Unterrichtsgegenstande dieser Aufgabe entsprochen werden kann, so ists nebst dem Unterrichte im Christenthum, unbestritten am thunlichsten im Geschichtsunterrichte, oder, um den Kreis noch weiter zu ziehen, im weltkundlichen Unterrichte überhaupt.

S. auch „Geschichte, von W. Prange," Lehrer am Seminar in Weißenfels, in Diesterwegs „Wegweiser" 2. Th. S. 34 ff. Hergang's „Zehn Jahre aus meinem Schulleben" 3. Th. 23. Brief. S. 141 ff. — Pf. Mende „Ueber die Behandlung der Geschichte in Volksschulen." S. Rhein. Bl. 14. Bds 3. Hft. 1836.; auch 12. Bds. 5. u. 6. Hft. Methode im Geschichtsunterrichte. S. auch Handel über

*) S. „Gedanken über eine vaterländische Geschichte für Kinder" in Auerbacher's Pädagogischen Phantasien. München 1838. S. 89.

**) Man hat dies auch wirklich gethan, s. Kapp, Zacharia, Blanc u. A.

Mängel im Geschichtsunterrichte in seiner Schrift „Schulmängel."

Kohlrausch, Fr. Bemerkungen über die Stufenfolge des Geschichtsunterrichts in höheren Schulen. Halle und Berlin 1818.

Circular-Rescript des Königl. Preuß. Ministeriums ꝛc. an sämmtliche k. Provinzial-Schulcollegien — den geschichtlich-geographischen Unterricht auf Gymnasien betreffend, vom 18. Oct. 1830. Abgedruckt in Neigebaur's Schrift: Das Volksschulwesen in den preuß. Staaten ꝛc.

2. Lehr- und Lernmittel. Geschichte und Geographie — Vorbereitung.

Kapp, C. Leitfaden beim ersten Schulunterricht in der Geschichte und Geographie. Dritte, durchgängig verb. Aufl. Minden und Leipzig, Eßmann 1841. (n. 6 Gr.)

„Ein gründlicher Geschichtsunterricht ohne Geographie kann eben so wenig gedacht werden als wie Noten ohne Notenlinien." So Kapp.

Derselbe, die Erde und ihre Bewohner in ihrer gegenseitigen Einwirkung auf einander, oder: Kurze Beschreibung der Erdoberfläche, der wichtigsten Dinge auf derselben und des Einflusses, den eins auf das andere hat. Ein Lehr- und Lesebuch für die Jugend. Meurs, Rhein. Schulbuchh. 1839. (6 Gr.)

Als Lehrbuch beginnt die Schrift mit Fragen über die Heimath, schreitet vom Regierungsbezirk Düsseldorf aus durch alle Preuß. Provinzen, durch Deutschland und Europa; sodann folgen die übrigen Erdtheile und den Schluß machen Reflexionen über Wasser, Land, Atmosphäre, Producte und den Menschen. Die Sprache des Verf. ist fließend und gut, und seine Schilderungen sind anmuthig. Treffende Worte über das Kartenzeichnen werden von ihm gesagt.

„Ueber die Methode des Geschichtsunterrichtes mit Bezug auf Kapps Ansichten." Von H. A. Reinbott. S. Rhn. Bl. 12. Bds. 2. H. 1835.

Schlözer Vorschule der Erdkunde und Weltgeschichte. Ein Lehr- und Lesebuch für Realclassen und höhere Volksschulen. 6te umgearbeitete und vermehrte Aufl. von G. W. Röder, 2 Thle. Chur, Benedict 1834. (18 Gr.)

Als Grundlage des Geschichtsunterrichts ein überaus zweckmäßiges Büchlein.

Volger, Dr. W. Fr. Leitfaden bei dem ersten Unterrichte in der Länder- und Völkerkunde ꝛc. 9. Aufl. 1839. (4 Gr.)

Desselben Leitfaden beim Unterrichte in der Geschichte. Dritte verbesserte Auflage. gr. 8. Hannover, Hahn 1834. (8 Gr.)

Desselben Anleitung zur Länder- und Völkerkunde. 2 Th. Dritte Aufl. 1834.

Seemann, H. J. Leitfaden für den ersten geschichtlichen Unterricht auf Gymnasien und Realschulen. Breslau, Leukart 1839. (6 Gr.)

Der Verf., Mitglied des königl. pädagogischen Seminars, geht von dem Grundsatze aus, daß Persönlichkeiten, besonders für das Jugendalter der Menschheit, so wie einzelner Menschen, von besonderer Wichtigkeit sind.

3. Deutsche Geschichte.

Kohlrausch, Fr. Die deutsche Geschichte für Schulen bearbeitet. 3 Abth. 7. Aufl. Elberfeld, Büschler 1834. (1 Thlr. 18 Gr.)

Böttiger, Dr. K. W. Geschichte des deutschen Volkes und des deutschen Landes. Für Schule und Haus und für Gebildete überhaupt. 2 Bde., mit 8 Stahlstichen. Leipzig und Stuttgart, Scheible 1835 1836. (3 Thlr.)

Was das Böttiger'sche Buch vortheilhaft auszeichnet, ist die genaue Berücksichtigung des inneren Lebens und Culturzustandes in Deutschland, die besonders von der zweiten Abtheilung des ersten Buchs an jeder Periode zu Theil geworden ist, und zwar in sehr veranschaulichender Weise — Von demselben Werke ist eine zweite durchgesehene und vermehrte Auflage erschienen.

Müller, K. A. Das Gesammtgebiet des geschichtlichen Unterrichts. Erster Cursus. Deutsche Geschichte für Bürgerschulen, Progymnasien und Realschulen. 1. Bd. Dresden und Leipz. b. Fleischer 1840.

Diese Schrift soll dem Schüler auf jeder Entwickelungsstufe ein Buch in die Hand geben, das ihm gerade darbietet, was er bedarf, um in dem unendlichen Raume der geschichtlichen Kenntnisse allmählich einen sichern und festen Standpunct zu gewinnen. Er theilt sein Werk in 6 Curse. Dem Kindesalter giebt er bloß Biographisches, dem Knabenalter Ethnographisches und erst dem angehenden Jünglingsalter die Anfänge der allgemeinen Geschichte.

Schmitthenner, Fr. Lehrbuch der deutschen Geschichte. Zweite vermehrte Auflage. Cassel, Krieger 1836. (1 Thlr. 16 Gr.)

Für höhere Schulen und zum Privatstudium trefflich.

Fortmann, Dr. H. Geschichte des deutschen Volkes mit besonderer Rücksicht auf die kirchlichen Entwickelungen für Schulen. Oldenburg, Schulze'sche Buchhandlung 1837. (1⅞ Thlr.)

S. Rhein. Bl. 21. Bds. 2s Hft. 1841.* † zunächst für katholische Schulen.

Liebler, P. A. Die deutsche Geschichte für den ersten Unterricht bearbeitet. 7te stark vermehrte Aufl. Nebst Andeutungen über die Fortschritte der Deutschen im Staats- und Kriegswesen, in Sitten und Glauben, in Wissenschaft und Kunst, in Gewerbfleiß und Handel. Mannheim, in der Hofbuchhandlung 1837. (4 Gr.)

Für seinen Zweck trefflich geeignet. S. A. Schulz. 1838. Nr. 68.

Prange, W. Grundsätze und Praxis des geschichtlichen Unterrichts in Schulen, mit besonderer Rücksicht auf gehobene Volksschulen.

Eine gediegene Abhandlung des wackern Seminarlehrers P. in Weißenfels, die befindlich ist in den „Rhein. Bl. 25. Bds d. n. F. 1. Heft 1842."

4. Die Geschichte einzelner Staaten betr.

Dolz, Dr. J. Chr. Leitfaden zum Unterrichte in der sächs. Geschichte für Bürgerschulen. Dritte, verbesserte Aufl. 8. Leipzig, b. Barth 1823.* (6 Gr.)

Engelhardt, C. A. Vaterlandskunde für Schule und Haus im Königreich Sachsen. Zweite Abtheilung: die Geschichte enthaltend. Nach dem Tode des Verf. herausgegeben und fortgesetzt v. kön. Bibliothekar Dr. Gust. Klemm. Auch unter dem Titel: Geschichte des sächs. Vaterlandes. Leipzig, bei Barth 1836. (12 Gr.) 25 Exempl. n. 8 Thlr.

Gretschel, Dr. C. Geschichte des sächsischen Volks und Staates. Leipzig, bei Beyer 1841. erscheint in einzelnen Lieferungen à 10 Ngr.

Wirrmbaum, Fr. (Seminar-Dir. und Rector zu Petershayn in Westphalen) Die brandenburgisch-preußische Geschichte. Für Lehrer in Stadt- und Landschulen ꝛc. 4te verbesserte u. verm. Aufl. Leipzig, Crayen 1837. (16 Gr.)

Derselbe, das Wissenswertheste aus der Brandenburgisch-Preuß. Geschichte; für den preuß. Landmann und die ersten Classen der Landschulen aller Religionsverwandten. Minden, b. Fr. Eßmann 1840. (1 Thlr. 6 Gr.)

Ein treffliches Büchlein.

Atzerodt, Fr. Geschichte des preuß. Staates. Für Schulen. Dritte Aufl. Leipzig, b. Dürr 1837. (3 Gr.)

Zimmermann, W. D. Die Geschichte Würtembergs nach seinen Sagen und Thaten dargestellt. Neue wohlf. Ausg. Stuttgart 1839. mit 12 lithogr. Blättern. (2 Thlr. 8 Gr.)

Zeichnet sich durch gefällige, anziehende Darstellung aus.

5. Allgemeine Welt- und Völkergeschichte betreffend.

Bredow, G. G. (Prof. †) Merkwürdige Begebenheiten aus der allgemeinen Weltgeschichte. Für den ersten Unterricht in der Geschichte, besonders für Bürger- und Landschulen. Vermehrt und fortgesetzt von Bames. Reutlingen, Fischer 1836. (6 Gr.)

Dieses, durch zahlreiche Auflagen verbreitete Büchlein entspricht dem Zwecke eines Leitfadens beim geschichtlichen Unterrichte in Volksschulen. Kurze monographische und biographische Skizzen, eine kurze Zeittafel mit runden Zahlen in der alten Geschichte machen den Inhalt aus.

Als Commentar zu diesem Büchlein dient:

Desselben Umständlichere Erzählung der merkwürdigsten Begebenheiten aus der allgemeinen Weltgeschichte für den ersten Unterricht in der Geschichte. 18. Aufl. 41 Bog. Altona, Hammerich 1832. (1 Thlr. 12 Gr.)

Kapp, C. Geschichte aus der Geschichte; die Denkwürdig-

Leiten aus der Weltgeschichte. Für's Volk und seine Jugend. Meurs, Rhein. Buchh. 1837. (3 Gr.)

In diesem mit kindlichem Geiste verfaßten Schriftchen waltet die Idee, daß in der Weltgeschichte der große Gang zu finden sei, den Gott mit der Menschheit genommen, daß sie ein Spiegel unsrer Herzen und eine Offenbarung Gottes sei.

Dolz, Dr. J. Chr. Abriß der allgemeinen Menschen- und Völkergeschichte. 3 Bde. 1813. Mit zwei Anhängen bis zum Jahre 1835. Leipzig, Barth 1836. (3 Thlr. 7½ Ngr.)

Der würdige Verf. hat auch einen Leitfaden (1825 die 7te Aufl.) erscheinen lassen.

Böttiger, Dr. K. W. Die allgemeine Geschichte für Schule und Haus. 8te vermehrte Aufl. Erlangen, Heyder 1839. (8 Gr.)

Desselben Weltgeschichte in Biographieen. In 6 Bänden. Berlin, Duncker und Humblot 1838. (à 2 Thlr.)

Ist nicht für die erste Jugend zu bestimmen.

Volger, Dr. W. Fr. Abriß der allgemeinen Weltgeschichte. 2. Cursus. Zweite, stark verm. Auflage. Hannover, Hahn 1836. (10 Gr.)

Desselben Handbuch der allgem. Weltgeschichte. 2 Bde. oder 4 Abtheil., mit Tabellen, General-Register und 9 illuminirten Karten, 122 Bogen. Hannover, Hahn 1835 — 39. (6 Thlr., carton. 6½ Thlr.)

Die einzelnen Abtheilungen dieses Commentars enthalten die allgemeine, neuere und neueste Geschichte. S. Allg. S.-Zeitg. 1840. Nr. 148.* †

Becker, K. F. Weltgeschichte. Mit Fortsetzungen von J. G. Woltmann und K. A. Menzel. 14 Thle. Berlin, Duncker u. Humblot 1841.

Nöffelt, Fr. Lehrbuch der Weltgeschichte für Töchterschulen und zum Privatunterrichte heranwachsender Mädchen. Mit 6 Stahlstichen. 3 Thle. 6te verbess. und verm. Aufl. Breslau, Max u. Comp. 1839. (3 Thlr. 20 Gr.)*

Lange, Dr. Otto Leitfaden zur allgemeinen Geschichte für höhere Bürger- und Töchterschulen. Erste Unterrichtsstufe: Biographien und Denkwürdigkeiten enthaltend; zweite Unterrichtsstufe: griech., röm. und deutsche Geschichte enthaltend; dritte Unterrichtsstufe: die allgemeine Geschichte enthaltend. Berlin, Plahn 1841.*

Beide, Nöffelt und Lange, haben auch Leitfäden erscheinen lassen.

S. die weitere Literatur ꝛc. in Hergang's „Handbuche der pädagog. Literatur." S. 248 ff.

Noch nennen wir nächst den daselbst angeführten Geschichtstabellen, die erst jüngst vom Rector Droysen in Bergen herausgegebenen in der Schrift: „Schultafelnbuch" (Stralsund 1842. 12 Gr.) Unter D. sind hier „historische Tafeln" gegeben, die empfehlungswerth scheinen.

W — r.

Geschichte — biblische. — „Für die erste Stufe des Religionsunterrichts eignet sich nichts so sehr, als durch die Geschichte und an der Geschichte die religiösen und moralischen Grundbegriffe zu entwickeln. Die biblischen Schriften liefern hierzu einen reichen und sobald er mit weiser Auswahl benutzt wird, auch zweckmäßigen Stoff. — Jede Hauptlehre und Pflicht kann daran als eine unbezweifelte Thatsache oder als ein unbedingten Gehorsam forderndes Gesetz dargestellt werden. Denn das Kindesalter bedarf der Autorität." (Dr. Niemeyer in den Grundsätzen d. Erzieh. u. d. Unterr. Th. II. S. 420). In diesen Worten ist die Nothwendigkeit, die Wichtigkeit und der Zweck des Unterrichts in der biblischen Geschichte ausgesprochen. Der Zweck ist also keineswegs bloße Mittheilung des historischen Stoffes, sondern vielmehr die religiöse Bildung des Kindes selbst.

Zerrenner (Grundsätze der Schulerziehung ꝛc. S. 515): „Man behalte immer den dreifachen Zweck dieses Unterrichts: a) Bekanntschaft mit den historischen Theilen der Bibel, b) Beförderung einer ehrfurchtsvollen Achtung gegen die in der Bibel niedergelegten Urkunden des Christenthums, und c) die Begründung und Beförderung eines ächten Christenglaubens und eines frommen Tugendsinnes — fest im Auge."

Dinter (Anweis. zum Gebrauch d. Bibel Th. I. S. 290): „Die Kinder sollen a) die Geschichte selbst wohl inne haben; b) sie sollen an ihr ihre Darstellungsgabe üben; c) Selbst- und Menschenkenntniß lernen; d) das sittliche Gefühl schärfen; e) sich die Glaubenslehren versinnlichen; f) die biblische Geschichte soll ihre Achtung gegen das Christenthum begründen." — Das b) ist nur ein sehr untergeordneter Zweck, dem der Lehrer ja nicht zu viel Zeit opfern möge! —

Methodik des Unterrichts in der biblischen Geschichte.

Die biblische Geschichte wird entweder beim Religionsunterrichte benutzt, oder in besondern Lehrstunden als selbstständiger Lehrgegenstand vorgetragen. Hier wird besonders von dem Unterrichte der letztern Art die Rede sein.

Zunächst fragt es sich, wann soll das Kind mit der biblischen Geschichte bekannt gemacht werden?

Bärmann (s. Diesterweg's Wegweiser S. 175 —219), welcher den Lehrgang des Religionsunterrichts nach 4 Stufen abtheilt, will schon auf der ersten Stufe (im 1. und 2. Schuljahre) die biblische Geschichte des alten Testaments, auf der zweiten sodann die bibl. Gesch. des N. T. behandelt wissen. Wir halten jenes für zu früh, und stimmen Denzel bei, welcher dem Unterrichte in der bibl. Gesch., diesem historischen Anfangscurse der Religionslehre, „die ersten Erweckungen des religiösen Gefühls und Bewußtseins" durch den Anschauungsunterricht vorausgehn läßt. Demnach wäre das Kind erst auf der 2. Lehrstufe mit den biblischen Geschichten bekannt zu machen, während auf jener ersten Stufe moralische Erzählungen, aus dem Lebenskreise des Kindes selbst genommen, an ihrer Stelle sein möchten. In unsern gewöhnlichen, höchstens dreiclassigen Landschulen sind also die biblischen Geschichten recht eigentlich das religiöse Element der Mittelclasse. Ja, wir müssen in der Mittelclasse sogar gegen jeden andern Religionsunterricht, der nicht auf diesem historischen Wege geht, protestiren. Darum werden wir beim Vortrage der biblischen Geschichte in der Mittelclasse ganz anders, als in der Oberclasse, zu verfahren haben.

In der Mittelclasse nämlich sind die einzelnen biblischen Geschichten die Träger der Glaubens- und Sittenlehre; in der Oberclasse dagegen, wo besondere Religionsstunden hinzutreten, nimmt die biblische Geschichte den Character einer pragmatischen Religionsgeschichte an. Dort also anecdotenartiger Vortrag, hier zusammenhängende Erzählung; dort jede einzelne Erzählung die Versinnlichung einer oder mehrer religiösen Wahrheiten, hier aber die fortlaufende Geschichte als eine Führung Gottes. So faßt es auch Denzel (Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre Th. III. Abth. 2. S. 22): „Die kindliche Seele will keine zusammenhängende Geschichte, zu deren Auffassung sie noch nicht vorbereitet ist; sie will bloß Geschichten und Erzählungen, welche die einzelnen religiösen und sittlichen Wahrheiten im Leben der Menschen darstellen, und von der Einbildungskraft

lebendig ergriffen, das innere Leben der Kinder, als Beispiele des Rechten und Guten erweckend oder als Beispiele des Unrechten und Bösen warnend, aufregen."

Es ist wohl ein Verkennen des rechten Standpuncts und eine Verwechselung der Mittel- und Oberclasse, wenn Hoffmann (pract. Handb. der deutschen Volksschulverfassung ꝛc. Abth. I. S. 185 f.) so urtheilt: „Häufig wird in den Volksschulen ein besonderer von dem Religionsunterrichte und der Bibellectüre unabhängiger und blos nach der Reihenfolge der eingeführten Sammlung fortgeführter Lehrcursus der biblischen Geschichte betrieben; durch solche rhapsodische, aus dem Zusammenhange gerissene Erzählungen wird aber der höhere Zweck dieses Unterrichts nicht erreicht, welcher dahin geht, die Jugend allmählich zu der Einsicht zu erheben, daß die ganze heilige Geschichte, an den Faden eines fortlaufenden Zusammenhanges gereiht, ein Ganzes bilde und als eine ununterbrochene Kette göttlicher Veranstaltungen zur Erziehung des Menschengeschlechts erscheine, daß das A. T. eine vorbereitende Erziehungsanstalt (1. Cor. 4, 15.) auf das N. T., die Bildung eines theokratischen Gottesreiches im israelitischen Volke das Vorspiel der Bildung eines moralischen, alle Völker der Erde umfassenden Reiches Gottes in der christlichen Kirche gewesen sei." — Wir können diese Worte nur in sofern zu den unsrigen machen, als sie auf den Vortrag der biblischen Geschichte in der Oberclasse beschränkt werden. — Zwar auch Dr. Nebe (Schullehrerberuf S. 226) will schon in der Mittelclasse die biblische Geschichte vollständig und zusammenhängend vorgetragen wissen, und Ludewig (der Schulmeister ꝛc. S. 92 ff.), gibt für diese Lehrstufe wenigstens eine zusammenhängende Lebensgeschichte Jesu; aber beide gehen von der falschen Voraussetzung aus, daß schon in der Elementarclasse biblische Erzählungen mitzutheilen seien. Zerrenner zieht keine bestimmte Grenze; er sagt nur im Allgemeinen: „Für das frühere Kindesalter ist eine strenge Auswahl der biblischen Geschichten nöthig, wogegen der reifern Jugend" [das sind doch wohl nur die Schüler der Oberclasse?] „nicht blos einzelne biblische Erzählungen vorzutragen sind, sondern eine biblische Geschichte im gehörigen Zusammenhange gegeben werden muß." —

Matthias (in der unten aufzuführenden Abhandlung) stellt für die Auswahl der biblischen Geschichten folgende Grundsätze auf:

1) Für Elementarclassen eignen sich: a) Erzählungen, die einen wundervollen Character an sich tragen, als besonders anziehend; [auch wenn sie nicht zugleich ein religiös-sittliches Moment in sich tragen?] b) solche, in denen Gott als unmittelbar redend und wirkend vorgestellt wird, weil sie das Gemüth mit Ehrfurcht für die wirkende Gottheit und für das durch Gott unmittelbar gebotene Gute erfüllen.

2) Für Mittelclassen: ausführlichere, wenig oder gar nicht durch Wundervolles ausgezeichnete Erzählungen, die zu religiösen und moralischen Belehrungen Stoff geben.

3) Erst für die geübtesten Schüler das ausführliche und vollständige Leben Jesu nach seinem ganzen historischen Zusammenhange, nach zweckmäßigen Perioden abgetheilt; daran schließe sich die Apostelgeschichte.

I. Lehrgang für die Mittelclasse. Einjähriger Curs — wöchentlich 3, wo es thunlich ist, 4 Stunden.

1) Welche Geschichten sollen gelesen werden? —

Denzel (a. a. O. S. 23): „Nur diejenigen Erzählungen können hier eine Stelle finden, welche für das Kind einen practischen Werth haben, d. h. welche für die Entwickelung religiöser und sittlicher Wahrheiten fruchtbar sind. Eine Begebenheit kann für die Geschichte des Volkes Gottes von großer Wichtigkeit sein; für unsern nächsten Zweck, für die Belebung des religiösen und sittlichen Gefühles, ist sie es gar nicht. Umgekehrt können in einer Erzählung so viele practische, das Herz des Schülers ansprechende Wahrheiten liegen, daß sie für unsern gegenwärtigen Zweck ganz vorzüglich herausgehoben zu werden verdient; in einer zusammenhängenden Geschichte der Israeliten wird sie mit Recht als unbedeutend übergangen." —

2) In welcher Ordnung sollen sie erzählt werden? —

Man kann die biblischen Geschichten
entweder in chronologischer Ordnung,
oder nach einer an die natürliche Reihenfolge der Glaubens- und Sittenlehre sich anschließenden Auswahl erzählen,
oder endlich beide Wege mit einander verbinden.

A. Für die chronologische Ordnung entscheiden sich die meisten Pädagogen. Bei derselben fragt sich's wieder, ob das alte Testament oder das neue zuerst genommen werden solle. — Denn die in manchen Schulen auf Dinter's Autorität hin eingeführte Sitte, jede Woche eine Geschichte aus dem alten und wieder eine aus dem neuen Testament zu lesen, haben wir schon früher als ganz unstatthaft zurückgewiesen. (S. d. Art. „Bibel" Th. I. S. 304.) Anderwärts räth Dinter selbst zur streng-chronologischen Ordnung.

„Ich trage (sagt er in der Anweis. zum Gebr. d. Bibel Th. I. S. 285) die Geschichte von der Schöpfung der Welt bis auf Pauli Reisen in einer ununterbrochenen Reihe vor und richte mich so ein, daß ich ungefähr ein Jahr damit zubringe, ohne mich an Hübner's Genauigkeit zu binden, der aus jedem Testamente gerade so viel Erzählungen formt, als das Jahr Wochen hat. Ich fülle die Lücken zwischen Esra und den Maccabäern, zwischen diesen und Jesu Geburt aus, so gut ich kann, und setze am Schlusse die Geschichte von der Zerstörung Jerusalems hinzu." — Doch ist wenigstens da, wo alle Halbjahre Classenversetzung eintritt (was wir, beiläufig gesagt, keineswegs billigen), rathsam, das alte Testament jedes Mal mit dem einen Halbjahre abzuschließen. Die Ausfüllung jener Lücken würde, nach der oben dargelegten Ansicht, für die Mittelclasse wegfallen.

Denzel (a. a. O. S. 25) entscheidet sich dafür, daß die biblische Geschichte mit dem neuen Testamente beginne: „weil in der That Alles daran gelegen ist, daß man Christenkinder vor Allem Christo zuführt, und sie mit dem Leben des Einzigen bekannt macht, der der Stifter derjenigen Religion ist, die man sie eben lehren will. — Man wende nicht ein, daß der neue Bund auf den alten gebaut sei — wir sind noch nicht so weit, und haben es jetzt nur mit Erzählungen aus der biblischen Geschichte selbst zu thun. Erst im

folgenden Cursus fassen wir die Geschichte in ihrem Zusammenhange auf." — Wir meinen aber doch, daß Jesu Geschichte den Kindern nicht ganz klar werde, ohne Bekanntschaft mit der alttestamentlichen Geschichte, ja, daß sie nicht einmal das Wohlthätige der Erscheinung Christi ahnen, ohne einen Blick in die vorchristliche Zeit gethan zu haben. — Denzel's Grund, daß man die Kinder durch Einführen in das A. T. erst „zu Juden mache", ist fast komisch; eben so könnte man fragen: warum Jesus denn nicht vor Moses erschienen sei? — Die meisten Geschichten des A. T. sind für jüngere Kinder weit anziehender, als die des N. T. Die ersten Glaubenswahrheiten (Dasein Gottes, Schöpfung der Welt ꝛc.) schließen sich ungesucht an die ersten Erzählungen des A. T., so daß wir von unsrer Ansicht nicht abgehen mögen. Auch paßt die Lebensgeschichte Jesu vorzugsweise für die Winterschule, weil in diese Zeit Weihnachten, Epiphanias, die Fasten und Ostern fallen, die von selbst auf das Leben des Herrn hinweisen. Diese Unbequemung des Curses an das Kirchenjahr ergibt sich von selbst. — Eine durchgängige Einrichtung des Lehrganges nach dem Laufe des Kirchenjahres, wie eine solche z. B. von Zahn und Fiedler (s. unter Literatur) vorgeschlagen worden ist, hat zwar manches Empfehlende, aber doch auch viel Gezwungenes.

B. Andere wollen die biblischen Geschichten nach einer zweckmäßigen Reihenfolge der in ihnen enthaltenen Wahrheiten geordnet wissen. Dr. Hoffmann z. B. (a. a. O. S. 186) sagt: „Weit zweckmäßiger ist es, die biblische Geschichte mit dem Religionsunterrichte zu verbinden und die Erzählungen in einer solchen Auswahl lesen zu lassen, daß sie als Belege und Beispiele zu den vorgetragenen Religionswahrheiten, und Religionslehre und Religionsgeschichte in steter Verbindung erscheinen. Um Zeit zu ersparen, und den Gebrauch eines besondern Lehrbuches entbehrlich zu machen, könnten die biblischen Geschichten aus der Bibel selbst in Stunden, welche dem Bibellesen gewidmet sind, gelesen und erläutert werden." — Man sieht auch hieraus, daß Dr. Hoffmann die Mittelclasse der Volksschule ganz vergaß: denn in dieser kann vom Gebrauche der Bibel selbst noch nicht die Rede sein.

Gegen diese Ansicht überhaupt wendet Denzel ein: „Viele Erzählungen hängen mit andern, welche geschichtlich auf sie folgen, so natürlich zusammen, daß sie nicht wohl getrennt aufgeführt werden können, welches geschehen müßte, wenn man sie nach den in ihnen enthaltenen Hauptwahrheiten ordnete. Ueberdies ist es gewöhnlich nicht nur eine Wahrheit, welche sich aus einer Erzählung entwickeln läßt; vielmehr sind gerade die wichtigsten auch die reichhaltigsten, und lassen, von mehren Seiten betrachtet, eine vielseitige Anwendung zu."

C. Einen Mittelweg zur Vereinigung beider Ansichten schlägt Denzel selbst (a. a. O. S. 26) vor: „Der Lehrer kann in einem Jahre der Ordnung der biblischen Geschichte und zwar mit besonderer Rücksicht auf das neue Testament folgen; im andern Jahre aber ordnet er seine biblischen Erzählungen frei nach den Lehren, welche zu beleuchten und eindringlich zu machen ihm zweckmäßig erscheint." — Denzel gibt (S. 29—81) einen übersichtlichen Lehrgang für beide Curse; den zweiten schließt er überdies mit dem Leben Jesu. Auch auf die gewöhnliche Volksschule, welche die von Denzel vorausgesetzte vierfache Classenabtheilung nicht hat, ist dieser Vorschlag anwendbar, jedoch mit der Modification, daß der historische Curs mit dem alten Testament beginne, — auch deshalb, weil bei Denzel's Lehrgange das Leben Jesu zweimal unmittelbar hintereinander vorkommen würde: denn in unsern Mittelclassen sitzen die Kinder wenigstens 3 Jahre.

Nach dieser letztern Ansicht ist ein Lehrgang der biblischen Geschichte aufgestellt in

K. Kirsch Entwurf eines Unterrichtsplans für Volksschulen. Leipzig 1840. S. 96—104.

Von ähnlichen Principien geht J. Becker aus. Vgl. dessen Aufsatz: „Vom Religionsunterrichte in der Volksschule" — A. S.-Z. 1831. Abth. I. Nr. 78 ff. Auch er unterscheidet 1) einen Curs der zusammenhängenden Geschichte, den er für 8—10jährige Kinder bestimmt, und 2) einen Curs der biblischen Geschichte, einzelne Begriffe der Tugend und ihres Gegentheils zu veranschaulichen (für 10—12jährige Kinder). Proben des letztern Lehrgangs finden sich a. a. O. S. 621 mitgetheilt.

3) Lehrform für den biblischen Geschichtsunterricht in der Mittelclasse.

Denzel: „Der Lehrer erzählt selbst" [Zerrenner: im einfach biblischen Tone, ganz der Bibel getreu —], wenn er es vermag ohne Buch." [Dr. Hergang Zehn Jahre ꝛc. II. S. 374. „Das lebendige, das eben gedachte und empfundene Wort wirkt kräftiger, als das vorgelesene."] „Wenn er es nicht vermag, liest er den biblischen Abschnitt aus einem gut gewählten biblischen Geschichtbuche langsam und mit Ausdruck. Sodann wird das Vorgetragene von einem oder einigen Kindern nacherzählt."

In Unter- und Mittelclassen möchten Kinder nicht sogleich im Stande sein, frei nachzuerzählen. Hier sind, wie schon der alte Hübner richtig gefühlt hat, Fragen nöthig, durch welche das Kind auf den Gang und die Hauptsachen der Geschichte hingeführt wird. Hilfsbücher zu solchen Fragen bedürfen wohl nur sehr schwache Lehrer. Wir haben dergleichen von J. L. W. Scherer (1803), F. A. Ludwig (1800), W. Stern (1834), F. A. Möller (1834 und 36).

Vgl. einen Aufsatz in der Allg. Schul-Z. 1837. Nr. 126. „Ueber Bibelfragen oder Anleitungen zur Behandlung und Wiederholung der biblischen Geschichte." Mit Hinweisung auf die dahin einschlagende neuere Literatur.

Eine biblische Geschichte aber, in Fragen und Antworten abgefaßt, in die Hände der Kinder zu geben (wie eine solche von J. G. Brüde bearbeitet wurde — 2te Aufl. Stuttgart 1841) ist ein pädagogischer Mißgriff. (So auch des katholischen Pfarrers Sir heil. Geschichte in Fragen und Antworten. München 1840 — und das Nöthigste aus der biblischen Geschichte von Offner. München 1842.)

„Sind es Handlungen, welche vorkommen, so läßt der Lehrer über ihre Beweggründe und Folgen, über ihre Rechtmäßigkeit oder Unrechtmäßigkeit sich die Kinder aussprechen. Endlich entwickelt er die Hauptwahrheit, so wie die untergeordneten Wahrheiten, welche daraus hervorgehen, spricht den Satz einige Male deutlich vor, läßt ihn nachsprechen, und belegt ihn, wo es sein kann, mit einem Bibelspruch. Steht dieser in

einer eingeführten Spruchsammlung, so wird er zum Memoriren aufgegeben; wo nicht, so wird er an die Tafel geschrieben, öfters vorgesprochen, oder in der Bibel nachgeschlagen und ebenfalls memorirt. Alles geschehe mit Würde und Nachdruck, Freundlichkeit und fühlbarer Wärme." (Denzel a. a. O.)

Vgl. Dinter's Anweisung zum Gebrauch der Bibel. Th. I. S. 288 ff.

Die Entwickelung der in der Erzählung liegenden Wahrheiten kann auf katechetischem Wege geschehen.

Ludewig gibt rücksichtlich des Katechisirens über historische Abschnitte der Bibel folgende Regeln:

a) Regeln für die Anfertigung des Entwurfs zu einer solchen Katechisation.

1) Der Lehrer faßt zusammen, was zu einer abgeschlossenen Erzählung gehört, und liest es für sich durch. 2) Er achtet auf den Zusammenhang der Erzählung mit dem Vorhergehenden und bringt für sich beides mit einander in Verbindung. 3) Er achtet auf alle im Texte vorkommenden naturhistorischen, geographischen, alterthümlichen, mit einem Worte alle Ausdrücke, die den Kindern auf irgend eine Art unverständlich sein könnten, und sucht mit dem Sinne und der Bedeutung derselben in's Klare zu kommen. 4) Er benutzt die einzelnen Thatsachen der Erzählung, um daran eine kleine Katechisation zu knüpfen, fertigt auch darüber nach logischen Regeln einen kleinen katechetischen Entwurf an, worin er jedoch nur das Wesentlichste der Materie bearbeitet und sich vor zu großer Weitläufigkeit hütet. Zwei, drei, höchstens vier solcher Katechisationen, je nachdem die Materie mehr oder minder wichtig ist, müssen an den Text geknüpft werden.

b) Regeln für das Verfahren beim Katechisiren darüber.

1) Beim Katechisiren wird zuerst die Erzählung von Kindern zwei-, dreimal, einzeln oder zusammen, vorgelesen, wobei richtiges Lesen mit Beobachtung des Ausdrucks und der Interpunction wohl zu berücksichtigen sind. 2) Nach beendigtem Vorlesen wird zuerst, wo es nöthig ist, auf den Zusammenhang mit dem Vorhergehenden aufmerksam gemacht, und hierauf die Erzählung, Vers für Vers, zergliedert, wobei die unverständlichen Ausdrücke zu erklären sind. 3) Trifft der Lehrer auf eine Thatsache, Handlung u. s. w., aus der eine kleine Katechisation hergeleitet werden soll, so knüpft er diese daran, fährt dann bei dem folgenden Verse wieder zergliedernd fort, bis er auf einen neuen Punct trifft, und setzt dies so fort, bis er zu Ende gekommen ist. 4) Anwendungen und Recapitulationen, sowohl bei den einzelnen Puncten, als nach Beendigung der ganzen Erzählung, dürfen nicht fehlen. 5) Auf die in der Erzählung handelnden Personen muß, so viel als möglich, hingewiesen werden.

A. Ludewig Anweisung zum religiös-katechetischen Unterrichte. Wolfenbüttel 1826. S. 150—153. — und Dessen katechetische Entwürfe ꝛc. Wolfenbüttel 1828. S. 37—61. (Mit einer Musterkatechisation über Matth. 14, 1—12.)

Wo sich Bibelauszüge oder biblische Geschichtsbücher in den Händen der Kinder befinden, halten wir es gleichwohl für besser, daß der Lehrer am Anfange der Lehrstunde die zu besprechende Geschichte selbst erzählt; erst am Schlusse der Stunde würden die Kinder das Buch zur Hand nehmen und die Erzählung einige Male vorlesen. Das Chorlesen aber ist hier unpassend. — Leider haben die meisten Historienbücher (selbst das so vorzügliche Schwelmer) nicht die Mittelclasse (in welche doch kein Historienbuch, sondern die Bibel selbst gehört) vor Augen gehabt, und sind deshalb für den Zweck der Schule weniger brauchbar. Die biblischen Erzählungen aber, die in einigen Lesebüchern (z. B. in Reh's Lesebuch für Mittelclassen und in Diesterweg's Lese- und Sprachbuche) geboten werden, sind für den Schulzweck wieder nicht ausreichend. —

II. Lehrgang für die Oberclasse der Volksschule. Jede Woche 2 Lehrstunden; Cursus einjährig.

1) Lehrstoff.

Nach der schon oben ausgesprochenen Ansicht gehört hierher die zusammenhängende biblische Geschichte. Bei Denzel, welcher 4 Classen voraussetzt, deren jede auf einer besondern Lehrstufe steht, gehört für die dritte Lehrstufe (das 5. und 6. Schuljahr) „die zusammenhängende Geschichte des A. T. oder der Israeliten bis auf die Erscheinung Christi" — und der vierten Lehrstufe (den beiden letzten Schuljahren) ist dann die christliche Religionsgeschichte von Christi Geburt an bis auf unsere Zeiten vorbehalten. Unsere gewöhnliche Volksschule, die höchstens 3 Classen haben kann, muß beide Lehrstufen mit einander verschmelzen. Es kommt hier Alles auf die Bedürfnisse jeder Schule an. Wir haben bereits vorgeschlagen (s. den Art. „Bibel" S. 304), die jüdische Religionsgeschichte in demselben Halbjahre durchzugehn, wenn in den Bibelstunden das neue Testament erklärt wird, die christliche Religionsgeschichte dagegen zu behandeln, während die Bibellectionen sich mit dem A. T. beschäftigen, — damit zu keiner Zeit das neue Testament ganz ruhe. Wir setzten dabei voraus, daß für den eigentlichen Religionsunterricht 2 Stunden, für die Bibellectionen 2 Stunden, für die biblische Geschichte eben so viel wöchentlich ausgeworfen würden. Bei guter Zeiteintheilung wird der Lehrer im ersten Halbjahre die Geschichte des A. T., im zweiten die christliche Religionsgeschichte durchgehen können, da bei jener die speciellen Anwendungen wegbleiben, bei dieser aber aus der Geschichte der christlichen Kirche nur das Wichtigste gegeben wird. Für Landschulen reicht dieses hin. — In Oberclassen über die einzelnen biblischen Geschichten zu katechisiren, ist unstatthaft; hier muß die Geschichte der Bibel als zusammenhängendes Ganze und in Verbindung mit der Kirchengeschichte überhaupt als eine Geschichte des Reiches Gottes behandelt werden.

Für städtische, etwas höher stehende Volksschulen, die sich gleichwohl nur mit 3 Sonderclassen begnügen müssen, kann der Curs erweitert und auf 1½ Jahr verlängert werden, um die christliche Religionsgeschichte (die hier durchgängig mit der Weltgeschichte zu verbinden ist) vollständiger behandeln zu können. Dann würde der Lehrstoff so zu vertheilen sein:

Erstes Halbjahr. Die Geschichte der Israeliten und Einiges aus der Geschichte der mit ihnen in Berührung kommenden heidnischen Völker — bis auf die Zeit der Maccabäer oder auch bis zur Rückkehr aus dem Exile.

(In den Bibellectionen ist während dieser Zeit das Evangelium des Lucas oder des Matthäus, — oder beide synoptisch zu behandeln.)

Zweites Halbjahr. Die Geschichte der Israeliten fortgesetzt bis zum Untergange Jerusalems — oder doch bis zu Jesu Himmelfahrt. Das Leben Jesu gedrängter als im vorigen Halbjahr — nach Marcus.

(Bibellectionen: aus Salomo's und Sirach's Schriften.)

Drittes Halbjahr. Die Geschichte der Apostel und das Wichtigste aus der Religionsgeschichte.

(Bibellectionen: die Briefe des Jacobus, des Johannes, und von den Episteln des Paulus die an die Epheser und Philipper.)

In den 3 folgenden Halbjahren wiederholt sich der Curs der biblischen und Kirchengeschichte; doch treten ihm andere Bibellectionen zur Seite, nämlich im ersten Halbjahre das Evangelium des Johannes; im zweiten Stellen aus Hiob, den Psalmen und den Propheten; im dritten die übrigen Briefe des Paulus und die des Petrus.

Man vergl. auch den Art. „Bibel" S. 303.

2) Lehrform.

„Die Größe des Lesestücks, welches für einmal gelesen werden soll, richtet sich natürlich nach dem Umfange dessen, was dem Sinne nach zusammengehört. Wäre übrigens eine Erzählung von zu großer Länge und nähme mehr als ein Capitel ein, so muß man den Stoff in Abschnitte theilen. Die Lection ist keine Leselection: darum bleibt das Schönlesen Nebensache. Da aber der Gegenstand ein sehr wichtiger ist, und der Eindruck auf die Gemüther allerdings zum Theil vom Vortrage abhängt, so muß der Lehrer auf richtige Betonung und überhaupt auf einen dem Inhalte angemessenen, würdigen Vortrag von Seiten der Schüler halten. Die Kinder lesen nur einzeln, laut und vernehmlich, wie im Chor; dagegen kann man das Lesestück mehre Male [nur nicht zu oft!] durchlesen lassen. — Ist dieses geschehen, so liest ein anderes Kind dasselbe Lesestück in einer andern als der lutherischen Bibelübersetzung. Zu diesem Zweck bleiben die Seiler'schen Uebersetzungen für die Schulen immer noch vorzüglich brauchbar." (Denzel.)

Letzteres möchte in der Volksschule kaum anwendbar sein: wenigstens würde man den Kindern nicht die Anschaffung einer solchen Bibelübersetzung zumuthen können. Besäße der Lehrer selbst eine solche, so könnte er zwar ein Kind daraus vorlesen lassen, oder noch besser — selbst vorlesen, doch möchten wir auch dies Vorlesen nicht für jeden Abschnitt ohne Ausnahme empfehlen, sondern es nur in dem (überhaupt wohl seltenen) Falle anwenden, wo die lutherische Uebersetzung unklar ist.

Vgl. den Art. „Bibelausgaben" S. 310 f.

Ueberdies möchten bekanntere, so wie weniger wichtige Geschichten in der Oberclasse entweder nur cursorisch gelesen, oder auch — in so fern sie schon in der Mittelclasse durchgegangen worden sind — von den Kindern nur zur Wiederholung erzählt werden. — Aus Erfahrung wissen wir, daß poetische Darstellungen biblischer Geschichten für Kinder der obersten Lehrstufe sehr ansprechend sind, und wir rathen jedem Lehrer, bisweilen dergleichen mitzutheilen. Weiter unten werden wir Hilfsmittel dazu anführen.

„Das in dem Lesestücke enthaltene historische Factum wird nun ausgehoben, dargestellt, eingeprägt, und das, was nicht verstanden worden, einfach erklärt oder entwickelt." — Einzelne Lehren werden hier nicht aus der Geschichte gezogen, wohl aber überall das Walten Gottes, namentlich seine erziehende Weltregierung, nachgewiesen. Dabei ist es wichtig, eine Charakteristik der Hauptpersonen am Schlusse ihrer Lebensgeschichte aufzustellen. Winke dazu finden sich in den Zugaben der Dinter'schen Schullehrerbibel; doch begnüge sich der Lehrer nicht mit den daselbst gegebenen, oft nur flüchtigen Andeutungen, sondern bemühe sich, tiefer einzudringen. Niemeyer's Characteristik der Bibel ist hierbei von großem Nutzen. Auch Lavater's Schriften (z. B. seine Erklärung der vier Evangelien, sein Pilatus ꝛc.) enthalten manches Schätzbare. Selbst in Predigten findet man Beiträge zur Characteristik biblischer Personen, — freilich sehr vereinzelt. Vorzüglich möchten wir in dieser Beziehung Dräseke's Predigten über die Leidensgeschichte unsers Herrn empfehlen; auch Couard's Simon Petrus und dessen Predigten über die Bekehrung des Paulus.

„Nur eine Bitte an die Lehrer! Man weiche doch so wenig als möglich von dem Buchstaben ab, und bleibe bei dem Gegebenen stehn. — Worin soll denn der Gewinn bestehn, wenn man ein Wunder, an welchem das Kind gar keinen Anstoß nimmt, natürlich erklärt hat, und ihm dagegen den Glauben an die Wahrheit der heiligen Schrift schwächt, ohne ihm dafür mehr als eine Muthmaßung geben zu können?" (Denzel.)

Vgl. den Art. „Bibel" S. 301 f.

Nothwendig ist es, daß der Lehrer für die Kinder der Oberclasse die biblische Geschichte in Zeiträume theilt, und jeden Zeitraum zuvor im Umrisse darstellt, d. h. das Eigenthümliche desselben hervorhebt und die Hauptpersonen namentlich aufführt. Eine große Wandtafel der biblischen Geschichte muß aufgehangen werden. Am besten ist's, der Lehrer schreibt diese Tafel selbst und trägt nach und nach die Hauptbegebenheiten ein. Eine solche Geschichtstabelle gibt Denzel a. a. O. S. 39—79. Vergl. auch

Chr. Hartter und K. Schöttle Zeit- und Geschlechtstafeln zur biblischen Geschichte. 4 lith. u. illum. Blätt. in gr. Fol. u. 5 Bog. Text. Stuttgart 1840. 2½ Thlr.

Eine Karte der alten Welt, namentlich des jüdischen Landes, darf keiner Schule fehlen; ohne eine solche Karte geht dem Verständnisse der biblischen Geschichte Vieles ab.

Schriften, welche die biblische Geographie betreffen und die vorzüglichsten hierher gehörigen Landkarten sind schon unter dem Art. „Bibel" S. 310 aufgeführt worden. (Von K. v. Raumer's Palästina ist 1838 die 2. Auflage erschienen.)

Das Hauptsächlichste aus der biblischen Alterthumskunde wird in die biblische Geschichte eingewoben, und bei jedem Zeitraume auch Einiges von denjenigen heidnischen Völkern gesagt, die mit dem jüdischen in Berührung kamen.

Schriften über biblische Alterthumskunde überhaupt sehe man unter dem Art. „Bibel" S. 309.

Wir geben hier eine Uebersicht der biblischen Geschichte nach Zeiträumen, als Fingerzeig für den Lehrer der Oberclasse.

Erster Zeitraum. Urgeschichte, oder Geschichte des ältesten Menschengeschlechts, von der Schöpfung bis auf Abraham.

Character der Geschichte dieses Zeitraumes: mehr Sage als Geschichte — nur Einzelheiten im lockern Zusammenhange. — Kindesalter der Menschheit — erstes Erwachen der Sinnlichkeit — erste Beschäftigungen — Vorstellungen von Gott — Art ihn zu verehren — Entstehung der ersten Künste und Handwerke. — Große Erdüberschwemmung. Allmähliche Ausbreitung des Menschengeschlechts über die Erde — Familienleben unter der Aufsicht des Hausvaters — später Stämme unter eignen Oberhäuptern — dann erst Volksleben.

Hauptpersonen: Adam — Enoch — Noah.

Zweiter Zeitraum. (Anfang der jüdischen Geschichte.) Die Nomadenzeit der Israeliten (2000—1500 v. Chr.) Sie läßt sich wieder in 3 kleineren Zeiträumen (Perioden) darstellen:

1) Patriarchenzeit. Hauptpersonen: Abraham — Isaak — Jacob. 2000 — 1800. (Die dem Abraham gegebene Verheißung.)

2) Aufenthalt in Aegypten. Joseph — die 12 Stämme erwachsen zum Nomadenvolke. Bedrückung des Volks. 1800—1540. (Hierbei Einiges über die Aegypter.)

3) Wanderleben in der Wüste. Moses. 1540—1500. Seine Gesetzgebung in ihrer großen Bedeutung für das Reich Gottes.

Dritter Zeitraum. Heldenzeit. Die Juden unter Hohenpriestern und Richtern. 1500—1100.

Allmählicher Uebergang zu festen Wohnsitzen und zum Ackerbau. Jüdischer Staat und Staatsverfassung (als Theokratie). Kämpfe der Juden mit ihren Nachbarn. Reibungen der einzelnen Stämme unter einander, die durch das Band des gemeinschaftlichen Gottesdienstes nur locker zusammengehalten werden.

Hauptpersonen: Josua — Gideon — Simson — Samuel.

Hier geographische Andeutungen über das Land Canaan. (Vgl. Bd. I. S. 310.)

Vierter Zeitraum. Zeit der Könige. Zwei Perioden:

1) Der jüdische Staat als ein Reich. 1100—975. Blüthenzeit. Saul — David — Salomo. (Höchste Blüthe unter den beiden letzten Königen.) — Messiashoffnung. — Hier das Handelsvolk der Phönizier.

2) Der jüdische Staat als getrenntes Reich. 975—588. Verfallzeit. a) Das Reich Israel 975—722. b) Das Reich Juda 975—588.

Die Geschichte beider Reiche kann entweder neben einander (wie in den Büchern der Könige) oder nach einander behandelt werden. Das Letztere erleichtert das Auffassen, und ist für die Schule vorzuziehen. Wir würden rathen, zuerst die Geschichte Israels nach den Büchern der Könige, dann die Geschichte Juda's nach den Büchern der Chronik. — Das parallele Nebeneinanderlaufen der Geschichte beider Reiche wird am Schlusse durch Nachweisung auf der historischen Tabelle dargestellt.

Verhältniß beider Reiche zu einander. Prophetenthum. Allmähliches Sinken der Reiche und Ursachen davon. (Hier über Assyrien und Babylonien.)

Fünfter Zeitraum. Zeit der Fremdherrschaft (Dienstzeit). 588—167.

1) Babylonisches Exil (588—536). — Daniel.

2) Der erneuerte jüdische Staat unter persischer Herrschaft (536—333). Hauptpersonen: Serubabel — Esra — Nehemia. Trennung der Samaritaner. — Das Land wird von persischen Statthaltern regiert; später gewinnen die Hohenpriester wieder mehr Einfluß. (Hier von den Medern und Persern.)

3) Unter macedonischer, ägyptischer und syrischer Herrschaft. (Hier von den alten Griechen.)

Sechster Zeitraum. Die Juden unter den Maccabäern. 167—39. Zeit des Freiheits- und Religionskampfes. (Neue Heldenzeit.)

Siebenter Zeitraum. Die Juden unter den Herodianern, von Rom abhängig. (Neue Dienstzeit) 39 v. Chr. bis 70 n. Chr.

Die 3 letzten Zeiträume, für welche die Erzählungen der Bibel nur Bruchstücke zur Geschichte des Volkes darbieten, ergänzt der Lehrer aus den ihm zu Gebote stehenden Hilfsmitteln. Für die Schule reicht aus, was Engel im Geiste der Bibel (S. 185—188) und Kirsch im Lehr- und Lesebuche für Oberclassen (S. 178 ff.) geben.

III. Lehrgang der biblischen Geschichte in Bürgerschulen. — Der Lehrgang für Bürgerschulen ist durch die in ihnen eingeführte Classenabtheilung bedingt. Auf viele derselben wird sich der nach 4 Lehrstufen geordnete Denzel'sche Lehrgang (s. oben) anwenden lassen, wenn auch mit einigen Veränderungen. Angenommen aber, die Schule enthälte acht Sonderclassen, jede für einen Jahrescurs bestimmt, so wäre folgender Lehrgang anwendbar:

Die I. und II. Classe (von unten auf gezählt) bedürfen der biblischen Geschichte nicht. In der ersten knüpfen sich die religiösen Vorbegriffe an den Anschauungsunterricht; in der zweiten genügt eine einfache Moral durch Erzählungen aus dem Kinderleben. — Will man von einigen biblischen Geschichten Gebrauch machen, so sei man in der Auswahl sorgfältig, verfahre nach einem gewissen Plane, und profanire die biblische Geschichte nicht durch Zusammenstellung mit allzu weltlichen Dingen. (Ein buntes Gemisch, das uns nicht mundet, findet sich in J. B. Spieß „Leitfaden zum Unterrichte in der Religionslehre" — 1. Lehrgang. Gießen 1840. Hier gehen z. B. die Erzählungen: „Wie ein Kind so grausam gegen die Thiere ist" und „der Baumverderber" unmittelbar der Leidensgeschichte Jesu voraus, und gleich hinter der Auferstehung Jesu liest man: „Wie Herr Siegfried nebst seinen Kindern einer Heerschau beiwohnt." Kaum glaublich, und doch wahr! — Dafür ist aber auch Herr Spieß fest überzeugt: „daß der von ihm aufgestellte Unterrichtsweg der beste sei!")

III. Classe. Einzelne biblische Geschichten des A. und N. T., in chronologischer Reihenfolge, mit practischer Anwendung. Wöchentlich 2 Stunden. — Der Lehrer erzählt selbst.

IV. Classe. Derselbe Curs erweitert — wöchentlich 3 Stunden. Die Kinder bekommen ein biblisches Historienbuch in die Hand.

V. Classe. Lectüre der historischen Bücher des A. und N. T. aus der Schrift selbst — in wöchentlich 3 Stunden. (Kann mit Einleitung in die Bibel verbunden werden.)

VI. Classe. Das Leben Jesu nach den 3 ersten Evangelisten. Die Geschichte der Apostel. Daran

schließen sich Hauptdata aus der christlichen Religionsgeschichte. Nur 2 Stunden wöchentlich, weil sich hier außer dem Religionsunterrichte auch noch besondere Bibellectionen nöthig machen.

VII. Classe. Ausführliche Geschichte des jüdischen Volkes mit biblischer Alterthumskunde. Daran knüpft sich wieder ein Ueberblick der christlichen Religionsgeschichte, mit einer speziellen Behandlung der Reformationsgeschichte. Wöchentlich 2 Stunden, neben 3 Religions- und 3 Bibelstunden. —

VIII. Classe. Ausführliche Geschichte der christlichen Kirche — in wöchentlich 2 Stunden.

(Wir bitten, hiermit den entsprechenden Lehrgang der Bibellectionen für Bürgerschulen zu vergleichen, den wir im Art. „Bibel" S. 304 mitgetheilt haben.)

Literatur.

A. Ueber die Behandlung der biblischen Geschichte.

J. And. Matthias „Gedanken über den Unterricht in und nach den Geschichten der Bibel, so wie über die Methode desselben" — in Zerrenner's neuem deutschen Schulfreunde. Bd. 22. S. 1 ff.

Henning „Ueber den Unterricht in der christlichen Religion durch Bibelgeschichten" — in der Zeitschrift: Der Erziehungs- und Schulrath. Heft 17. S. 140 ff.

„Ueber den Unterricht in der biblischen Geschichte in Volksschulen" — in dem rheinisch-westphälischen Volksschulfreunde. 1837. Aprilheft.

Kelber „Ueber die Behandlung der biblischen Geschichte in Schulen." Allg. Schul-Z. 1828. I. Nr. 50.

(1. Die bibl. Gesch. darf nicht als Profangeschichte, sie muß als eine heilige Geschichte behandelt werden; 2. nicht als etwas zufällig Entstandenes, sondern als etwas nothwendig Gewordenes; 3. nicht als etwas Einzelnes, Unzusammenhängendes, sondern als etwas Ganzes und nothwendig Verbundenes; 4. nicht als eine Nachricht von Menschen über Gott, sondern als eine Nachricht von Gott über Menschen.)

J. L. Erter „Ein wohlgemeintes Wort über den Gebrauch der bibl. Geschichte im Religionsunterrichte" — A. S.-Z. 1832. I. Nr. 83. („Unentbehrlich ist die bibl. Geschichte im Religions-Unterricht.")

Kannewurf „Einige Gedanken über den Unterricht in der bibl. Geschichte". — in Gräfe's Archiv. Bd. XI.

(Behandelt die einzelne bibl. Geschichte nach folgendem Gange: 1. Freie Mittheilung; 2. Abfragung; 3. Schilderung — um die Hauptereignisse anschaulicher zu machen; 4. Beleuchtung der Handlungen, in so fern sie auf Verstand und freien Willen der Handelnden Bezug haben; 5. Moralische Betrachtung, zur Beherzigung der beleuchteten Handlungen; 6. Eigentliche Nutzanwendung oder Zusammenfassung der wichtigsten Lehren, die in der Geschichte zerstreut liegen.)

B. Lehrmittel.

I. Biblische Historienbücher für die Hand der Kinder.*)

J. Hübner zweimal 52 biblische Historien, neu herausgegeben von J. G. Fleck. Leipzig 1822. 11½ Sgr.

Die erste Ausg. der Hübner'schen Historien erschien 1714.

Biblische Erzählungen für die Jugend, von der ascetischen Gesellschaft in Zürich bearbeitet. Zürich 1774. Neu aufgelegt 1821. 17½ Sgr. (Faßlich und herzlich.)

Biblische Geschichten aus dem A. und N. T., bearbeitet von einem Prediger im Canton Basel. Basel 1829. 12½ Sgr. (Gute Auswahl.)

H. P. K. Henke Auswahl biblischer Erzählungen für die erste Jugend. Leipzig 1817. 7½ Sgr.

G. Lange biblische Geschichten, besonders für Bürger- und Landschulen. Leipzig 1816. 7½ Sgr.

(Weitschweifig, den Character der Schriftsprache ganz verwischend, die Wundergeschichten nach eigener Deutung gebend.)

J. G. Melos biblische Geschichten des A. und N. T. für Bürger- und Volksschulen. Weimar 1820. 17½ Sgr.

H. Stephani die biblische Geschichte oder biblisches Lesebuch für Schulen. Erlangen 1821. 12½ Sgr.

J. S. Vater Bibelgeschichte f. d. Jugend, d. i. die historischen Bücher des A. T. nach Luther's Uebersetzung abgekürzt. Halle 1822. 10 Sgr.

A. L. Grimm Geschichten aus der heil. Schrift für Knaben und Mädchen. Mit illum. Holzschnitten. 2 Bde. Heidelberg 1817. 2⅔ Thlr. (Mit schwarzen Bildern 1⅓ Thlr.)

A. E. Preuß biblische Gesch. mit Berücksichtigung der Zeitfolge und ihres innern Zusammenhanges bearbeitet und mit passenden Liederversen und Sprüchen versehen, für Schulen und Familien. 2. Aufl. Königsberg 1841. 7½ Sgr.

(Dazu ein Anhang: 1) Ausführliche Bemerkungen und Winke für den Lehrer zur Behandlung der bibl. Geschichte. 2) Alphab. Verzeichniß der wichtigsten bibl. Namen. 3) Zeittafel. 25 Sgr.)

F. Kohlrausch Geschichten und Lehren der heil. Schrift. 9. Aufl. Halle 1824. ¾ Thlr.

(Empfehlenswerth, im biblischen Gewande.)

J. P. Hebel bibl. Geschichten für die Jugend. 3 Bdchn. Stuttgart 1824. ¾ Thlr. („Zu viel Gemachtes darin.")

Hebel's biblische Geschichte wurde 1834 von der zu Karlsruhe gehaltenen Generalsynode revidirt und in die Schulen Baden's eingeführt.

Jäger die bibl. Geschichte für die Jugend erzählt. 2 Thle. Mit Bildern. Stuttgart 1837. 1½ Thlr.

J. L. Ewald bibl. Erzählungen des A. und N. Testaments mit Kupfern. Freiburg 1816 ff. (Kostspielig!)

J. P. Trefurt bibl. Erzähl. nach Hübner. (Neue Aufl. der bibl. Erzähl. von J. C. Weland.) 2 Thle. Hannover 1828. 10 Sgr.

Fr. Chr. Adler bibl. Historien, n. Hübner. 2 Thle. 7½ Sgr. (Mit Kupfern 27½ Sgr.) Leipzig 1821. 8. Aufl. 1837.

(Ein Muster, wie man die bibl. Historien nicht behandeln soll! vergl. Tholuck liter. Anz. 1831. Nr. 10 ff.)

D. J. Lindner bibl. Historien, n. Hübner. Leipzig 1835. 10 Sgr.

G. C. S. Küster zweimal 52 auserlesene bibl. Historien. Berlin 1831. 15 Sgr. (Im bessern Geiste, als Adler, doch für die Volksschule nicht passend.)

(Rauschenbusch) Auserlesene bibl. Historien, n. Hübner. Schwelm 1829.

(Brav, doch nicht in des alten Hübner's Einfalt.)

Mich. Morgenbesser bibl. Geschichten aus dem A. und N. T. mit nützlichen Lehren begleitet. 16. Aufl. Breslau 1836. 7½ Sgr.

(Wenig Eigenthümliches, doch in Bibelworten.)

J. A. C. Löhr Geschichten und Lehren der Bibel. Leipzig 1824. 10 Sgr.

G. E. F. Seiler das kleine bibl. Erbauungsbuch. 2 Thle. Neue Aufl. Erlangen 1816. 15 Sgr.

K. A. Wagner biblische Erzählungen. 3. Aufl. Leipzig 1836. 2 Thle. 10 Sgr.

J. F. W. Tischer bibl. Geschichten zum Gebr. für Volksschulen. Pirna 1833. 3¾ Sgr.

(Reichhaltig und im Tone der Schrift.)

G. Schmidt die Gesch. der h. Schrift. Greiz 1831. 7½ Sgr.

Bibl. Geschichten A. und N. T. Hadamar 1829. 18¾ Sgr.

J. F. Feddersen lehrreiche Erzähl. aus d. bibl. Geschichte. Halle 1789.

Zweimal zweiundfünfzig bibl. Gesch. Mit Abbild. Calw 1835. 5 Sgr. (In Bibelworten.)

Dr. F. Fiedler bibl. Historienbuch für Volksschulen. Leipzig 1836. 3¼ Sgr. (Eins der besten in seiner Art.) 2. Aufl. 1840.

Hier sind 187 bibl. Geschichten treu mit den Worten der Schrift erzählt und nach dem Kirchenjahre geordnet. — Eine Anordnung nach dem Kirchenjahre findet sich auch in F. L. Zahn's bibl. Historien, mit Lehren und Liederversen. Meurs, rhein. Schulbuchh. 12½ Sgr. (Mit 40 Bildern 1 Thlr.)

*) Die gangbarsten Bearbeitungen der biblischen Geschichte findet man beurtheilt in Dr. Hergang's Zehn Jahren Bd. II. S. 374 ff. und im Schulblatte für die Provinz Brandenburg von O. Schulz. 1840. V. Jahrgang. 3. Heft. — Neuere biblische Geschichten sind beurtheilt in Sickel's pädag. Literaturzeit. 1841. Nr. 15. 16.

(Vgl. Dr. Weiß Bemerkungen zu Zahn's bibl. Historien — im preuß. Volksschulfr. 1838. S. 136 ff. — und Ein Wort über Zahn's bibl. Historien und über bibl. Geschichtsunterricht überhaupt. Meurs 1837.)

Neben Zahn kann gebraucht werden:

Schulkalender. Tabellarische Nachweisung, wie der bibl. Geschichtsunterricht in Uebereinstimmung mit dem Kirchenjahre zu ertheilen ist, mit Berücksichtigung von Bibel, Gesangbuch und Katechismus. Folio. Meurs. 3½ Sgr.

F. L. Zahn bibl. Geschichte nebst Denkwürdigkeiten aus der Kirchengeschichte. Dresden 1831. 20 Sgr. (Mit 40 Bildern 1⅓ Thlr.)

Ch. G. Scholz bibl. Geschichte. Ein Buch für Schule und Haus. 2 Thle. Leipzig 1841. 18¾ Sgr.
(Ein Auszug daraus 11½ Sgr.)

D. Schulz bibl. Lesebuch. Berlin 1841. 7½ Sgr.

Dr. J. J. Kromm bibl. Geschichten des A. und N. T. aus den Quellen der Bibel selbst geschöpft. Darmstadt 1839.

J. Ch. Förster vollständige bibl. Geschichte, von Neuem practisch bearbeitet für die gebildete Jugend. Leipzig 1799 — 1800. 2 Thle. 1½ Thlr.

L. Schlosser bibl. Geschichte für Kinder von reiferm Alter aus gebildeten Ständen aller Confessionen. Gotha 1806. 2 Thle. 1½ Thlr.

Chr. Fr. Georgi die heil. Geschichten des A. T. nach ihrem Geiste dargestellt, in welchem sie innerlich wollen erlebt sein, zur Lehre u. Erbauung für Lehrer ꝛc. (Anhang enth. Winke über bibl. Geschichtsunterricht.) Hamburg 1841. 1¾ Thlr.

Hierher gehören zum Theil auch die sogenannten Schulbibeln. Vgl. den Art. „Bibelauszüge" — Bd. I. S. 314—317.

Wir nennen überdies noch folgende Verfasser mit Hinzufügung der Jahre, in welchen ihre Historienbücher erschienen sind:

Noos (1774), Fleck (1787), F. A. Ludwig (1787), M. C. Loffius (1788 f.), J. P. Miller (1799), J. H. Bolte (1803), E. Giftschütz (1807 u. 12), J. G. D. Schmiedtchen (1807 u. 8), F. Ph. Wilmsen (1809), H. P. Drummann (1813), Ch. F. Rost (1816), J. Fr. Märker (1817), C. A. Jänichen (1818), G. L. Ferrer (1820), Uhle (1821 ff.), K. F. Loffius (1822), W. G. Georgi (1826), J. F. Heynatz u. V. Usener (neue Aufl. 1835), A. Schuknecht (1836), C. E. Sparfeld (1836), C. G. H. Lentz (1836), K. Kalcher (1838), J. C. F. Rentsch (1836), Fr. A. Scheele (1836), G. Blackert (1840), G. Holting (1840), P. Scheitlin (1842).

Für Töchterschulen:

F. Nösselt bibl. Geschichten. Breslau 1835.
Dessen Leben Jesu. 1838.

Für den wechselseitigen Unterricht:

C. A. Zeller das Evang. von Jesu Christo, oder sein Characterbild, wie solches nicht chronologisch, sondern nach seinen Lebensbeziehungen geordnet aus der Harmonie der Evv. hervortritt. Stuttgart 1839. 17½ Sgr.

Für Taubstumme:

C. W. Sägert die bibl. Geschichte des A. u. N. T. für den ersten Religionsunter. d. Taubstummen. Magdeburg 1840.

Dr. F. Neumann die Evangelien. Ein Cyclus von sonntäglichen Erbauungen für (taubstumme) Confirmanden, herausgegeben von Sägert. Ebend. 1840.

Für Katholiken:

J. P. Mathias bibl. Geschichte für Volksschulen. (Ausz. aus Dr. Allioli's Bibelübersetzung.) Mit Anmerkungen, Liedern, Plänen, 1 Karte ꝛc. Köln 1840. 12 Sgr.

J. Mehl kürze bibl. oder Religions-Geschichte. 1796.

Biblische Geschichten für Kinder zum planmäßigen Unterricht für die Schulen Baierns. München 1824. 3 Thle. (von C. Schmid.) (Einen verbesserten Auszug aus Schmid's Werke besorgte Mathias unter d. Tit.: „Bibl. Gesch. für Kinder." Köln 1840. 5 Sgr.)

F. Kabath bibl. Gesch. des A. u. N. T. 2 Thle. 3. Aufl. 1831. 17½ Sgr. (Auszug daraus 7½ Sgr.)

Bilderbibel, oder die Gesch. des A. u. N. T. für die kathol. Jugend. Leipzig 1811. 3 Thlr.

J. B. v. Hirscher die Gesch. Jesu Christi des Sohnes Gottes u. Weltheilands. 2. Aufl. Tübingen 1840. 22½ Sgr.

B. Overberg Gesch. des A. u. N. T. 2 Bde. 1⅓ Thlr.

D. Socher bibl. Geschichte. München 1811.

J. Silbert das Leben unsers Herrn Jesu Christi, des Sohnes Gottes u. der Jungfrau. Leipzig 1841. 4 Thlr.

v. Wessenberg Jesus der göttl. Kinderfreund. Constanz 1822.

Feddersen Leben Jesu, für Katholiken bearbeitet. Münster 1790.

Jäck Auszug aus der bibl. Gesch. zum ersten Unterr. in der Religion. 2 Thle. Mainz 1837. 7½ Sgr.

J. J. H. Schumacher bibl. Gesch. des A. u. N. T. für Elementarschulen. Köln 1840. 10 Sgr.

Dessen bibl. Gesch. nebst Denkwürdigkeiten aus der Religionsgeschichte. Ebend. 15 Sgr.

Für Israeliten:

Geschichten der Kinder Israel. Calw 1835. 2½ Sgr.

B. H. Flehinger Erzählungen aus den heil. Schriften der Israeliten. Darmstadt 1836. 7½ Sgr.
(Vgl. Allg. Schul-Z. 1838. Nr. 64. „Eine jüdische Geschichte für israelitische Schulen, ein dringendes Bedürfniß!")

Bearbeitungen der Lebensgeschichte Jesu:

Von J. G. Schollmeyer (1807), G. F. A. Pauli (1808), C. A. Hoffmann (1808), J. F. Feddersen (neue Aufl. 1817), H. Müller (1819), S. Ch. G. Küster (1821), P. Uhle (1824), C. E. Sparfeld (1837), G. Lehrreich (1837), Rauschenbusch (1838).

Die Leidensgeschichte besonders:

Von B. T. Hahn (1817), J. L. Callisen (1813), C. F. A. Engelmann (1836).

Poetische Bearbeitungen der biblischen Geschichte:

J. Hübner zweimal 52 bibl. Historien in Jamben. Nürnberg 1822. 1½ Thlr.

Ph. Wilmsen das Leben Jesu beschrieben von den Evangelisten u. geschildert in 50 Liedern deutscher Meistersänger. 2. Aufl. Berlin 1826. 15 Sgr.

K. Kirsch bibl. Geschichten des A. T. in Versen. Leipzig 1820. 15 Sgr.

Dessen das Evangelium in Versen. Leipzig 1825. 11½ Sgr.

Biblische Poesieen für Kinder. Calw 1836.

Fr. v. Schober Palingenesieen aus den heil. Büchern des alten B. Breslau 1826.

J. G. Trautschold Bibelgenuß in dichterischen Darstellungen aus der heil. Gemüthswelt des A. u. N. T. Meißen 1823.

Den Hey-Speckter'schen 50 Fabeln sind mehre sehr gemüthliche biblische Poesieen beigegeben. — Manches enthält auch die Mustersammlung aus deutschen Classikern 2r Th. S. 396 — 501.

Chr. K. Hornung bibl. Lehren und Geschichten in Reime gebracht. Nördlingen. 10 Sgr.

C. Heinrich Versbüchlein mit erläuternden Anmerkungen bei dem Unterricht in der bibl. Geschichte. Leipzig 1840.
(Enthält nur Verslein über bibl. Erzählungen — und eine Glaubens- und Sittenlehre in matten Reimen.)

Caroline Pichler biblische Idyllen.

J. D. K. Pflug das Evangelium in Liedern. Glogau 1839. 10 Sgr.

II. Hilfsmittel für den Lehrer bei Erklärung und Anwendung der biblischen Geschichten.

a) Dahin gehören die sogenannten Laien- und Schullehrerbibeln. (Z. B. Richter's erklärte Hausbibel. Barmen u. Schwelm 1836 ff.)

Vergl. den Art. „Bibelausgaben" — Th. I. S. 310—314. Wir bemerken nachträglich, daß die

dort S. 313 sub 11) aufgeführte „Biblia vom Past. und Prof. Joh. Mich. Dillherr zu Nürnberg" — daselbst 1656 in Folio erschienen ist. Eine zweite Ausgabe erschien 1736. Sie enthält kurze Anmerkungen, auch Nutzanwendungen, die letzteren nach Dr. Sal. Glaß, — die Summarien nach Dr. Joh. Saubert. In den Text gedruckt sind eine große Menge Abbildungen biblischer Geschichten, jede mit 4 Reimlein umgeben. So gleich die erste, die das Chaos darstellt; darüber steht:

„Gott formet durch sein Wort den Klumpen der Erden;
Durch dies muß Finsterniß und Licht geschieden werden."

Darunter:

„Vertraue dich, mein Herz, der Macht, die Alles macht;
Ergreif' den Tag des Heils, verlaß die Sündennacht."

Beigegeben sind: Luther's Vorreden, Luther's Lebenslauf, die Augsburgische Confession, Register der fürnehmsten Glaubens- und Lebenspuncte, Zeitregister, Register der Historien und Erklärung fremder Namen; auch ein Verzeichniß derjenigen Sprüche des A. T., die im N. T. angeführt werden.

b) Theilweise auch die biblischen Handwörterbücher.

Vgl. den Art. „Bibel" Th. I. S. 309. — Ein neuerlich erschienenes Werk der Art ist:

Dr. J. H. R. Biesenthal biblisches, kirchenhistorisches u. archäologisches Handwörterbuch für Prediger, Schullehrer, Seminaristen u. gebildete Bibelleser. Berlin 1841. 1⅓ Thlr.

c) Außer den Th. I. S. 309 angeführten Handbüchern zur Erklärung der biblischen Geschichte noch folgende Werke:

C. B. Glörfeld Gespräche über biblische Erzählungen. 2 Thle. Berlin 1795—98. 1⅓ Thlr.

G. A. Horrer Handbuch zu Hübner's bibl. Historien. 2 Bde. Erfurt 1788 ff. 1 Thlr. 12½ Sgr.

Kelber Erziehungsgeschichte des Menschengeschlechts. Nach den h. Urkunden der Bibel. Oder: Das Ganze der Bibel in klarer Uebersicht u. mit genauer Bezeichnung d. Ganges, den Gott bei Erziehung des Menschengeschlechts genommen hat. Zum leichtern Verständniß und zur richtigen Würdigung des Bibelbuches und zur Erbauung für Jedermann, besonders für Volk und Jugend. Nürnberg 1828.

H. J. Elshoff vollständige bibl. Gesch. zunächst für Schulen u. Familien, dann auch besonders für Lehrer, Katecheten u. Seelsorger. Beigefügt sind Denksprüche, Vergleichungslehren, Lieder, Fragen. 3 Thle. Bonn 1829—36.
(Der Verf ist Katholik.)

F. Horn bibelgeschichtl. Leitfaden zu Küster's 52 ꝛc. bibl. Erzählungen ꝛc. Berlin 1837. (Unbedeutend.)

K. Bormann Handbuch zur Erklärung u. unterrichtlichen Behandlung der wichtigsten bibl. Erzählungen, zunächst mit Beziehung auf O. Schulz bibl. Lesebuch bearbeitet. Berlin 1841. 1⅓ Thlr.

F. L. Zahn das Reich Gottes auf Erden. Handbuch zur bibl. u. Kirchen-Geschichte für Lehrer, reifere Schüler u. zum Selbstunterrichte. 3 Thle. Dresden 1830. (Sehr reichhaltig — ganz auf supernaturalistischem Standpuncte.)

C. Kirchner Geschichte der Offenbarung Gottes im A. T., in Verbindung mit der Erklärung u. Anwendung derjenigen Stellen des A. T., welche unter stetem Hinblick auf das N. T. mit d. Jugend gelesen werden können. Prenzlau 1840.
(Nicht frei von einseitigen Ansichten, und unpädagogisch.)

Ed. Dändiker Anleitung zur Behandlung der bibl. Gesch. in der Volksschule. Zürich 1839.

Chr. H. Kalkar die bibl. Geschichte in Vorträgen für Gebildete. Kiel 1839. (1. Th. 1⅓ Thlr.)

Zur Kenntniß d. jüdischen Geschichte dienen:

G. Kuinoel Gesch. des jüdischen Volkes von Abraham bis auf Jerusalems Zerstörung, für denkende Leser der Bibel. Leipzig 1791. 1 Thlr.

J. Remond Versuch der Gesch. der Ausbreitung des Judenthums, von Cyrus bis auf den gänzl. Untergang des jüd. Staates. Leipzig 1789.

G. L. Bauer Handb. der Gesch. d. hebr. Nation von ihrer Entstehung bis zur Zerstörung ihres Staates. Nürnberg 1800. 2 Bde. 3½ Thlr.
(Geht blos bis zum Exile. Auch ist es nur für wissenschaftliche Leser. — Das Letztere gilt von J. M. Jost's (Berlin 1820—23) und H. Leo's (Berlin 1828) Werken, welche die Gesch. der Juden bis auf unsere Zeit fortführen.)

J. J. Heß Geschichte der Israeliten vor den Zeiten Jesu. 12 Bde. Zürich 1776—88. 10 Thlr. (Auch unter den besondern Titeln: Gesch. Moses; Gesch. Josua: Gesch. d. Regenten v. Juda; Gesch. d. Könige v. Juda u. Israel.)

F. Strauß Helons Wallfahrt nach Jerusalem 109 J. v. Chr. Elberfeld 1820. 4 Bde. 3⅔ Thlr.
(Die maccabäische Zeit.)

Ephr. Willstätter allgemeine Gesch. des israelit. Volkes. 1836. 27½ Sgr.

Fr. Frey die Geschichte der Stadt Jerusalem von ihrer Erbauung bis auf unsere Zeiten. Ein Volksbüchlein. Reutlingen 1841. 5 Sgr.

Zur Geschichte des Neuen Testaments:

J. J. Heß Lebensgeschichte Jesu. 3 Thle. 8. Aufl. Zürich 1816 ff. 5⅓ Thlr. (Die erste Aufl. erschien 1768 unter dem Titel: Die 3 letzten Lebensjahre Jesu.)

Dessen Geschichte u. Schriften der Apostel Jesu. Zürich 1781. 3 Bde. 6 Thlr.
(Die Heß'schen Schriften haben bleibenden Werth; leider macht ihr hoher Preis sie den meisten Lehrern nicht zugänglich.)

L. Pflaum das Leben Jesu für Geist und Herz evangelisch dargestellt. Nürnberg 1819. 1⅓ Thlr.

W. J. J. Hoppenstädt Jesus und seine Zeitgenossen. Hannover 1784—86. 3 Bde. 2 Thlr. 15 gGr.

Ch. W. Mößler Gesch. unsers Herrn von seinen Leiden bis zu seiner Himmelfahrt. Eisenberg 1816. ⅓ Thlr.

E. Hufnagel das Leben Jesu von Nazareth. Frankfurt a. M. 2 Thle. 3 Thlr.

J. A. Jacobi die Gesch. Jesu (u. seiner Apostel). 2 Thle Sondershausen 1819. (In zu romantischem Gewande.)

F. Stäudlin Jesus der göttl. Prophet. Göttingen 1824.

H. Rosenmüller die Apostel Jesu. Lpzg. 1821. 1⅓ Thlr.

T. W. Hildebrand Gesch. der Apostel nach Lucas, homiletisch bearbeitet. Leipzig 1821. 1⅓ Thlr.

J. M. Fleischner Leitfaden zur chronologisch-synopt. Behandlung der neutestamentl. Gesch. Nördlingen 1833.

J. Hartmann das Leben Jesu nach den Evv. geschichtlich dargestellt für gebildete Leser. 2 Bde. Stuttgart 1837 f.

M. F. A. Unger das Wort und Leben unsers Herrn. Leipzig 1841. 1⅓ Thlr.

Ksch.

Geschlechtsbegriffe s. Gliederung des Begriffssystems.

Geschlechtscharacter s. Character.

Geschlechter — Trennung derselben in der Schule. Ueber die Frage: ob es rathsam sei, in einer und derselben Schule verschiedene Geschlechter zu vereinigen, oder ob durchgängig die Errichtung besonderer Knaben- und Mädchenschulen vorzuziehen sei? — ist viel geschrieben und gestritten worden. Wir stellen im Folgenden die Gründe für und wider eine Trennung der Geschlechter neben einander, und geben zum Schlusse die vermittelnde Ansicht, welche die meiste Beachtung verdienen möchte.

I. Gründe für die Trennung der Geschlechter.

1) Die Natur selbst hat eine Scheidewand zwischen beiden Geschlechtern aufgeführt. — Sowohl durch die natürliche Beschaffenheit, als durch die künftige Bestimmung beider Geschlechter wird eine verschiedene Bildungsweise derselben nöthig gemacht. — „Wies sie der Schöpfer selbst nicht durch ihre Spiele von einander? — wer kann hier den Fingerzeig der Natur verkennen?" — Der Knabe muß anders als das Mädchen, und das Mädchen anders als der

Knabe behandelt werden. Schon in disciplinarischer Hinsicht erfordert die Erziehung des Mädchens eine größere Milde; gewisse Strafmittel, namentlich körperliche Strafen, selbst das Vortretenlassen müssen am Mädchen mit der größten Vorsicht geübt werden; ganz besonders sind es die letzten Schuljahre, die Zeit körperlicher Entwickelung sehr vieler Mädchen, in welchen die Schülerinnen mit einer gewissen Zartheit behandelt sein wollen. In gemischten Schulen würde eine solche Rücksichtnahme auf die Mädchen leicht als Parteilichkeit und Ungerechtigkeit erscheinen. Schon darum ist die Trennung rathsam. — Doch auch der Unterricht der Mädchen muß ein ganz anderer sein, als derjenige der Knaben. Zwar möchte weniger in dem Was? (dem eigentlichen Lehrstoffe,) wohl aber in dem Wie? (dem Lehrgange und der Lehrform) des Unterrichtes eine große Verschiedenheit sich nöthig machen. — Man denke an den Religionsunterricht: sollte er für Mädchen nicht gemüthlicher sein müssen? Man nehme den Sprachunterricht: bedürfen die Knaben hier nicht mehr eines systematischen, wissenschaftlichen Lehrganges? — Selbst die stylistischen Aufgaben — können sie durchgängig für Knaben und Mädchen dieselben sein? — Wir haben zwar gesehen, daß Knaben und Mädchen in einer gemischten Schule einen Bericht an das Justizamt über einen Raubmord aufsetzen mußten: aber ist das eine Arbeit für Mädchen? — Und wie steht es mit dem Rechnen? — Ist nicht das Kopfrechnen das eigentliche Bildungsmittel für Mädchen? — und sollte man ihnen die sogenannten höheren Rechnungsarten, selbst die Dezimalbrüche nicht erlassen dürfen? Wird sich nicht der geographische, der geschichtliche, der naturhistorische Unterricht für Knaben anders gestalten müssen als für Mädchen? — Uebrigens machen Lehrer gemischter Classen oft die Erfahrung, daß die geistige Entwickelung beider Geschlechter nicht durchgängig gleichen Schritt hält: im tonischen Lesen z. B. erlangen leicht die Mädchen eine größere Fertigkeit, während sie dagegen in der Orthographie fast immer von den Knaben überflügelt werden.

2) Noch ungleich entscheidender für die Trennung beider Geschlechter ist der Umstand, daß durch das Zusammensein der Knaben und Mädchen für die Sittlichkeit derselben eine große Gefahr herbeigeführt wird. — „Man bemerke nur ihre schnellen Befreundungen während der Schulzeit; man höre nur ihre Unterredungen, wenn sie allein sind, man begleite sie nur auf dem Nachhausewege; man belausche sie nur beim Zusammentreffen an geheimen Orten." (Baumfelder.) Das allzufrühe Erwachen der Geschlechtsliebe und des Geschlechtstriebes ist beinahe nothwendige Folge des Zusammenlebens der Knaben und Mädchen. „Je größer die Annäherung, desto mehr verschwinden alle Puncte der Zurückhaltung. Je mehr das Kind an Sachen denkt, die für dasselbe nicht gehören, desto williger nimmt es jede Veranlassung auf, seinen Gedanken folgen zu können. Welche Veranlassung kann stärker sein, als das Beisammensein in der Schule, wo Knaben und Mädchen sich um des Lehrers willen, fast nie anders als in ihrem eigenthümlichen und so anziehenden Liebreiz zeigen, wo Bewegungen, Stellungen, Kleidungen, Worte — der Einbildungskraft immer neuen Stoff zuführen?"

3) „Zwar führt man zu Gunsten der Vereinigung beider Geschlechter an, daß Knaben und Mädchen nachher, als Jünglinge, Männer und Jungfrauen in ihren Geschäften einander oft begegnen, in ihren Vergnügungen oft bei einander weilen, in ihrem Umgange einander suchen. — Soll jedoch jenes Begegnen immer zu neuer Thätigkeit wecken, so dürfen sie früher nicht immer eins und dasselbe und nicht in Gemeinschaft betrieben haben. Soll das Zusammensein den wahren Reiz haben, dann dürfen sie durch frühere Familiarität nicht gestört werden."

4) „Selbst bedeutende Vortheile hat man sich vom Umgange beider Geschlechter mit einander versprochen: man meint, daß sie sich die Eigenschaften gegenseitig mittheilen, daß also der Knabe an des Mädchens Sanftheit seine Härte mildere und des Mädchens Furchtsamkeit sich an des Knaben Muth mindere. — Aber gilt jenes Mittheilen der Eigenschaften nicht von guten und bösen? Was wäre also damit gewonnen, wenn das Mädchen an der Zartheit seines Gefühls verlöre, indeß des Knaben Kaltsinn unverändert bliebe? Müssen nicht vielmehr alle die guten Eigenschaften zur völligen Reife gedihen sein, ehe sie ohne Nachtheil für sich auf Andere wirken können? Dahin können sie aber nur kommen, wenn sie nicht mit fremdartigen, ganz unpassenden Dingen zusammengebracht werden."

5) Man hat endlich auf das Zusammensein der Geschwister beiderlei Geschlechts hingewiesen, die ja doch nicht von einander getrennt werden können. „Aber sehen wir auch, daß eine besondere Achtung, eine Zuneigung edlerer Art daraus erwächst? Finden wir nicht gerade das Gegentheil? Woher kommt es anders, als weil der Bruder der Schwester kleinliche Eigenheiten, und die Schwester des Bruders Unarten in ihrem ganzen Umfange kennt? Ziehen wir nicht das Fremde so gern vor?" —

Aus allen diesen Gründen glaubt man sich für die Trennung beider Geschlechter entscheiden zu müssen.

Für die Trennung erklären sich:

K. Baumfelder in der allg. Schulz. 1824. Nr. 80 u. 81.
J. G. C. Wörle im encyklop. pädagog. Lexicon (Heilbronn 1835) S. 368 f.
Dr. F. H. C. Schwarz — s. dessen Lehrb. der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Th. III.

II. Gründe gegen die Trennung.

Am entschiedensten hat sich Spieß gegen eine solche Trennung erklärt. Er hat diesen Gegenstand allseitig beleuchtet, deßhalb geben wir im Nachstehenden das Hauptsächliche seines weiter unten anzuführenden Aufsatzes. —

1) Die Classeneintheilung der Schulen, bei welcher für die Unterrichtsgegenstände eine richtige Methode angewendet werden kann, gestattet in den meisten Fällen keine Trennung der Geschlechter. — Nur in denjenigen Schulen, wo man die Geschlechter nicht trennt, sondern Knaben und Mädchen zugleich unterrichtet, ist eine Classeneintheilung möglich, nach welcher der sämmtliche Unterricht ganz regelmäßig ertheilt werden kann. Sehr viele Kinder verlieren dadurch, daß die Geschlechter in den Schulen getrennt werden, ganz offenbar die Hälfte ihrer Bildungszeit, die unbenutzt verfließt; sehr viele sogar noch mehr.

2) Das Leben kennt keine Trennung der Geschlechter. Ueberall finden wir, daß Knaben und

Mädchen, Jünglinge und Jungfrauen, Männer und Frauen gemeinschaftlich dem Ziele entgegengehen, das uns vorgesteckt ist. Man blicke in die Familien, man sehe die Kinderspiele, die Gesellschaften der erwachsenen Jugend, die Familien- und Volksfeste, selbst unsere gottesdienstlichen Versammlungen — überall sind beide Geschlechter vereinigt, sollte denn die Schule eine Trennung gestatten?

3) Die Lehrgegenstände, so wie die sämmtlichen Bildungsmittel einer Volksschule sind für beide Geschlechter dieselben, auch darum also bedarf es keiner Trennung. — Das läugnen selbst die Freunde der Trennung nicht. Man kann ihnen zugestehen, daß es Einzelnes giebt, was die Knaben besonders treiben können, z. B. das Feldmessen, und ebenso auch die Mädchen, z. B. die weiblichen Arbeiten; aber was hindert denn den Lehrer zuweilen ein Geschlecht besonders vorzunehmen und sich vorzugsweise mit ihm zu beschäftigen? (Kann er nicht auch die Aufgaben für das Rechnen, für stylistische Arbeiten ꝛc. für jedes Geschlecht besonders einrichten, wo sich dies nöthig macht?) — Dazu kommt, daß alle unsere Schulbücher für gemischte Schulen geschrieben sind. Die wenigen Bücher mit dem Zusatze „für Töchter" sind keineswegs für Volksschulen. (Sehr oft vermißt man in ihnen auch die Rücksicht auf das weibliche Geschlecht ganz.) — Endlich erhalten ja unsere Lehrer auf den Seminarien durchaus keine besondere Anweisung, Knaben und Mädchen unterschiedlich zu behandeln. (Dies könnte kein Grund gegen die Trennung sein; vielmehr spricht das, wenn es wahr ist, einen Mangel der Lehrerbildung aus.)

4) Die allgemeine Menschenbildung gestattet auf keine Weise eine Trennung der Geschlechter in unsern Volksschulen: denn ein Geschlecht wird in gar mancher Beziehung durch das andere gebildet. — Ein Mann, der von Jugend auf wenig oder gar nicht in weibliche Gesellschaft kam, wird in der Regel rauher, unfreundlicher und zurückstoßender sein, als ein anderer, bei dem dies nicht der Fall war. Eben so werden einem Weibe, das wenig oder nie in Gesellschaft von Männern kam, gewöhnlich die lieblichsten geselligen Tugenden mangeln, welche gerade am meisten anziehen. — Der erfahrene Lehrer weiß, daß eine Schulclasse von lauter Knaben weit eher in Rohheit und Ausgelassenheit verfällt, als eine eben so zahlreiche Schulclasse, in welcher sich Knaben und Mädchen befinden. Dagegen verfällt eine Classe von lauter Mädchen gar leicht in ein abgeschmacktes, zimperliches und läppisches Wesen. Sind aber beide Geschlechter vereinigt, dann giebt das eine dem andern erst die rechte Haltung.

5) Es ist keine Gefahr vorhanden, wenn die Geschlechter in den Schulen vereinigt werden, sie wird im Gegentheil erst durch die Trennung erzeugt. — Das Zusammenkommen beider Geschlechter außerhalb der Schule, besonders das einzelne Zusammenkommen der Kinder mit Erwachsenen, gefährdet die Sittlichkeit jener weit mehr, als das Schulleben. — Durch Trennung der beiden Geschlechter in den Schulen, werden die Kinder erst auf Etwas aufmerksam, woran sie vielleicht bisher gar nicht einmal gedacht haben. Besonders gefährlich würde die Vereinigung beider Geschlechter beim Confirmandenunterrichte sein, wenn sie zuvor in allen Classen getrennt gewesen wären.

(Noch sorgfältiger ist dieser Grund beleuchtet worden in der Allg. Schulzeitung 1837. Aprilheft — s. unten. — Dort wird ebenfalls bewiesen, daß die Furcht, durch Vereinigung beider Geschlechter könne die Sittlichkeit derselben leiden, eine grundlose sei; denn:

a. es giebt unzählige, geschlechtlich gemischte Schulen, worin kaum eine Spur von früh erwachter Geschlechtsliebe gefunden worden ist;

b. die Gewohnheit macht gleichgiltig gegen alle körperliche und geistige Eindrücke — so macht auch das beständige Zusammensein der Knaben und Mädchen in einer Schule sie hinsichtlich der Geschlechtsverschiedenheit gegen einander gleichgiltiger;

c. die Erfahrung lehrt, daß Knaben und Mädchen in dem letzten Schuljahre sich gewöhnlich etwas feindselig, wenigstens gespannt gegenüberstehn;

d. endlich spricht die Thatsache, daß man allerwärts bei der Vorbereitung zur Confirmation die Kinder beiderlei Geschlechts gemeinschaftlich unterrichtet. sehr zu Gunsten der fraglichen Ansicht.)

6) Die Trennung der Geschlechter in den Schulen schadet dem geselligen Leben der Erwachsenen. Bleiben beide Geschlechter von Jugend auf einander fremd, so wird dies im spätern Leben sehr mannigfach sich kund thun. Namentlich wird darunter die Volksheiterkeit und der dieselbe so sehr fördernde edle Volksgesang leiden.

7) Die Trennung der Geschlechter in den Schulen schadet dem kirchlichen Leben. Hier gilt zunächst wieder das schon vom Confirmandenunterrichte Gesagte; der Zweck desselben geht verloren oder wird doch sehr gestört, wenn die Confirmanden, die sich bisher einander fremd waren, nun vereinigt werden. Ferner ist es von großer Wichtigkeit, daß alle Mitglieder der Kirchengemeinde in religiöser Bildung auf gleicher Stufe stehn, was bei Trennung der Geschlechter nicht zu erreichen ist. (Kann dies aber jemals in irgend einer Schule erreicht werden? —) Auch der Kirchengesang leidet durch jene Trennung.

8) Das Volk verlangt auch keine Trennung der Geschlechter in den Schulen. Auch dieser Grund muß geltend gemacht werden, da man in allen Verhältnissen des Lebens die Stimme des Volkes nicht unbeachtet lassen darf.

9) Es waren von jeher in den kleinern Städten und auf Dörfern die Geschlechter nicht getrennt. Nur wo sich sogenannte lateinische Schulen befanden, trennte man die Geschlechter. — Erst in der neuern Zeit, wo eine kranke Empfindelei und Gemüthständelei sich einfand, fing man an zu trennen, was bisher nach dem Wege der Natur nicht getrennt war.

Man vergl. darüber

J. B. Spieß „Ueber die Trennung der Geschlechter in den Volksschulen." Allg. Schulz. 1838. Nr. 122 — 129. (Dieses, auch besonders abgedruckte Gutachten giebt im zweiten Abschnitte Urtheile der berühmtesten Schulmänner über die Trennung der Geschlechter in den Volksschulen.)

Allg. Schulz. 1824. Nr. 42. und 1825. Nr. 14. „Trennung der Geschlechter in Volksschulen." (Beide Aufsätze sind von Einer Hand; der letztere besonders gegen Baumfelders Ansichten gerichtet.)

Allg. Schulz. 1833. Abth. I. Nr. 91. (S. 743 f.) — von Schulm. Felix jun.
Das. 1837. Nr. 51. 52. „Wird erfahrungsmäßig dadurch Gefahr für die Sittlichkeit der Schulkinder auf dem Lande herbeigeführt, daß Knaben und Mädchen gemeinschaftlich unterrichtet werden?"
J. P. Rossel rheinisch westphäl. Monatsschr. f. Erzieh. u. Unt. Jahrg. III. (1836) Maiheft.
Badisches Kirchenbl. 1837. Nr. 17.
Sächs. Volksschulfreund. Jahrg. I. (1825.) 38 Hft. S. 275 ff.

Gegen die Trennung erklären sich folgende Pädagogen:

Pestalozzi (s. dessen Werke Th. XI. S. 224), Dinter (Schulverbesserungsplan S. 13), C. C. G. Zerrenner (Grundsätze der Schulerziehung ꝛc. S. 159 f.), Dr. F. A. Krummacher (die christliche Volksschule im Bunde mit der Kirche S. 196), Dr. J. Ch. Multer (pract. Vorschläge zur Einrichtung und Verbesserung des gesammten Elementar-Unterrichtswesens ꝛc. Cöln 1822.), D. T. Kopf (in der preuß. Volksschulz. 1833. Nr. 13.), Dr. Lange (in Rossel's Wochenbl. f. Elementarlehrer 1831. Nr. 29.), Dr. F. A. Nebe (Schullehrerberuf S. 133—135), Pölitz (Erziehungswissenschaft II. §. 147.), Dr. J. A. L. Hoffmann (pract. Handbuch der deutschen Volksschulverfass. ꝛc. Th. I. S. 257), Dr. Schulze (vorzügl. Gegenstände §. 15.)

III. Vermittelnde Ansicht.

Unter den Freunden der Trennung beider Geschlechter ist keiner, der nicht für manche Fälle die Vereinigung der Knaben und Mädchen rathsam gefunden hätte; unter den Gegnern derselben aber findet sich auch wohl kaum einer, der nicht die Trennung der Geschlechter wenigstens in höhern Lehranstalten billigen müßte. Schon daraus geht hervor, daß jene entgegenstehenden Ansichten allerdings eine Vermittelung zulassen, welche den Nachtheilen der Trennung ebenso, wie den Nachtheilen der Vereinigung vorbeugt. Von dieser Ansicht ging Salzmann aus, welcher neben der Erziehungsanstalt für Knaben, auch eine für Mädchen begründete. Beide Anstalten waren getrennt, aber beim Religionsunterrichte, bei den Gottesverehrungen, bei Feierlichkeiten, beim Tanze nahmen immer Knaben und Mädchen Antheil. Dadurch sollten sich beide Geschlechter an unschädlichen Umgang mit einander gewöhnen. Er selbst sagt von dieser Einrichtung: „Hierdurch hat unsere Anstalt einen großen Vorzug erhalten: der zu vertraute Umgang der beiden Geschlechter in den Kinderjahren und ihre zu große Trennung von einander sind beide gleich schädlich. Jene veranlaßt frühere, diese spätere Ausschweifungen." (Nachrichten aus Schnepfenthal ꝛc. 1788. Bd. II. S. 39.)

Dr. Niemeyer hält die Absonderung der Geschlechter in der Volksschule weder für überall ausführbar, noch für dringend nothwendig; doch erklärt er sich wenigstens nicht unbedingt gegen die Trennung und findet sie schon in kleinern Städten statthaft. (Grundsätze der Erziehung ꝛc. Bd. II. S. 637 und 683.)

Denzel will in den Schulen der Landstädtchen wenigstens die Oberclassen nach dem Geschlechte geschieden wissen. Doch müsse schlechterdings als Regel gelten: „Eine Abtheilung der Kinder nach dem Geschlechte darf in der Volksschule nie auf Kosten der Classeneintheilung nach Entwickelungsstufen stattfinden." Denn der Nachtheil, der aus der Vereinigung beider Geschlechter zum gemeinschaftlichen Unterrichte entstehen möchte, sei bei Weitem nicht so groß, als derjenige, welchen die Vermehrung von Classen verursache. (Einleitung in die Erziehungs- u. Unterrichtslehre. Th. II. S. 260.)

Zu denjenigen, welche besondere Mädchenschulen nicht verwerfen, gehört auch Dr. W. Harnisch; er glaubt aber, man verspreche sich von der gänzlichen Trennung der Mädchen und Knaben zu viel. Die kleinen Mädchen und kleinen Knaben können durchaus zusammen lernen; selbst in den Oberclassen ist es nicht rathsam, eine gänzliche Trennung eintreten zu lassen; nur in einigen Unterrichtsgegenständen möchten auch in der Volksschule die größern Mädchen von den größern Knaben geschieden sein.

Der oben auszugsweise mitgetheilte Spieß'sche Aufsatz wurde beleuchtet von M. Prätor „über die Trennung der Geschlechter" — in der Allg. Schulz. 1839. Nr. 47 f. Hier wird die Ansicht vertheidigt: In Volksschulen auf dem Lande, wo nur ein oder zwei Lehrer sind, sollte nie eine Trennung der Geschlechter stattfinden, sondern nur Classification nach dem Alter und nach den Kenntnissen. Dasselbe gilt auch von den Stadt- oder Bürgerschulen, in ihren niedern und mittlern Classen, oder bis zu dem Alter von etwa 10 Jahren. — Aber in den höhern Classen und in den höhern Bürgerschulen sollten die Geschlechter getrennt werden, mehr aus wissenschaftlichen, als aus sittlichen Rücksichten. —

In geschlechtlich gemischten Schulen wird dem Lehrer obliegen, darüber zu wachen, daß die von jener Vereinigung befürchteten Nachtheile nicht eintreten. Auch darüber giebt der schon citirte Aufsatz in der Allg. Schulz. 1837. (S. 418—421) sehr zweckmäßige Winke.

„Die Mittel, welche der Lehrer anzuwenden hat, damit aus der Vereinigung der Geschlechter in der Schule nicht wirkliche Gefahr für die Sittlichkeit der Kinder entstehe, sind sämmtlich negativer Natur, und beschränken sich lediglich auf die sittliche Behütung der Kinder. Eigentlich positive Mittel giebt's in dieser Beziehung nicht. Das Wesentlichste, was in dieser Hinsicht Seitens der Schule geschehen könnte, möchte etwa Folgendes sein:

1) Der Lehrer sorge dafür, daß in seiner Schule ein ächt religiöser Geist wehe. Ohne Religion giebt es keine wahre Sittlichkeit. (In einer gemischten Schule besonders hat der Lehrer mit der größten Vorsicht bei der Bibellectüre zu verfahren, und alles auch nur entfernt Anstößige sorgfältig zu vermeiden.)

2) Er halte seine Schüler in fortwährender Thätigkeit. Wenn die Seelenkräfte fortwährend in zweckmäßiger Thätigkeit erhalten werden, so können nicht so leicht unreine Gedanken und Bilder in den Kindern entstehen und genährt werden.

3) Er führe eine möglichst genaue und unausgesetzte Aufsicht über seine Schüler.

a) Während der Schule. — Die Subsellien beider Geschlechter müssen von einander getrennt sein. Der Lehrer überwache besonders die größern Schüler, daß sich nicht zwischen Knaben und Mädchen Einverständ-

nisse, Correspondenzen und dergl. anknüpfen. Er gewöhne die Schüler, die Hände immer auf dem Pulte zu halten.

b) Während der Pausen. — Er lasse die Kinder zu dieser Zeit nicht ohne Aufsicht, halte Knaben und Mädchen möglichst entfernt von einander, und dulde nicht, daß zwei Kinder zu gleicher Zeit an einen heimlichen Ort gehen. Ueberhaupt wecke und nähre er das Schamgefühl in seinen Schülern.

c) Außerhalb der Schule. — Er suche sich vom Thun und Treiben der Schüler außerhalb der Schule auf geeignete Weise Kenntniß zu verschaffen; er leide durchaus nicht, daß die Kinder am Abende spät noch auf der Straße umherlaufen, oder Tanzböden u. dergl. besuchen." K—sch.

Geschlechtsbegriffe s. Gliederung des Begriffssystems.

Geschlechtscharacter s. Character.

Geschmacksbildung s. Bildung.

Geschriebenes — Uebung im Lesen desselben — s. Lesen.

Geschult heißt derjenige, welcher in der Schule zweckmäßig für seinen Beruf gebildet worden ist; weshalb man auch von einem solchen sagt, er habe Schule. Ihm steht also der Ungeschulte entgegen, der nicht so gebildet worden oder keine Schule hat. Sonst gab es viel ungeschulte Pädagogen, weil es noch keine Schulen gab, in welchen sie durch die Pädagogik hätten gebildet werden können; es giebt aber auch noch heute genug dergleichen. Im weitern Sinne ist daher der ein Schulmann, der in der Schule gebildet worden ist, im engern Sinne aber derjenige, welcher selbst Andere in der Schule bildet und daraus eben seinen Lebensberuf macht; ihn nennt man ja auch einen Schulmeister — ein sehr bezeichnendes Wort! Wohl der Schule, der ein Meister vorsteht, die Schüler werden meisterlich gebildet werden! Nur hüte sich Jeder, der in der Schule erzieht und unterrichtet, daß er nicht ein Schulpedant, ein Schulmonarch, ein Schultyrann werde! — Ein Kind wird auch ausgeschult, aus einer Schule in eine andere versetzt, oder auch eine Schule selbst geht aus einem in den andern Ort über. S. Sächs. Schulgef. (1835.) §. 14.

Gesetze für Schulkinder.

I. Nothwendigkeit und Zweck der Schulgesetze.

Wenn die Schule als ein Staat im Kleinen betrachtet werden muß, so werden in ihr auch dieselben Mittel, durch welche die gesammte Ordnung des Staates aufrecht erhalten wird, anzuwenden sein. Diese Mittel sind Gesetze. Durch dieselben wird jeder Schüler zum klaren Bewußtsein dessen gebracht, was seine Pflicht ist. Durch sie wird das Schulleben recht eigentlich erst das Vorbild des bürgerlichen Lebens, für welches jeder Schüler erzogen werden soll: denn lernte er die Gesetze der Schule in ihrer Heiligkeit erkennen, so werden ihm auch die Gesetze des Staates einst heilig sein. Schon in der Schule müsse er einsehen, daß Alle vor dem Gesetze gleich sind und daß auch der Lehrer selbst sich an das Gesetz bindet. „Eben diese bindende Ordnung ist es, die den Volksbildungsanstalten eine so hohe Wichtigkeit und einen Einfluß auf's öffentliche Leben giebt, der nicht genug beachtet werden kann." (Dr. Schulze.)

Wie nothwendig dergleichen Schulgesetze sind, stellt sich besonders auch in solchen Schulen heraus, an welchen mehre Lehrer arbeiten: nur durch jene Gesetze ist es möglich, in die Disciplin Aller eine feste Haltung zu bringen; ohne Schulgesetze wird der Rechtszustand der Schule fortwährend ein unsicherer und schwankender bleiben, da jeder einzelne Lehrer von einem andern Prinzipe ausgeht, und der eine gestattet, was der andere bestraft, der eine verbietet, was der andere anordnet.

Es ist aber mit den Schulgesetzen eben so, wie mit den Gesetzen des Staats: beide bezwecken zunächst nur Legalität, nicht Moralität. Deshalb sagt Dr. Nebe:

„Was das Schulgesetz zunächst bezwecken kann, das ist ein geordnetes Verhalten des Schülers, wonach sich derselbe in den Rechtszustand der Schule fügt, und sich vor jeder Verletzung desselben hütet; jedoch immer so, daß der freie Trieb zum Guten dabei angeregt werde. Der Schüler soll wissen, was er dem Schulvereine, dem Lehrer, den Mitschülern, ja dem Orte selbst schuldig sei, um überall gesetzmäßig zu erscheinen; ferner, daß, sofern er das Gesetz übertritt, und auf warnende Vorstellungen nicht achtet, Zwangsmittel vorhanden sind, ihn zu dessen Beobachtung anzuhalten. In dem Gesetze werde jedoch überall die Hinweisung auf den sittlich-religiösen Sinn, der demselben zu Grunde liegt, ausgesprochen."

Für Entwerfung bestimmter Schulgesetze haben sich denn auch die meisten Pädagogen erklärt. So Dr. Schulze (vorzüglichste Gegenstände ꝛc. §§. 60 ff.), Dr. Nebe (Schullehrerberuf §§. 253 ff.), Dr. Hoffmann (pract. Handbuch ꝛc. Th. I. §. 72.), Dr. Niemeyer (Grundsätze ꝛc. Th. II. S. 534 ff.), Denzel (Einleitung ꝛc. Th. II. S. 74 ff.), H. F. F. Sickel (Schulmeisterklugheit S. 160.), Zerrenner (Grundsätze der Schuldisciplin S. 135 ff.), Zeller (Schulmeisterschule S. 61 ff.), Gräfe.

Man vergl. überdies:

Allg. Schulz. 1829. Abth. I. Nr. 34. „Schulgesetze und Beschreibung eines auf dieselben gegründeten disciplinarischen Verfahrens" — von X.

Dr. Schwarz freimüthige Jahrbücher ꝛc. Bd. III. H. 1. S. 93 ff. und Bd. IV. H. 2.

Döhner und Otto Sächs. Volksschulfreund. Jahrg. VI. H. 1. S. 88 ff.

Auch die Gesetzgeber der Staaten haben jene Gesetze für die Schulkinder nothwendig gefunden und die Aufstellung derselben angeordnet, wohl gar dergleichen Gesetze selbst entworfen. So sagt die Verordnung zum K. Sächs. Volksschulgesetz §. 75. „Um die Schulkinder zu einem gehorsamen, aufmerksamen, fleißigen, reinlichen, wohlanständigen, verträglichen und gegen heilige Gegenstände ehrerbietigen Betragen zu gewöhnen und die darauf berechnete Schulordnung sicher zu stellen, sind besondere Bestimmungen (Gesetze für Schulkinder) nöthig." — Eben so das Baden'sche Schuledict III. §. 19.

In Württemberg sind durch Erlaß des evang. Consistoriums (v. 28. Mai 1819.) besondere Schulgesetze für Kinder vorgeschrieben. (Schon die erneuerte Schulordnung v. 1730 und sodann die Schulordnung v. 1782 enthielt dergleichen Schulgesetze.) Auch der Sachsen-Coburg'schen Schulordnung und der Hessen-Homburg'schen Verordnung v. 6. Februar 1826 (§. 7.) sind dergleichen Schulgesetze beigegeben.

Gleichwohl hat die Aufstellung besonderer Gesetze für Schulkinder auch ihre Gegner gefunden. — Gegen Schulgesetze erklären sich unter andern Demeter (Grundsätze d. Erz. §. 204.), Seidenstücker (in Gutsmuths Bibliothek f. Pädag. Augustheft 1813.), H. L. E. Reutter (über den gegenwärt. Zustand der häusl. u. öffentl. Erz. ꝛc. Essen 1835.), W. Harnisch (Handb. f. d. deutsche Volksschulwesen ꝛc. S. 121 ff.). Man meint nämlich, daß bei solchen Schulgesetzen die Furcht vor der Strafe regiere, die That nach dem Buchstaben des Gesetzes, nicht nach ihrem sittlichen Werthe beurtheilt und keine Liebe zum Gutsein befördert werde; der Lehrer sei durch dieselben sogar gehindert, jeden einzelnen Schüler nach dessen Individualität zu bestrafen; wenige Gesetze reichten nicht aus, viele aber behalte das Kind nicht; je mehr Gesetze, desto mehr Sünde; die Zucht müsse mehr im festen Herkommen der Sitte, als in Gesetzen begründet sein, mehr im Leben als in Worten.

Auch Dr. Hergang neigt sich zu dieser Ansicht hin, wenn er sagt (Zehn Jahre ꝛc. Th. I. S. 329 f.): „Zunächst nur das Gesetz muß in der Schule seine Giltigkeit äußern und behaupten, das durch den unterrichtend erziehenden und erziehend unterrichtenden Lehrer in der Schüler Herzen geschrieben und auf dem Grunde ihres Herzens erbauet ist. Bedarf indessen eine Schule Gesetze, so müssen diese speciell und positiv abgefaßt sein, sonst hängen sie, wie man im Sprichworte sagt, nur am Nagel."

Wir geben zu, daß in einer Schule ohne jene Gesetze mehr Disciplin herrschen kann, als in mancher Schule mit ihnen; aber entbehrt darum jene Schule der Ordnung? und ist nicht die herrschende Schulordnung eigentlich erst das angewandte Gesetz? und muß der Lehrer, der diese Ordnung aufrecht halten will, nicht nach klar erkannten, wohl erwogenen Gesetzen verfahren, wenn er dieselben auch weder in Worten ausspricht, noch niederschreibt? — Ueberhaupt treffen alle jene Einwürfe blos diejenigen Schulgesetze, welche die sittliche Erziehung der Kinder bezwecken; nicht aber die Gesetze, durch die nur die äußere Schulordnung aufrecht erhalten werden soll. Dies führt uns auf den

II. Inhalt und Umfang der Schulgesetze.

Ist nämlich der Zweck der Schulgesetze nur „das geordnete Verhalten des Schülers als Schüler," so ergiebt sich wohl von selbst, daß in ihnen nicht allgemeine moralische Vorschriften, welche dem Kinde auch außerhalb des Schullebens zu erfüllen obliegen, sondern eben nur Schulgesetze, die in der besondern Stellung des Kindes zur Schule begründet sind, enthalten sein dürfen.

Das ist denn auch Denzel's Ansicht (a. a. O. S. 76.), mit welchem Sickel ganz übereinstimmt. Dieser sagt darüber: „Bei der Entwerfung der Schulgesetze hat man sich zu Gunsten einer ganz entbehrlichen Vollständigkeit nur zu oft in viele Einzelnheiten eingelassen und bald jede mögliche Uebertretung berücksichtigt, bald sogar einzelne Sittenlehren auf die Schulgesetztafel aufgenommen. Das Letztere ist durchaus unzweckmäßig, weil dem Kinde die Vorschriften des Evangeliums aus edleren Beweggründen, und nicht blos, weil sie in der Schule geboten sind, das ganze Leben lang Richtschnur des Wandels sein sollen, und weil sie sich zum großen Theile (wie z. B. das hier und da auf die Schulgesetztafel aufgenommene Gebot: „Sei fromm!") auf Gewissenspflichten beziehen, und also das ernste Halten auf die Beobachtung derselben fast unmöglich machen. Die Schulgesetze dürfen nur die äußere Schulordnung berücksichtigen und auch in dieser Hinsicht nicht Alles erschöpfen wollen, und demnach nicht zu viele ganz spezielle Vorschriften enthalten. Je mehr ihrer sind, um so mehr wächst auch die Zahl der Uebertretungen, theils, weil nun der Lehrer in Gefahr ist, manche Uebertretung ungeahnt zu lassen und also das Ansehn des Gesetzes überhaupt zu untergraben, theils weil das Kind viele einzelne Vorschriften kaum dem Gedächtnisse einprägen und also auch nicht stets vor Augen behalten kann, abgesehen davon, daß auch der freien Wahl des Knaben Raum gelassen werden muß, damit er allgemach zur Selbstständigkeit erstarke. Man nehme deshalb unter die Schulgesetze nicht das auf, was sich von selbst versteht (z. B. daß ein Kind in den Lehrstunden nicht plaudern dürfe), noch berücksichtige man solche Uebertretungen, die in einer wohlgeordneten Schule gar nicht vorkommen dürfen. Am bedenklichsten ist es, einzelnen Gesetzen eine ganze Reihe vieler Ausnahmen hinzuzufügen, weil man dadurch die Kraft derselben von vorn hinein schwächt." —

III. Form der Schulgesetze.

„Der Form nach müssen sie 1) einfach und deutlich, 2) sehr bestimmt, 3) der Zahl nach muß ihrer so wenig als möglich sein. Sie müssen 4) nicht sowohl das, was sich von selbst versteht, oder was sich (wie Gesinnungen, Gefühle) nicht gebieten läßt, als vielmehr das, was die Schule mit sich bringt, ganz positiv bestimmen, jedoch 5) nur in einzelnen Fällen mit der Uebertretung eine positive Strafe verbinden, da in den meisten die Eigenthümlichkeit der Schüler Modificationen rathsam macht." (Niemeyer.)

Einige Pädagogen, z. B. Dr. Schulze und Dr. Hoffmann, legen einen großen Werth darauf, daß man die Schulgesetze mit Bibelstellen ausdrückt, oder wenigstens mit solchen belegt, weil sie dadurch das Ansehen göttlicher Gesetze erhalten, die Religion schon frühe mit dem Leben des Kindes in Verbindung gebracht und ihm Gott gleichsam selbst als höchster Erzieher und Schulaufseher vor Augen gestellt werde. — Zerrenner dagegen erklärt sich gegen diese Anwendung der heiligen Schrift, weil er dies dem religiösen Sinne und der wahren Ehrfurcht gegen die Bibel nicht angemessen findet. Auch meint er, daß die meisten jener angewendeten Bibelstellen nur halb passen und viele spezielle Vorschriften nur mit Zwang aus denselben hergeleitet werden können, weil es ihnen an der nöthigen Deutlichkeit und Bestimmtheit des Ausdrucks fehle. Doch will er den Schulgesetzen dadurch eine religiöse Weihe geben, daß er den Spruch Hebr. 13, 17. „Gehorchet euern Lehrern ꝛc." als Motto darüber setzt. — Auch Denzel legt auf die Benutzung der Bibelworte keinen besondern Nachdruck, theils weil bei gehöriger Klarheit und Bestimmtheit sich diese Gesetze ohnedies als nothwendige, aus dem Zwecke der Schulerziehung hervorgehende Gesetze darstellen, theils weil man manchen Stellen ziemlichen Zwang anthun muß, um sie als wirkliche Beweisstellen für die Zweckmäßigkeit des gegebenen Gesetzes zu gebrauchen. — In der That möchte sich jener Gebrauch biblischer Stellen nur da

rechtfertigen lassen, wo man moralische Vorschriften in die Schulgesetze aufnimmt.

Uebrigens sind jene Schulgesetze schriftlich abzufassen, und in der Schulstube aufzuhängen, daß sie stets vor dem Auge der Schüler bleiben (so gesetzlich in Baden, Hessen-Homburg u. a.), oder doch für schnellen Gebrauch in Bereitschaft zu halten (so im K. Sachsen.)

Dagegen ist A. Ludewig nur für mündliche, nicht für schriftliche Schulgesetze. Er sagt (der Schulmeister ꝛc. S. 159 f.): „Der Lehrer gebe für jede Classe — wie sich von selbst versteht, mit Billigung und Genehmigung seines Vorgesetzten — gewisse, sich auf die Schule und die jedesmalige Classe ganz besonders beziehende mündliche Gesetze, und mache mit diesen jeden in die neue Classe eintretenden Schüler sogleich in der ersten Stunde bekannt, z. B. mit dem Schlage Voll auf der Classe zu sein; bankweise wegzugehn; auf dem Schulwege nicht ohne Noth sich aufzuhalten und geräuschlos nach Hause zu gehen, immer die Schulbücher an den gehörigen Ort zu legen ꝛc. Allgemeine sittliche Vorschriften, deren Bekanntschaft bei dem Schüler sich von selbst versteht, werden erst dann ertheilt, wenn ein Vergehen vorkommt, und das alsdann ertheilte Ge- oder Verbot wird zu einem Ge- oder Verbot für die ganze Classe erhoben. Leicht möchte man sonst auf Vergehen aufmerksam machen, an die der Schüler nicht einmal gedacht hat. Schriftliche Gesetze sind zu verwerfen, theils weil sie immer unvollkommen sind, also durch mündliche ergänzt, theils weil sie immer zu allgemein gehalten werden, theils weil sie oft Ausnahmen gestatten müssen, theils endlich, weil sie den Schülern leicht etwas Geringgeschätztes werden. Sollen sie aber gegeben werden; so müssen sie für jede Classe, dem Alter und Geschlechte der Schüler gemäß, anders und passend eingerichtet sein."

Vgl. Allg. Schulz. 1834. Nr. 8. „Ist es nothwendig oder rathsam, das Verhalten der Schüler in Form geschriebener Gesetze festzustellen und nach geschriebenen Gesetzen zu richten?" — von Philalethes. (Hier werden aus denselben Gründen, womit man die Nothwendigkeit der Schulgesetze überhaupt zu bestreiten pflegt, auch die geschriebenen Gesetze verworfen.)

IV. Schulgesetztafeln.

Um den Lehrern bei Entwerfung der Schulgesetze zu Hilfe zu kommen, haben verschiedene Pädagogen besondere Schulgesetztafeln veröffentlicht. Wir nennen folgende:

C. F. Riemann Schulgesetztafel. Berlin 1812. 3½ Sgr.

V. J. Dewora Gesetze für Volksschulen. Hadamar 1819. 7½ Sgr.

Schulgesetztafel oder Gesetze für Schulkinder. Grimma 1837. 2½ Sgr.

Nebe im Schullehrerberufe. S. 356 f.

Denzel in der Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre. S. 78 f.

Gräfe — s. Wörle's encyclop.-pädag. Lexikon. S. 685 f.

Hergang in den „Ideen und Vorschlägen über Schuldisciplin." S. 26.

Zerrenner im neuesten deutschen Schulfreund. Bd. 58. S. 98.

Göring über Schulgesetze, mit einem Anhang von Vorschriften für die Schulen des Gymnasiums und der Bürgerschule in Lübeck. 1819.

Eine „Pommer'sche Schulgesetztafel" ist mitgetheilt in Beckedorff's Jahrbb. Bd. 1. H. 3. S. 244 ff., und in Döhner's Sächs. Volksschulfreund. III. S. 343 ff.

Schulgesetze von X. — s. A. S.-Z. 1829. Abth. 1. Nr. 34.

Eine „Gesetztafel für Mädchenschulen" in Döhner's Sächs. Volksschulfreund. VI. S. 88 ff.

Die in Sachsen-Koburg vorgeschriebenen Schulgesetze findet man in der A. S.-Z. 1826. I. S. 229, und die Württemberg'schen in Eisenlohr's Sammlung der Schulgesetze Abth. I. S. 363 f. (vergl. mit S. 42 ff.)

Die von Heusinger (die Familie Werthheim. Gotha 1801. Th. IV. S. 24 f.) aufgestellte Gesetztafel enthält keine Schulgesetze, sondern einen moralischen Kinderkatechismus.

Unter diesen verschiedenen Gesetztafeln fassen die von Gräfe (10 Gebote) und Denzel (8 Gebote) aufgestellten vorzugsweise das Schulleben in's Auge, während bei Nebe auch die Gebote: „Fürchte Gott!" und: „Habe das Gebot deines Gottes allenthalben vor Augen und im Herzen!" aufgenommen sind. Auch Nebe hat 10 Hauptgesetze aufgestellt, wahrscheinlich um dadurch an den mosaischen Decalog zu erinnern; er fügt noch einen besondern Schluß hinzu: „Das ganze Schulleben sei für dich Vorbereitung und Aussaat ꝛc." Die Württemberg'schen (14) Schulgesetze sind nicht bündig genug. Dasselbe gilt von der Gesetztafel für eine Mädchenschule, die im Sächs. Volksschulfreund mitgetheilt und in 12 Geboten abgefaßt ist. — Kürzer, gleichwohl vollständig sind die Koburg'schen Schulgesetze, welche sich auch unmittelbar auf das Schulleben beziehen, mit Ausnahme des letzten (15.), in welchem von der Furcht Gottes und dem Gehorsam gegen die Aeltern die Rede ist.

Auf Bibelsprüche nehmen Bezug die in der Allg. Schulz. 1829. Abth. I. S. 267, so wie die beiden im Sächs. Volksschulfreund aufgestellten Gesetztafeln.

Wir theilen zwei Proben mit, die in ihrer Fassung sehr von einander abweichen, deren jede aber ihre eigenthümlichen Vorzüge hat. Zuerst die Denzel'schen 8 Gebote. Nur die gesperrt gedruckten bilden das Thema; das Uebrige ist Erläuterung in specieller Beziehung auf die Schulpflichten. Die vergleichenden Bemerkungen beziehen sich auf Gräfe's Schulgesetze.

I. Gebot.

Du sollst allen Anordnungen deines Lehrers willige Folge leisten.

(Hier möchte die Gräfe'sche Fassung vorzuziehen sein: „Sei gehorsam und ehrerbietig!")

II. Gebot.

Sei fleißig und aufmerksam.

(Gräfe trennt beide Gebote.)

Du sollst ohne Noth keine Schule versäumen! (Gräfe rechnet dies zur Ordnung.)

Du sollst während des Unterrichts keinen Unfug treiben, sondern auf Alles, was gelehrt wird, genau aufmerken!

Du sollst Alles, was dir zu thun aufgegeben wird, so gut, so pünctlich, so vollständig als möglich thun!

III. Gebot.

Alles zu seiner Zeit und Alles an seinen Ort! (Gräfe kürzer: „Sei ordentlich!")

Du sollst zu rechter Zeit in die Schule kommen!

Du sollst deine Schriften und Bücher in Ordnung halten und regelmäßig zur Schule bringen!

Du sollst nichts umher liegen lassen und das Gebrauchte jederzeit wieder an seinen Ort thun.

IV. Gebot.

Rede die Wahrheit! (Gräfe: „Sei wahrhaft!")

Du sollst deine Fehler freimüthig bekennen!

Du sollst über deine Mitschüler nichts Unwahres aussagen!

V. Gebot.

Sei reinlich! sei schamhaftig!

Du sollst stets mit gewaschenem Gesicht, mit gekämmten Haaren, in reinlicher Kleidung zur Schule kommen!

Du sollst nichts beschmuzen und verderben!

Du sollst nichts Unanständiges reden oder thun!

(Das Gebot der Schamhaftigkeit will hierher doch nicht ganz passen; Gräfe rechnet es mit zum anständigen Betragen.)

VI. Gebot.

Sei verträglich, liebreich und dienstfertig gegen deine Mitschüler!

(Gräfe: „Sei verträglich und dienstfertig!")

Du sollst dir nichts zueignen, was einem deiner Mitschüler gehört! — (?)

Du sollst nicht schimpfen oder schlagen, sondern Jedem freundlich begegnen!

Du sollst Jedem gefällig sein, der dich um Etwas bittet!

Was du gelernt hast, sollst du gern auch Andern mittheilen! (Gräfe sagt hier richtiger: „Hilf Jedem, wenn du ihm auf eine erlaubte Weise helfen kannst!")

VII. Gebot.

Sei gesittet in deinem Betragen!

(Gräfe: „Betrage dich stets anständig!")

Du sollst dich alles Lärmens und Tobens enthalten!

Du sollst still und ordentlich zur Schule kommen, und eben so wieder nach Hause gehn! (Dies führt Gräfe unter dem besondern Gebote: „Sei ruhig!" auf. — Dagegen giebt er zum obigen Gebote die Erläuterung: „Beobachte die Höflichkeit und den Anstand in Allem: im Gehen, Sitzen, Stehen, in Geberden, Worten und Werken. Handle stets als ein sittsamer Mensch.")

VIII. Gebot.

Sei aufrichtig und ehrerbietig, wenn du betest; denn du betest zu dem allmächtigen und allwissenden Gott!

(Dies Gebot fehlt bei Gräfe. — Dafür stellt er als ein besonderes Gesetz auf: „Sei vorsichtig!" Hüte dich, aus Uebereilung und Leichtsinn Andern auch den kleinsten Schaden zuzufügen; beschädige nichts in der Schule; sprich nichts, was dich nachher reuen könnte.)

Für Freunde einer biblischen Ausdrucksweise der Schulgesetze stehe hier noch die Pommer'sche Schulgesetztafel.

Das sind die Schulgesetze für die liebe Jugend in Stadt und Land.

„Liebes Kind! Nach dem Gesetze, das sie dich lehren, und nach dem Rechte, das sie dir sagen, sollst du dich halten, daß du von demselben nicht abweichest. Alles aber, was du thust, das thue von Herzen, als dem Herrn und nicht den Menschen." (5. Mos. 17, 21. Spr. Sal. 6, 20—23. 3, 1—6. Kol. 3, 23. vgl. Ps. 119, 33—35.)

„Wie lautet das erste Schulgesetz? — Du sollst deinem Lehrer gehorchen und ihn lieben und ehren dein Lebenlang.

Wo steht das geschrieben? Ebr. 13, 17. Gehorchet ꝛc.

Was willst du thun nach diesem Gesetze? Ich will gern und willig thun, was mein Lehrer sagt, und gerade so, wie er es mir sagt. Beim Unterrichte und allenthalben will ich aufmerksam und fleißig sein. Was gelehrt wird, will ich von Grund aus mit Lust und Liebe lernen, und meine Zeit gut anwenden: denn meine Kindheit und Jugend geht schnell dahin und kommt nicht wieder in Ewigkeit. Und wenn ich einst groß bin, und nicht mehr in die Schule gehe, will ich meinen frommen und rechtschaffenen Lehrer doch allewege hoch und theuer halten, und seiner Mühe und Arbeit nicht vergessen, so lang ich lebe. (Phil. 2, 14. Röm. 13, 5. Spr. Sal. 4, 1. 7. Sir. 6, 18—20. 21, 14. Ephes. 5, 17. 2. Petr. 3, 18. — 1. Thess. 4, 11. Pred. 6, 7. 9, 10. Spr. Sal. 18, 9. Sir. 25, 5. 33, 29. 22, 1. 2. 4, 23. — Weish. 6, 11. 1. Thess 5, 12. 13. 1. Tim. 5, 17. Gal. 6, 6. 1. Kor. 9, 14. Ebr. 13, 7. Luc. 11, 28.)

Wie lautet das zweite Schulgesetz? — Du sollst alle Kinder in deiner Schule lieb und werth haben.

Wo steht das geschrieben? Joh. 15, 12. spricht unser Herr Jesus: Das ist mein Gebot ꝛc. Und Ps. 133, 1. 3. spricht der liebe Gott: Siehe wie fein ꝛc.

Was willst du thun nach diesem Gesetze? Ich will einem Jeden das Seine lassen und geben. Ich will Nichts reden und thun, was Andere zum Bösen verführen kann, und will sie nicht verachten noch beneiden, auch nicht mit ihnen zanken noch Muthwillen treiben. Ich will sie allzumal von Herzen lieb haben, und einem Jeglichen dienen, wie und wo ich nur kann: denn wir Alle haben einen Vater im Himmel, der da will, daß wir sollen in unserer Schule wie Brüder und Schwestern zusammenleben und uns mit einander üben in allerlei Gutem. (Tob. 4, 16. Matth. 7, 12. Luc. 16, 10. — 1. Kor. 15, 33. Ephes. 4, 24. Matth. 12, 36. — Ebr. 10, 24. Röm. 15, 2. — Phil. 2, 3. Jac. 3, 16. 2. Kor. 13, 11. Matth. 5, 9. Röm. 13, 8. 10. 12, 10. Eph. 4, 32. 1. Petr. 4, 10. — Kol. 3, 13. 14. 1. Kor. 13, 4—7. Eph. 4, 2—6. Mal. 2, 10.)

Wie lautet das dritte Schulgesetz? — Du sollst deine Schule immerdar in Ehren halten.

Wo steht das geschrieben? Phil. 4, 8. Was wahrhaftig ꝛc.

Was willst du thun nach diesem Gesetze? Ich will immer zu rechter Zeit, nicht zu spät und nicht zu früh in die Schule kommen, und keine Stunde ohne Noth versäumen. Ich will in der Schule reinlich erscheinen; ich will alles grobe und unanständige Wesen ablegen, und mir gute Sitten angewöhnen. Meine Schulsachen will ich ordentlich halten und mitbringen. Beim Gebete und Gesange will ich andächtig und still sein. Ich will die Ordnung und Ruhe in der Schule nicht stören, nicht plaudern und nichts muthwillig beschädigen. Wenn der Unterricht zu Ende ist, will ich still und sittsam nach Hause gehn und auf dem Wege nicht drängen, necken und lärmen. Ich will mich gegen Jedermann bescheiden und ehrerbietig betragen, sonderlich gegen das Alter, und an allen Orten und Enden mit Fleiß dahintrachten, daß meine Schule an mir und durch mich geehrt werde in Worten und Werken. Darum will ich auch Anlagen von Bäumen und öffentliche Denkmäler in Ehren halten, und nicht zu-

geben, daß ein Anderer sie verderbe, oder wohl gar zerstöre. Ich will fleißig zur lieben Kirche gehn, daselbst mit Andacht singen und beten, und will nimmer vergessen, daß Kirchen und Schulen Gotteshäuser sind und Werkstätten des heil. Geistes, und daß ihre Lehre und Zucht Frucht bringen soll bis in mein Alter. (Pred. 3, 1. — 1. Kor. 6, 19. 20. Luc. 6, 45. — Sir. 19, 26. 20, 21. — Sir. 5, 18. Luc. 16, 10. — Eph. 3, 14. 15. Matth. 6, 7. Jes. 55, 6. Ps. 145, 18. — 1. Kor. 14, 40. — Röm. 13, 7. 3. Mos. 19, 32. Spr. 16, 31. Sir. 32, 10—13. 1. Mos. 1, 11. 12. Ps. 111, 2. Ps. 26, 8. Pred. 5, 17. Luc. 11, 28. — Matth. 7, 16—20. Sir. 7, 40.)

Wozu sind denn die Schulgesetze gegeben? Zur Ehre Gottes und zu Nutz und Frommen derer, die da in der Schule lehren und lernen, allermeist aber uns Kindern zum Besten. Denn das ist der Wille Gottes an uns, daß wir in christlicher Zucht und Ordnung aufwachsen, und uns von Kindheit auf gewöhnen an Fleiß und Gehorsam und jegliche Tugend. Auch will uns als Kindern des lieben Vaterlands geziemen, frühzeitig zu thun nach dem Sprüchlein unsrer Väter: Mit Gott für König und Vaterland! — (1. Petr. 2, 17. 1. Kor. 10, 31. Kol. 3, 17. — 5. Mos. 31, 13. 6, 6—8. — Spr. 8, 10. 22, 6. — Jer. 29, 7. Sir. 10, 24. Spr. 24, 21. 1. Tim. 2, 2. 3.)

Welches ist das vornehmste Gebot in christlichen Schulen und ihre beste Mitgabe für's Leben? — Ich bin der allmächtige Gott, wandle vor mir und sei fromm! 1. Mos. 17, 1. — Jesus Christus, gestern und heute, und derselbe in Ewigkeit. Ebr. 13, 8." —*)

*) Es dürfte um der leichtern Uebersicht willen zweckmäßig sein, diejenigen Erläuterungen, welche den einzelnen Haupt-Schulgesetzen beigegeben sind, wieder in besondere Sätze zu spalten; wir meinen auf solche Weise, wie wir es hier an einem Beispiel geben.

In Zeheter's „kurzgefaßter Erziehungs- und Unterrichtslehre (Regensburg 1838.)" S. 147. sind für die Elementarschule sieben Hauptschulgesetze aufgestellt, welche also lauten:

I. Gebot.

Du sollst die Schule als einen heiligen Ort ansehen, weil du in derselben lernst, wie du gut und verständig werden kannst.

Dieses Hauptgesetz wird durch folgende beigesetzte Einzelsätze erläutert:

Du sollst dich auf dem Wege zur Schule ruhig und anständig betragen.

Du sollst eingezogen in das Schulhaus treten.

Du sollst jederzeit reinlich und anständig gekleidet und rein gewaschen in der Schule erscheinen.

Du sollst ohne Geräusch in das Schulzimmer treten.

Du sollst nie unvorbereitet in der Schule erscheinen und dieselbe nicht versäumen.

II. Gebot.

Du sollst deinen Lehrer achten und ehren, denn er ist dein Freund und Wohlthäter.

III. Gebot.

Du sollst deinen geistlichen und weltlichen Schulvorständen die schuldigste Hochachtung und Ehrfurcht erweisen.

IV. Gebot.

Du sollst deine Mitschüler lieben.

V. Gebot.

Du sollst fromm, schamhaft, aufrichtig, reinlich und artig sein.

VI. Gebot.

Du sollst fleißig, aufmerksam und ordentlich sein.

V. Handhabung der Schulgesetze

Zur Aufrechthaltung der Schulgesetze ist vor allen Dingen nöthig, die Kinder mit denselben bekannt zu machen. Dazu reicht das bloße Aushängen der Gesetztafel in der Schulstube nicht hin: die Gesetze müssen in gewissen Zeitabschnitten, z. B. am Anfange jedes Schulhalbjahres, den Kindern vorgelesen und wo nöthig erläutert werden.*) — Dieselben monatlich zu verlesen, möchten wir nicht rathen: das zu Oft schwächt auch ihre Kraft. — Jedem Kinde ein Exemplar der Schulgesetze in die Hand zu geben, scheint uns mindestens zwecklos.

Keins der Schulgesetze darf ungestraft verletzt werden. Denzel hält es für unerläßlich, daß jeder Vergehung für alle Fälle eine bestimmte Strafe zuerkannt sei. Wir haben schon bemerkt, daß dies nur da rathsam erscheine, wo die Gesetze sich blos auf die äußere Schulordnung beziehen: das 8. Gebot der Denzel'schen Gesetztafel müßten wir also davon ausnehmen. — Er sagt: „Verschiedenheit der Strafen für gleiche Vergehungen erregt den Argwohn der Parteilichkeit und der Willkür; es schwächt die Achtung für eine gegebene Ordnung, wenn dem Einen das leicht hingeht, was an dem Andern viel schärfer geahndet wird, und damit wird ein solcher rechtlicher Schulstand selbst wankend und unsicher. Die Strafen für solche Vergehungen müssen daher eben so fest bestimmt sein, als es die Ordnung selbst ist, und der Lehrer darf sie durchaus weder vermindern, noch vermehren. Darum dürfen diese Strafen aber auch nicht hart sein. Nur wenn die Uebertretung öfters vorkommt, so daß der Lehrer daraus auf einen fehlerhaften Herzenszustand des Kindes schließen darf, tritt die Vergehung aus dem blos Ordnungswidrigen heraus; sie wird moralisch beurtheilt, und somit auch die Strafe nach Verhältniß der innern Strafbarkeit angeordnet. So wie nur dem Lehrer dieses Urtheil zustehen kann, so kann auch nur er ermessen, durch welche Art von Strafen ein solcher fehlerhafter Gemüthszustand am Besten gehoben werden könne." —

Als Mittel, die Achtung vor dem Schulgesetze zu befördern, empfiehlt Nebe mit Recht zweierlei:

1) „Sei du selbst in Erfüllung des Schulgesetzes der Erste und Musterhafteste. — In Ansehung des Gesetzes betrachte sich der Lehrer als den ersten Schüler; in ihre Reihen versetze er sich, um sich zu ver-

VII. Gebot.

Du sollst außer der Schule zeigen, daß du viel Gutes und Schönes gelernt hast.

So wenig uns auch die hier aufgestellten Schulgesetze gefallen können, so gefällt uns doch die Erläuterung derselben durch Einzelsätze, wie wir sie bei dem ersten Gebote mitgetheilt haben.

*) „Bei der feierlichen Aufnahme der Kinder in die Schule lies't der Schullehrer die Schulgesetze, insoweit sie das Verhalten der Kinder betreffen, vor, welche der Pfarrer jedesmal mit kleinen Bemerkungen begleitet. — Auch wird der Pfarrer in den ersten Tagen der Winterschulen zu gewissen Stunden den Schülern alle Jahre einen zweckmäßigen Unterricht über ihre Pflichten gegen den Schullehrer, die Aeltern, die Ortsvorsteher, die geistliche und weltliche Obrigkeit geben; ferner, wie sich gut geartete Schüler in und außer der Schule, in der Kirche, bei der Predigt, Christenlehre zu verhalten, welche Höflichkeitsregeln gegen alle Classen der Menschen sie zu beobachten haben u. s. w." — Allgem. Schulordnung f. d. kathol. Elementarschulen Württembergs v. 10. Sept. 1808. I. §. 3.

gegenwärtigen, was und wie er sich, dem Gesetze nach seinem Umfange gemäß, zu beweisen habe."

2) „Suche die besten und musterhaftesten Schüler und Schülerinnen in eine solche Verbindung und ein solches Uebergewicht über die Uebrigen zu bringen, daß sie auf diese durch ihr Beispiel überall nützlich einwirken. Der Buchstabe des Gesetzes thut allerdings etwas; aber viel mehr als das Gesetz wirkt auf die jugendlichen Gemüther das Anschauen der Gesetzmäßigkeit. Ein großer gemischter Haufe von Kindern ist nur dadurch zu zügeln, wenn der Lehrer durch sein Bemühen auf die Bessern gewiß rechnen kann; durch diese aber dem Ganzen einen solchen Geist giebt, daß die Schwankenden, die Leichtsinnigen oder Schlechten und Verwöhnten sich schämen müssen, diesem Geiste geradezu entgegen zu streben. Nach und nach sehen sie sich gezwungen, in ihn mit einzustimmen."

Einige Pädagogen haben es für vortheilhaft gehalten, in die vierteljährige Censur jedes Schülers einzutragen, wie oft derselbe gegen das eine oder andere Schulgesetz sich vergangen habe. Da aber die Schulgesetze, wie schon gesagt, nicht Moralität, sondern nur Legalität bezwecken, die Censuren dagegen ganz besonders die Sittlichkeit des Schülers betreffen sollen: so können wir jenes in's Kleinliche gehende Sündenregister nicht gut heißen. K—sch.

Gesetzkunde als Lehrgegenstand der Volksschule.

I. Nothwendigkeit dieses Unterrichts.

Da die Schule die ihr anvertrauten Zöglinge auch für den bürgerlichen Verein, welchem sie einst angehören werden, heranbilden soll: so scheint sie zugleich die Aufgabe zu haben, die Kinder im Voraus schon mit den Staatsgesetzen bekannt zu machen. Viele Pädagogen haben daher den Unterricht in den vorzüglichsten Landesgesetzen auch für die Volksschule nothwendig erachtet. So sagt z. B. Zerrenner (Grundsätze der Schulerziehung ꝛc. S. 113): „Der größte Theil des Volkes lernte bisher die Gesetze des Landes nur durch Uebertretung und Strafen kennen — eine Art des Unterrichts, die eben nicht mit Liebe für das Erlernte erfüllen kann. Die Schüler müssen die allgemeinsten und wichtigsten Gesetze schon in der Schule erlernen, und der Lehrer wird sie von der Weisheit und Nothwendigkeit derselben zu überzeugen suchen. Besonders wird er sie oft darauf hinweisen, daß, wie im kleinen häuslichen und Schulkreise nicht jedes Mitglied einsehen und ihm gesagt werden könne, wozu dieses oder jenes Gesetz nöthig sei, und doch gehorchen müsse, wenn das Ganze bestehen solle, — so der Bürger auch die Gesetze ehren und treu beobachten müsse, deren Zweck und Zweckmäßigkeit er nicht einsieht."

Auch Dr. Hoffmann (Katechism. d. Landesverf. ꝛc. Vorw. S. V.) ist überzeugt, daß der Beruf der Volksschullehrer, die heranwachsende Jugend mit den wichtigsten Bürger- und Unterthanenpflichten bekannt zu machen, und sie von dem wohlthätigen Einflusse einer rechtlichen Ordnung der Dinge auf das Glück der Familien und das Wohl der bürgerlichen Gesellschaft zu überzeugen, schon darum zweifellos entschieden sein würde, weil er mit dem Hauptzwecke der Erziehung und des Schulunterrichts, der Bildung für das Leben in seinen mannigfaltigen Verhältnissen, in der genauesten Verbindung steht. „Nur Schullehrer (fügt Dr. H. hinzu), welche über die große Aufgabe ihres Berufs nie mit sich selbst in's Klare gekommen sind, und der bessern Methode unkundig, die kostbare Schulzeit mit blos mechanischer Einübung technischer Fertigkeiten verschwenden, werden diese Pflicht als eine unwillkommene Bürde betrachten, und sich derselben, indem sie Mangel an Zeit vorschützen, zu entledigen suchen."

Deshalb haben auch einige Schulgesetzgebungen unter die Lehrgegenstände der Volksschule Kenntniß der Verfassung und der vorzüglichsten Gesetze des Landes aufgenommen. (Vgl. Verordn. z. k. Sächs. Elementarschulgesetz §. 35. Schulgesetz für Basel-Landschaft §. 59. Gesetz für Canton Waadt v. 24. Jan. 1834 u. a. Durch eine k. preuß. Cabinetsordre vom 1. Sept. 1786 wurde befohlen, daß die preußischen Strafgesetze für die Schulen bearbeitet werden sollten.)

Gegen die Aufnahme jenes Unterrichtes in den Lectionsplan der Volksschule läßt sich freilich auch einwenden, daß ein großer Theil derjenigen Gesetze, die man als wichtig bezeichnet, dem Gesichtskreise des Kindes, selbst des Schülers der Oberclasse, noch zu fern liegt, und daß andere Staatsgesetze in der That schon in den moralischen Vorschriften, welche beim Religionsunterrichte ertheilt werden, mit enthalten seien. Was ist zweckmäßiger, das Verbot: „du sollst nicht stehlen!" den Kindern als religiöse Pflicht, als ein von Gott selbst gegebenes Gesetz einzuschärfen? oder dasselbe als Staatsgesetz hinzustellen und den Kindern zu erklären, wie viel Monate Gefängniß, wie viel Jahre Zuchthaus für den oder jenen Diebstahl als Strafe bestimmt seien? — Schließen wir alle jene Gebote, deren Erfüllung ohnehin Religionspflicht ist, vom Unterrichte in der Gesetzkunde aus, — nehmen wir ferner alle diejenigen Gesetze davon aus, die dem Kinde zu fern liegen, und zu deren Beachtung oder Uebertretung kaum seine entferntere, viel weniger seine nächste Zukunft Veranlassung geben wird; — so möchte in der That nur wenig von jenem Unterrichte übrig bleiben. — Einen zusammenhängenden Unterricht in der Gesetzkunde halten wir nur für Fortbildungs- (Sonntags-) Schulen nothwendig. — Auch Dr. Nebe scheint mehr geneigt, diesen Unterricht der Sonntagsschule vorzubehalten.

II. Umfang des Unterrichts.

Wir müssen daher für die Volksschule die Grenzen dieses Unterrichts sehr eng stecken, und in denselben nur solche Gesetze aufnehmen, welche den Lebenskreis des Kindes unmittelbar berühren oder doch demselben nahe liegen. Wir setzen dabei voraus, daß diejenigen Staatsgesetze, die bereits in den 10 Geboten begriffen sind (also die Gesetze über Meineid, Mord, Diebstahl, Betrug, Ehebruch ꝛc.) nicht noch besonders als Staatsgesetze aufgeführt werden, auch deshalb nicht, weil manche derselben (wie die das sechste Gebot betreffenden) nicht sehr geeignet sein möchten, die Heiligkeit und Unverletzlichkeit derselben in's Licht zu stellen; es genüge, gelegentlich auszusprechen, daß alle jene religiösen Gebote in christlichen Staaten ebenfalls für Bürgerpflichten gelten. Mit vorzüglichem Nachdrucke rede der Lehrer dabei von den Pflichten gegen die Obrigkeit: in der ehrfurchtsvollen Hochachtung gegen diese ist ja schon der Gehorsam gegen ihre Gesetze inbegriffen. (A. Ludewig will gar schon in der Mittelclasse das Hauptsächlichste aus der vaterländischen Verfassung beibringen.)

So würden, außer den allgemeinsten Bemerkungen über die Verfassung des Staats, nur noch etwa folgende Gesetze übrig bleiben, aus welchen der Lehrer das für die Kinder Geeignete mitzutheilen hätte: 1) Die Städte- oder resp. Landgemeindeordnung, 2) das Volksschulgesetz, 3) die Gesindeordnung, 4) die Feuerordnung, 5) die Gesetze gegen Forstfrevel, und 6) gegen Thierquälerei, vielleicht auch 7) die Armenordnung. Für Knabenschulen: 8) das Gesetz über Militärpflichtigkeit.

Außerdem diejenigen Polizeigesetze, welche das Verhalten der Kinder außerhalb der Schule betreffen, wie die Vorschrift der Schleswig-Holstein'schen Feiertagsordnung (v. 10. März 1840. §. 13): „Kinder sollen sich während des Gottesdienstes des Lärmens auf den Straßen enthalten."

Wir geben beispielsweise einige Verordnungen aus der k. preuß. Polizeigesetzgebung, mit welchen der Lehrer die Kinder bekannt zu machen hat.

a) Muthwillige Buben, welche auf den Straßen oder sonst Unruhe erregen, Fenster einwerfen, oder das Publicum belästigende Unsittlichkeiten verüben, haben angemessene Züchtigungen, Gefängniß- oder Zuchthausstrafe zu gewärtigen. (Straßenordn. f. d. St. Erfurt v. 15. Oct. 1817. §. 46.)

b) Jeder Knabe, welcher mit Steinen u. dergl. auf der Straße wirft, es geschehe im Scherz oder Ernst, ist sogleich zu arretiren, und die nächsten Angehörigen werden zur Verantwortung gezogen. (Publicand. d. k. Polizeidir. zu Coblenz v. 3. Oct. 1817.)

c) Knaben, die sich zur Abendzeit auf den Straßen herumtreiben, durch ausgelassenen Lärmen die ruhigen Einwohner beunruhigen und Muthwillen treiben, sollen körperlich gezüchtigt werden. (Public. d. k. Polizeidir. zu Brandenburg v. 6. März 1818.)

d) Das Ziehen der fliegenden Drachen auf den Straßen und öffentlichen Plätzen kann nicht gestattet werden, weil die Pferde dadurch scheu werden können. (Publ. d. k. Polizeid. in Brandenb. v. 3. Oct. 1817.)

e) Kinder sollen mit Knall- und Spritzbüchsen weder Jemanden in's Gesicht, noch Pferde schießen oder bespritzen. (Publicand. d. k. Polizeidir. zu Erfurt v. 22. Nov. 1817.)

f) Wenn Kinder Brücken, Bäume, Pfähle, Grenzsteine oder Befriedigungen irgend einer Art beschädigen, zum werfen oder entwenden; so haften ihre Eltern für die Vergütung des Schadens, wogegen ihnen die Züchtigung der Kinder selbst überlassen bleibt. (Publ. d. k. Reg. in Stralsund v. 16. Nov. 1817. §. 7.)

g) Kinder, die beim Sammeln der Feldblumen das Korn zertreten, sind durch die Feldhüter sogleich anzuhalten und auf's Polizeibüreau abzuliefern. (Publicandum d. k. Polizeidir. in Brandenburg v. 17. Juni 1817.)

h) Schulkinder haben sich von Tanzböden und Trinkgelägen fern zu halten. (Verf. d. k. Reg. zu Cöln v. 3. Juni 1840, d. k. Reg. zu Breslau v. 13. Jan. 1840. u. a.)

i) In jeder Schule soll das Verbot, Nester unschädlicher Vögel zu zerstören, ihre Eier auszunehmen und ihre Jungen zu tödten, angeschlagen werden. (Public. d. k. Reg. zu Minden v. 8. April 1818.)

k) Das Schlittschuhlaufen darf der Schuljugend nur an solchen Stellen gestattet werden, welche untersucht und sicher befunden sind. (Public. d. k. Reg. zu Liegnitz v. 6. Dec. 1817.)

Wir fügen hier noch ein Wort H. F. F. Sickel's (s. pädagog. Literaturzeit. 1842. S. 60 f.) über den Umfang jenes Unterrichts bei:

„Es ist noch recht sehr in Frage zu stellen, ob die Schule es übernehmen könne, ihre Zöglinge mit den Gesetzen des Vaterlandes bekannt zu machen. Es spricht schon das dagegen, daß ein solcher Unterricht eine Kenntniß der Lebensverhältnisse voraussetzt, welche in der Regel dem 13- oder 14jährigen Knaben abgeht. Es haben deshalb auch namhafte Jugendschriftsteller eine Beschränkung dieses Unterrichts auf die wichtigsten Polizeigesetze für nöthig erachtet, und die Strafgesetze ganz oder zum größten Theile ausgeschlossen; die letztern eignen sich nicht für die Jugend. Diese soll, nicht voreilig mit der Schattenseite der menschlichen Natur bekannt gemacht werden. Ihre Unkenntniß gerade ist für ihre Schwachheit ein Schutz wider die Sünde." —

Dieselbe Ansicht, daß ein besonderer Unterricht über die Strafgesetze des Staats nicht in die Volksschule gehöre, wird mit beachtenswerthen Gründen vertheidigt in Döhner und Otto „Sächs. Volksschulfr." 1830. VI. 3. S. 271—284. „Ist es nothwendig, in der Volksschule besondern Unterricht über die wichtigsten Strafgesetze des Staats zu ertheilen?" —

III. Methodik des Unterrichts.

Das Wenige, was nach unsern Ansichten von der vaterländischen Verfassung und den Staatsgesetzen in die Volksschule gehört, ist nicht in besondern Lehrstunden vorzutragen, sondern an andere Lehrgegenstände anzuknüpfen.

Nicht an den Religionsunterricht! — Denn unsere Staaten sind keine Theokratieen, wie der mosaische, und das Hereinziehen der bürgerlichen Gesetze in die Lehre von den göttlichen würde oft einer Profanation dieser ähnlich sehen. Einen mißlungenen Versuch der Art findet man in:

H. Ohlert Dr. Martin Luther's kleiner Katechismus nebst dessen Inhalt erläuternden wichtigen Bibelsprüchen und einigen Kirchenliedern, wie auch in Verbindung mit den preußischen Strafgesetzen. Königsberg 1841. 2½ Sgr.

Von der Anknüpfung an den Schreibunterricht versprechen wir uns auch nicht viel. Dr. E. F. Vogel räth dazu; aber ausreichend ist das bloße Niederlegen jener Belehrungen in die Vorlegeblätter gewiß nicht. —

Am zweckmäßigsten ist es wohl, jenen Unterricht mit der Vaterlandskunde zu verbinden. — Dies Dr. Hoffmann's Ansicht. — Doch möchten wir hier nur die allgemeinen Belehrungen über die Verfassung des Vaterlands geben. Für die speziellern Polizeigesetze werden sich noch andere Anknüpfungspuncte darbieten: so könnte man auf die Gesetze gegen Thierquälerei und gegen Forstfrevel in dem naturgeschichtlichen Unterrichte hinweisen; die Feuerordnung kann in der Naturlehre, beim Unterrichte vom Feuer, besprochen werden. Bei weitem die meisten jener Polizeigesetze möchten am passendsten jährlich einmal den Kindern vorgehalten werden, und zwar am Anfange eines Schuljahres in Verbindung mit den für die Schulkinder besonders entworfenen Gesetzen. (S. d. Art. „Gesetze für Schulkinder.")

Nur für Sonntagsschulen lassen wir Dr. Nebe's Bemerkung gelten:

„Der Zusammenhang der Landesgesetze ist nach gewissen Hauptgesichtspuncten, so wie die ihnen zum Grunde liegende Richtung und Bedeutung zu dem Zweck zu erläutern, daß freier Gehorsam gegen das Gesetz befördert, Verstöße und Vergehungen gehindert werden, weil man das Gesetz als Mittel der Ordnung, Ruhe und Sicherheit in dem Staate heilig und unverletzlich halten soll."

Jene Hauptgesichtspuncte könnten sein: I. Vom Staate überhaupt und der Verfassung des Staates insbesondere. (Regierungsform — Fürstenrechte — Ministerien — Landstände.) II. Verfassung der einzelnen Gemeinden. (Städte- und Landgemeindeordnung.) III. Rechte der Unterthanen. IV. Pflichten der Unterthanen. 1) Abgaben — 2) Militärpflicht ꝛc. (Hier auch von den Rechten und Pflichten der einzelnen Stände, des Adels, des Bürger- und Bauernstandes, der Dienstboten.) V. Gesetze zum Schutze des Eigenthumes: 1) Diebstahl — 2) Raub — 3) Betrug — 4) auch die Feuerordnung gehört hierher — 5) so wie Belehrungen über die verschiedenen Arten der Verträge — 6) und das Erbrecht. VI. Gesetze zum Schutze des Lebens und der Gesundheit: 1) über Rettung Verunglückter — 2) wegen toller Hunde — 3) Pockenimpfung und ansteckende Krankheiten betr. — 4) Leichenschau und Leichenhäuser — 5) Selbstmord — 6) Mord ꝛc. VII. Gesetze zum Schutze der Ehre. VIII. Gesetze, welche Schutz und Bildung der Unmündigen betreffen: 1) Bevormundung — 2) Schulgesetz. IX. Gesetze zum Schutze des Glaubens und der Gewissensfreiheit. (Dabei auch die Sonntagsordnung.) X. Besondere, die allgemeine Wohlfahrt betreffende Anstalten: wie Zollverein (insofern davon nicht schon bei den Abgaben die Rede gewesen), Brandcasse (kann auch gleich bei der Feuerordnung erwähnt werden), Hagel- und Lebensversicherungsanstalten, Sparcassen, Taubstummen-, Blinden-, Waisen-, Kranken-, Zuchthäuser ꝛc., ausgesetzte Prämien ꝛc. XI. Rechtspflege.

Denzel giebt das hierher Gehörige unter der Ueberschrift „der verständige Mensch im Leben" — unmittelbar vor der Vaterlandsgeschichte. *) Der Schüler soll lernen, die Einrichtungen im bürgerlichen Leben als nothwendig gegründet in den Bedürfnissen der bürgerlichen Gesellschaft anzusehen, in der Anerkennung dieser Nothwendigkeit sich auch dann, wenn sie ihm lästig werden, pflichtgemäß in sie zu fügen, und als verständiges und thätiges Mitglied der bürgerlichen Gesellschaft Alles, was an ihm ist, zur Erhaltung und Verbesserung dieser wohlthätigen Ordnung beizutragen. Um diesen Zweck zu erreichen, geht Denzel construirend zu Werke, d. h. er läßt den Schüler alle Verhältnisse des bürgerlichen Lebens so wie sie nothwendig in einander greifen, und sich als Ursache und Folge bedingen, nach und nach in der Idee durchwandern, sich in das Bedürfniß jedes einzelnen dieser Verhältnisse hineinfühlen, und sich daraus eine richtige Ansicht von dem, was ihm als Menschen und Bürger obliegt, bilden. — Er setzt deshalb folgende Hauptgesichtspuncte fest:

1) Die Wohnung. a) Die Erbauung des Hauses. b) Merkwürdige Hausgeräthschaften. (Hier ist doch Manches für die oberste Lehrstufe zu kleinlich!) 2) Landwirthschaftliche Einrichtungen (Feldbau und Viehzucht mit den sich darauf gründenden Gewerben.) 3) Der innere Zustand des Hauswesens; häusliche Tugenden; Frömmigkeit. 4) Neue Ansiedelungen; vermehrte Bedürfnisse; Nothwendigkeit eines Gemeindeverbandes unter einer Obrigkeit; Gesetze; nothwendige Beiträge zur Bestreitung der Kosten für die Erhaltung der Ordnung und zur Beförderung des Wohlstandes der Gemeinde. 5) Feuerordnung mit den erforderlichen Werkzeugen; Sicherheitsanstalten; Bewaffnung; Armenanstalten; Bewirthschaftung der Gemeindegüter. 6) Kirche; kirchliche Einrichtungen, Prediger und Seelsorger. Schule, Lehrer an derselben. 7) Vergleichung des aufgestellten Bildes mit dem Zustande des Ortes, in welchem die Schule besteht. 8) Der Bezirks- und Kreisverband. 9) Der Staatsverband. a) Regierungsform. b) Landesverfassung. c) Rechte des Staatsbürgers. d) Pflichten desselben α) gegen die Obrigkeit, β) gegen seine Mitbürger, γ) in Hinsicht der ihm aufgelegten Lasten und Abgaben. e) Die Landstände. f) Die gesammte Staatsverwaltung mit ihren verschiedenen Zweigen. g) Die Militärverfassung des Landes. h) Der religiöse und kirchliche Zustand des Landes. i) Allgemeine Anstalten. —

Wenn wir uns gleich auf's Bestimmteste gegen die Anknüpfung dieses Unterrichts an die Religionsstunden erklärt haben, so müssen wir doch wünschen, daß der Lehrer jenem Unterrichte selbst eine religiöse Weihe gebe. In dieser Beziehung stimmen wir Zerrenner bei, welcher sagt:

„Der Lehrer muß die Pflichten, die im bürgerlichen Leben uns obliegen, nicht nur lehren, sondern auch Alles thun, die Jugend zu dem festen Entschlusse, sie treu zu erfüllen, zu bewegen. Besonders wird er hier auf den Gehorsam gegen Regenten und Obrigkeiten als göttliches Gesetz hinweisen, und überhaupt die bürgerlichen Pflichten von religiöser Seite darstellen und behandeln. Benutzung von Beispielen edlen Bürgersinnes und wahrer Bürgertugend."

IV. Literatur.

C. C. G. Zerrenner's Grundsätze der Schulerziehung ꝛc. Magdeburg 1827. S. 118.

W. G. Denzel Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre ꝛc. Stuttgart 1835. III. Theil. 4. Abtheil. S. 254—272.

J. A. Nebe der Schullehrerberuf. Eisenach 1827. 2. Aufl. S. 312 f. §. 224.

J. A. L. Hoffmann pract. Handbuch der deutschen Volksschulverfassung ꝛc. Dresden 1832. Abth. I. S. 226 f. §. 69.

A. Ludewig der Schulmeister ꝛc. Wolfenbüttel 1841. S. 135—138.

Allg. Schulzeit. 1835. Nr. 113. „Die Erstreckung des Volksunterrichts auf die Strafgesetzgebung."

F. S. Hauschel's Magazin für Pädagogik und Didaktik. Rottenburg 1839. IV. 2. S. 57—74. „Da — besonders in der neuesten Zeit — der Mangel fühlbar geworden, daß die wenigsten Menschen die nöthige Kenntniß der vaterländischen Gesetze und Einrichtungen besitzen, was kann der Jugendlehrer zur Beseitigung dieses Mangels beitragen? Wie viel soll er von dem vorhandenen Stoffe zur Kenntniß der weniger oder mehr gereiften Jugend bringen? Und wo läßt sich das Einzelne methodisch anknüpfen?" — von Tod.

*) A. Ludewig beginnt mit der Geschichte des Vaterlands, geht dann zur Geographie über und schließt mit Statistik und Gesetzeskunde.

Lehrstoff bieten folgende Schriften dar, von welchen die älteren freilich zum Theil ihre Brauchbarkeit verloren haben:

Chr. Roß Unterricht über die wichtigsten Strafgesetze. Rudolstadt 1830. (3. Aufl.)

Denzel a. a. O.

C. A. Tittmann allgemeiner Unterricht über die Rechte und Verbindlichkeiten der Unterthanen in wohleingerichteten Staaten. Zum Gebrauch für Schulen in Städten und auf dem Lande. Leipzig 1800.

(Dessen) Unterricht über die Rechte und Verbindlichkeiten Churſachsens. Ein Lesebuch für die gebildeten Stände. Leipzig 1800.

Die Rechte der Bauern. Ein kurzer Unterricht für den sächs. Landmann. Leipzig 1806.

Dr. E. F. Vogel Darstellung der Rechte und Verbindlichkeiten der Unterthanen in wohleingerichteten Staaten: zugleich mit besonderer Rücksicht auf die Verhältnisse des K. Sachsen. Ein Volksbuch für Schule und Haus. Leipzig 1837. 15 Sgr.

K. H. Kintzinger populäre Gesetzeskunde. 1837. (Mit besonderer Rücksicht auf Baden.)

Chr. Tr. Otto der sächs. Kinderfreund. (8. Aufl.) Dresden 1841. S. 240—293.

J. A. L. Hoffmann Katechismus der Landesverfassung für das K. Sachsen. (1. Abth. Allgemeine Staatsverfass.) Leipzig 1833. (Die 2. Abth. ist nicht erschienen.)

Mehre Schriften der Art s. bei Preusker über Jugendbildung Hft. III. S. 105. — Diejenigen Schriften, welche die Feuerordnung betreffen, sind in dem Art. „Feuerkatechismen" aufgeführt.

Umfänglichere Werke sind:

Der Hessische Rechtsfreund, ein gemeinnütziges Handbuch zur Kunde des Rechts und der Verwaltung im Großh. Hessen, von Ph. Bopp. Darmstadt 1836 f. 2 Thlr. 17½ Sgr.

Die preußische Gesetzkunde in allen Zweigen der Rechtspflege u. s. w., zur Selbstbelehrung für Jedermann von A. J. und P. M. Schulz. Berlin 1839 f. 4 Thlr.

Der wohlunterrichtete österreichische Rechtsfreund und Rathgeber, von Dr. Jos. Hoffer. Wien 1840. 1½ Thlr.

Der sächsische Hausadvokat ꝛc., von Dr. J. F. A. Diedemann. Grimma 1842. Abth. I. II. 1 Thlr. 20 Sgr.

K—sch.

Gesinnung ist das zur Eigenthümlichkeit ausgebildete moralische Sein der Seele. Sie kommt also nur demjenigen zu, in welchem das Wollen bereits eine feste und bestimmte Richtung angenommen hat, in welchem sittliche Eigenschaften (s. d. Art.) entwickelt und zu einer die ganze Seele beherrschenden Bildung zusammengetreten sind. Viele bringen es im Laufe eines langen Lebens zu einer Gesinnung nicht, weil sie, entweder in Folge einer überwiegenden Lebendigkeit oder sorgloser Leitung während der Jugendjahre, daran gewöhnt worden sind, durch die äußern Eindrücke bald so bald so sich bestimmen zu lassen, mehr außer sich als in sich zu leben. So kommt es, daß in unsern Tagen, wo Alles mit Vorliebe, ja mit Ungestüm den äußern Dingen sich zuwendet und an diesen so hastig vorübergeht, daß die Seele weder klare Bilder auffassen, noch überhaupt einen Gewinn davon haben kann, die Gesinnungslosigkeit so gewöhnlich, die Zahl der Menschen von entschiedener Gesinnung verhältnißmäßig so gering ist.

Fassen wir aber Gesinnung so, dann ist sie gleichbedeutend mit Character, inwiefern man denselben nämlich mit dem herkömmlichen Sprachgebrauche vorzugsweise auf das Sittliche im Menschen beschränkt, und es gilt somit von Gesinnung alles dasjenige, was oben (S. 392) von dieser engern Bedeutung des letztern Ausdrucks gesagt ist. Indeß würde es allerdings unzweckmäßig sein, wenn man Gesinnung und Character für etwas durchaus Identisches nehmen und beide Begriffe in einander fallen lassen wollte, da Character in einem weiteren Sinne der Inbegriff aller psychischen Eigenschaften ist, Gesinnung dagegen immer nur die sittliche Eigenthümlichkeit (den sittlichen Character) bezeichnet. Dies legt uns die Pflicht auf, über diese hier eine Erweiterung des oben Angedeuteten folgen zu lassen.

Gesinnung ist an und für sich eine vox media. Es giebt auch eine falsche und verwerfliche moralische Entwickelung. Wir reden daher von guter und schlechter, reiner und unreiner, edler und unedler, frommer und gottloser, erhabener und niedriger, uneigennütziger und eigennütziger, entschiedener und schwankender Gesinnung. Von guter Gesinnung ist der Mensch, wenn die sittliche Entwickelung in möglichster Angemessenheit zu der allgemeingiltigen moralischen Norm erfolgt und in dieser Angemessenheit zu einer dauernden Gesammtrichtung geworden ist; es kann daher nur als eine Verengerung des Begriffs angesehen werden, wenn man unter guter Gesinnung im täglichen Leben häufig die Bereitwilligkeit, Andern Liebes zu erweisen, versteht. Rein und lauter werden wir die Gesinnung nennen, wenn die Eigenschaften, auf deren Grundlage die Gesinnung sich erhebt, aus gleichartigen sittlichen Elementen zusammengesetzt und dann mit einander in innige Verbindung getreten sind. Insofern in solcher Gesinnung die Vorstellung des eigenen Selbst und die damit in Verbindung stehenden Strebungen keinen trübenden und beschränkenden Einfluß ausüben, reden wir von uneigennütziger Gesinnung, die also nur eine Species der reinen Gesinnung ist. Erhaben ist die Gesinnung, wenn die sittlichen Eigenschaften mit solcher Stärke gebildet sind, daß sie in jeder Prüfung sich bewähren, in jeglichem Sturme unbewegt Stand halten; fromm, wenn die Seele in ihrem Wollen und Streben durch religiöse Motive sich leiten läßt oder dieselben wenigstens in ihrer Hoheit und Herrlichkeit anerkennt; entschieden, wenn die sittliche Entwickelung zu einem gewissen Abschlusse gekommen und fähig ist, in jedem Falle sogleich und ohne Zaudern einen Entschluß zu fassen.

Aus dem Gesagten ist schon klar, daß wir die Gesinnung durchaus auf das Gute oder Schlechte gerichtet sein lassen. Dadurch unterscheidet sie sich von dem, was wir Denkungsart und Grundsätze nennen. Grundsätze nämlich sind Regeln, welche der Mensch sich selbst für sein Handeln gesetzt hat und wonach er die Handlungen Anderer beurtheilt; sind sie zu einem Gedankencomplex geworden, dann haben wir die Denkungsart; zum Begriffe der Gesinnung aber verlangen wir, daß die sittlichen Elemente, mögen sie nun Gebilde mit intellectueller Beimischung, wie die Grundsätze, oder reine Begehrungen und Strebungen sein, die nöthige Stärke und Lebendigkeit besitzen, um Thaten als Blüthen hervorzutreiben. Edle wie schlechte Grundsätze gehen oft gar nicht in entsprechende Handlungen über, und wiederum ist der Mensch in vielen Fällen schlechter und besser als seine Grundsätze, wenn anders innere Bildungen den Grundsätzen das Gegengewicht halten und im Augenblicke der That den Sieg davon tragen. Jemand habe z. B., durch unangenehme Erfahrungen verstimmt, sich zum Grundsatze gemacht, jeden Bettler, dessen Verhältnisse ihm unbekannt sind,

abzuweisen; wird nicht das Mitleid öfter diesen Vorsatz umstoßen? Häufig sind ja Grundsätze ein bloßes Gedankending; da ist es kein Wunder, daß sie, wenn eine That erforderlich ist, durch daneben gebildete Begehrungen und Gefühle in den Hintergrund gedrängt werden. Wir reden daher auch öfter von wahren und irrigen Grundsätzen, als von guten und schlechten; nie aber von wahrer und irriger Gesinnung.

Was die Scheidung zwischen Gesinnung und Handlung anlangt, so kann die Sache, wie dicke Nebel auch Einzelne über dieses Verhältniß ausgebreitet haben, bei schärferer Betrachtung nicht zweifelhaft sein. Jede Handlung ist eine Aeußerung unsers innern Menschen; ohne innere Erregung keine Handlung. Aber nicht jede innere Erregung hat eine Handlung zur nothwendigen Folge, vielmehr verlaufen unzählige im Innern und werden häufig nicht einmal in Worten kund. Allein, sind nun diese rein innerlichen Erregungen etwas Gleichgiltiges, wofür man keinen sittlichen Maßstab hätte, noch brauchte? Gewiß nicht. Die innern Erregungen erfolgen auf der Grundlage schon vorhandener sittlicher Gebilde; soll man diese selbst für sittlich gleichgiltig halten, da sie doch sicher schon in vielen Fällen in Handlungen sich kund gegeben, somit als wichtig dargestellt haben? Wenn aber nicht, wie könnten wir Erregungen, in denen wir Lebensäußerungen eben jener Gebilde anzuerkennen haben, und die, weit entfernt, den Wasserblasen gleich in demselben Momente zu entstehen und zu vergehen, als verstärkende Elemente zurückbleiben, als etwas Gleichgiltiges ansehen! Unsere Leidenschaften scheinen öfter im Innern nur ein leichtes Spiel zu treiben; Niemand sieht uns an, was in uns vorgeht. Aber es ist wahrlich nicht zu rathen, dieses leichte Spiel lange fortdauern zu lassen: wir verstärken damit ganz allmählich die Leidenschaften selbst. Da nun Handlung nie ist ohne innere Erregung, eine solche aber stets eine Handlung zur Folge hat oder haben kann, so wird die Gesinnung ausschließlicher Maßstab der moralischen Beurtheilung, und die Handlungen kommen dabei nur in soweit in Anschlag, als sie im Allgemeinen wenigstens für eine größere Stärke der innern Gebilde zeugen. Wenn wir im gewöhnlichen Leben die Handlungen an sich betrachten und nach ihrer Nützlichkeit oder Schädlichkeit abschätzen, wenn der Gesetzgeber sich fast allein an sie hält und manche Criminalisten jede Berücksichtigung der innern Vorgänge für unzulässig erklärt haben, so geschieht dies theils, weil uns in vielen Fällen nur die Handlung interessirt, theils aber auch, weil ein Schluß von der Handlung auf die Gesinnung stets unsicher und eine Beurtheilung nach der Gesinnung nicht selten mit großen Schwierigkeiten verknüpft ist.

Wir fügen noch einige pädagogische Bemerkungen bei. Es ist wohl klar, daß eine gute Gesinnung dem Kinde nicht eingepredigt, eine schlechte, wenn sie ja schon im Entstehen sein sollte, nicht ausgepredigt werden kann. Das Kind bringt es überhaupt zu Gesinnung, im strengeren Sinne des Wortes, noch nicht, da in ihm ja nicht einmal die Eigenschaften, welche die Grundlage der Gesinnung sind, so bald zu einer höheren Ausbildung kommen. Der Erzieher richte also sein Augenmerk zu allernächst auf diese; und auch hier wird er mit allen Ermahnungen zum Guten, mit aller Bilderbücher erwecklichen Geschichten wenig ausrichten. Die Eigenschaften, und damit die Gesinnung, bildet das Leben mit seinen Hoffnungen und Täuschungen, mit seinen Freuden und Schmerzen, mit seinen Kämpfen und Siegen. Die Erziehung kann also überhaupt wenig thun. Sie versetze das Kind in das Leben, so weit es geht, und sorge dafür, daß keine verbildenden Einflüsse sich herandrängen; die wahrhaft bildenden sind so zahlreich, daß man ihnen nur Platz zu machen braucht. Dabei werden allerdings Belehrungen über das Gute und das Böse nicht fehlen dürfen, und sie werden in demselben Grade mehr wirken als sie an das Leben sich anschließen. Eine Hauptrücksicht dabei wird die sein, dem Kinde mehr und mehr einleuchtend zu machen, daß unser sittlicher Werth in der Gesinnung liegt, nicht in den Handlungen, soviel auch darauf ankomme, daß die Gesinnung in Thaten sich bewähre. In welcher Weise die Erziehung durch Heranbildung moralischer Grundsätze eine tüchtige Gesinnung vorbereiten könne, davon soll der Art. Moralische Grundsätze das Weitere sagen. Kl.

Gessert (Fd.) Wir möchten nicht gern den Buchstaben G vorübergehen lassen, ohne ausdrücklich den Namen dieses Ehrenmannes aufgeführt zu haben. Gern hätten wir den Hrn. Pf. G. selbst um biographische Nachrichten ersucht, wenn wir nur bestimmt wußten, wo er lebt und wirkt. In Winer's Handbuch der theolog. Literatur wird von ihm gesagt, er sei Pfarrer und Schulinspector zu Lienen bei Teklenburg seit 1821; eine andere Nachricht sagt uns, er lebe zu Heppen in Westphalen. Welche Angabe ist die richtige? Vielleicht, daß diese Zeilen auf dem Wege des Buchhandels in die Hände des Genannten kommen; daher wir, im Fall wir so glücklich sind, Nachrichten von ihm selbst zu empfangen, dieselben künftig als Nachtrag der P. R.-E. beizugeben gesonnen sind. Schon das sei uns genug, daß er in einem für religiöse Volksbildung wirksamen Berufe lebt und sich auch öffentlich als weise wirkenden Volkslehrer bewiesen hat. Luther's Schriften und gewiß auch Luther's pädagogische Grundsätze haben ihn längst sehr angezogen. Er schrieb daher im J. 1826:

Das evangelische Pfarramt in Luther's Ansichten. Bremen. 8. 2 Thlr. — und

Luther's Anweisung zum Gebrauche der heil. Schrift, aus seinen Schriften gesammelt. Essen 1826. 8. 18 Gr.

Doch den Lehrer und Erzieher zieht vor andern an sein Handbuch der Schuldisciplin für Elementarschulen. Münster, Regensberg. 1835. 12 Gr.

Der Verfasser hat hiermit ein treffliches Büchlein geliefert, das zwar in diesem und jenem Archiv — mancherlei Ausstellungen erfahren, doch sich gewiß sehr vielen Schullehrern längst schon als höchst nützlich und frommend bewiesen hat.

Wir haben es im 2. Theile der „Zehn Jahre" mehr als einmal in einzelnen Stellen reden lassen, und der Erziehungsmeister Diesterweg läßt dem so lehrreichen und erbaulichen Schriftchen der Hauptsache nach volle Gerechtigkeit wiederfahren. Man sehe den ersten Theil des „Wegweisers" (2. Aufl. — nächstens erscheint eine dritte!) S. 50 f.

Das ganze Schriftchen ist eigentlich die zweite Auflage einer frühern Abhandlung über den Begriff und die Wichtigkeit der Schulzucht. Der Verf. geht von dem allein richtigen Grundsatze aus, daß Unterweisung und Schuldisciplin als die beiden Zwecke

der Schule anzusehen sind. Der Begriff der Schuldisciplin ist demnach in Folgendem ausgesprochen: „Sie enthält diejenigen Anordnungen, durch welche das Kind neben und mit dem Unterrichte zu einem sittlichen Betragen und zu sittlicher Thätigkeit in der Schule gebracht werden soll.“ Daher umfaßt sie namentlich die Gesetze und Einrichtungen, durch welche in der Schule die Gemeinsamkeit, der Gehorsam und die Selbstthätigkeit verwirklicht wird. Dadurch wird die Eintheilung der Schrift in 3 Hauptkapitel bedingt; doch zerfallen diese wieder in 9 Unterabtheilungen: Ordnung, Reinlichkeit, Sittsamkeit, Stille, Aufmerksamkeit, Pünctlichkeit, Frömmigkeit, Liebe, Treue. Mag auch dieses Schema etwas gesucht und nicht immer bestimmt genug motivirt sein, die Ausführung ist einfach und klar, der Geist ein echtchristlicher, der Sinn ein practischer und durch Erfahrung gebildeter.

Eine andere von ihm uns bekannt gewordene Schrift ist:

Das heil. Land oder Palästina bis auf Christi Zeiten. Vierte verb. Ausg. Essen, Bädeker. 1836. 4 Gr.

Der Verf. liefert hierin das Merkwürdigste und Wissenswürdigste vom heil. Lande. Zum Gebrauche desselben in Schulen dient die „Wandkarte des heil. Landes“, vom Divisionsprediger in Münster, A. W. Möller. (16 Gr.)

Gesundheitslehre.

I. Wichtigkeit dieses Unterrichts.

Daß der Lehrer als Erzieher auch über das körperliche Wohl der ihm anvertrauten Zöglinge zu wachen habe, und was er in dieser Beziehung thun könne, — darüber ist in d. Art. „Erziehung — körperliche“ (Bd. I. S. 618—620) gesprochen worden. Hier haben wir noch die Frage zu beantworten: ob es zweckmäßig sei, den Kindern der Volksschule selbst darüber Belehrungen zu ertheilen, wie sie für ihre Gesundheit sorgen sollen?

Da ein gesunder Leib besser ist denn großes Gut, da von körperlicher Gesundheit ein sehr großer Theil unserer zeitlichen Wohlfahrt abhängt, da das Kind in der Schule für sein ganzes Leben lernen soll, — so scheint jene Frage kaum einer Antwort zu bedürfen. Die große Unkunde, welche über diesen Gegenstand immer noch in den niedern Volksclassen herrscht; der Leichtsinn und die Sorglosigkeit, womit man auf der einen Seite die Pflege des Körpers behandelt, der Aberglaube und die Vorurtheile, womit man die unzweckmäßigsten Heilmittel anwendet, — fordern sogar den Lehrer dringend auf, jenen Gegenstand in seiner Schule nicht unbeachtet zu lassen. Lieber hinweg jene Namen fremder Länder und Städte, die dein Kind wohl nie mit Augen schauen wird, und deren Kunde ihm nichts nützet! Hinweg mit der kleinlichen Aufzählung von Thieren, Pflanzen und Steinen, deren Kenntniß keinen reellen Gewinn giebt! Hinweg mit jener langen Reihe von Sprachregeln, ohne welche das Kind wohl auch seine Gedanken mündlich und schriftlich ausdrücken lernt! Gieb ihm dafür Anweisung, wie es seinen Körper — diesen Tempel Gottes, diese Wohnung eines unsterblichen Geistes — behandeln soll! — Die heilige Schrift selbst hält diesen Unterricht für wichtig genug, um Winke darüber zu geben; Sirach zeichnete Gesundheitsregeln auf, Paulus giebt seinem Timotheus einen diätetischen Rath, — und der Volksschullehrer könnte meinen, die Sache sei für das Wohl seiner Kinder zu unbedeutend? — Die angesehensten Pädagogen, selbst berühmte Aerzte, haben diesem Gegenstande ihre Aufmerksamkeit zugewendet. Niemeyer, Dinter, Diesterweg, Pestalozzi, Nebe, Schulze, Zerrenner, Hergang, Otto u. A. erklären sich für Einführung dieses Lehrgegenstandes in die Volksschule. — Unter den Aerzten hat sich besonders Dr. Faust*) große Verdienste um diesen Unterricht erworben.

Selbst mehre Schulgesetzgebungen machen dem Lehrer zur Pflicht, die Kinder über die Mittel zur Erhaltung der Gesundheit zu belehren und vor schädlichen Dingen zu warnen. Die Verordnung zum k. sächs. Elementar-Volksschulgesetz §. 35. erwähnt ausdrücklich Gesundheitspflege und Werth der Schutzpockeninnpfung. Vgl. auch die Schulordn. für die kathol. Elementarschulen Württembergs II. §. 10., das badensche Schuledict §. 1. und die allg. Schulordn. von Hohenzollern-Hechingen II. §. 2. — Namentlich sind die Schullehrer angewiesen worden, sich mit den in ihrer Gegend wachsenden Pflanzen bekannt zu machen, von den Kennzeichen, Eigenschaften und Wirkungen derselben die Jugend zweckmäßig zu belehren und überhaupt solche vor dem Genusse aller unbekannten Kräuter, Beeren, Wurzeln und Schwämme zu warnen, (Verordnung d. kurhess. Oberschulc. v. 17. Juni 1820);

*) Faust (Bernh. Chrph.), Dr. Dieser hochgeachtete Mann, der sich um die leidende Menschheit große Verdienste erworben, ward am 23. Mai 1755 zu Rotenburg in Kurhessen, wo sein Vater Landphysikus war, als Zwilling geboren, und starb am 25. Januar 1842 zu Bückeburg im 87. Lebensjahre. Er war Hofrath und Leibarzt. Obschon er eigentlich nicht zu den pädagogischen Schriftstellern gehört, so hat er doch durch einzelne seiner Schriften zur Belehrung der Pädagogen und ihrer Zöglinge mitgewirkt und es wohl verdient, daß ihm in der P. Real-Encycl. ein kleines Denkmal gesetzt werde, um seinen ehrenwerthen Namen, den einst die Kinder lallten, auf die Nachkommen zu bringen. Sein Gesundheitskatechismus, den er 1792, gerade vor 50 Jahren, im Auftrage der Fürstin Juliane von Schaumburg-Lippe verfaßte, seine Schriften über die Ausrottung der Blattern und Einführung der Kuhpockenimpfung, deren Entdeckung durch Dr. Jenner Faust unter allen Deutschen zuerst (1796) mit Begeisterung verkündete und durch ein jährliches Kinderfest in Bückeburg feierte, seine Belehrungen über die Geburtshilfe, seine Tafeln gegen die Rindviehpest ꝛc. haben zu ihrer Zeit großen wohlthätigen Einfluß auf die Gesundheitspflege der Menschen und Thiere geübt. Von hoher Vaterlands- und Menschenliebe erfüllt, ergriff er das Gemeinnützige stets mit schwärmerischer Begeisterung. Es werde hier nur noch an seine Aufforderungen in dem deutschen Befreiungskriege für zweckmäßige Verpflegung der Verwundeten, an seine Mahnungen zu Anlegung von Getreidevorräthen, zum Samenbau ꝛc. erinnert. Viele jüngere Schullehrer haben den Verewigten vielleicht kaum nennen gehört, und doch war er einer der Männer, welche durch Verbreitung hellerer und vernünftigerer Ansichten über die Bedingungen des körperlichen Wohlbefindens der Menschen, zur Lebenserhaltung von Hunderttausenden den Grund legten. Refer. erinnert sich noch mit Vergnügen der Zeit, wo Faust's Gesundheitskatechismus hervortrat, der für Alt und Jung Belehrungen gab und ihn selbst auf Manches aufmerksam machte, das er bisher sogar als Studirender verkannt oder übersehen hatte. Hufeland's „Kunst, das menschliche Leben zu verlängern“ trat später hervor. — Der Faust'sche Gesundheitskatechismus erlebte im J. 1802 schon die neunte Auflage, und ward seitdem (ein in jener Zeit unerhörter Erfolg) in mehr als 150,000 Exemplaren verkauft und in die holländische, dänische, schwedische, böhmische, ungarische, mährische, englische, polnische, lettische, slavakische und lateinische Sprache übersetzt und in vielen Schulen als Lehrbuch eingeführt.

auch den Kindern nicht blos Abbildungen, sondern lebendige Exemplare der Giftpflanzen vorzulegen (Beschluß d. badenschen evang. Kirchensect. v. 23. Nov. 1816.) — So ist auch die thätige Mitwirkung der Schullehrer in Bezug auf Unterricht über die Mittel, wodurch plötzlich Verunglückte und Scheintodte gerettet werden können, mehrseitig in Anspruch genommen worden. (Verordn. d. k. preuß. Reg. zu Breslau v. 6. Mai 1820. und d. k. Reg. in Coblenz v. 2. Febr. 1817. — Bekanntm. d. k. hannov. Land-Drostei zu Aurich v. 11. Juni 1824.)

Gleichwohl hat man von einigen Seiten her auch der Zweckmäßigkeit eines solchen Unterrichts widersprochen; man hat denselben für unnütz, sogar für schädlich erklärt.

Für unnütz: denn die meisten Lesebücher für die Jugend enthalten schon Belehrungen darüber; die allgemeine Warnung: „Iß nichts, was du nicht kennst!" reiche in den meisten Fällen hin; auch geben die Eltern ihren Kindern schon die nöthigen Gesundheitsregeln. Aber der Lesestoff jener Schulbücher ist auch Lehrstoff, welcher den Kindern erklärt werden muß; die Warnung, nichts Unbekanntes zu essen, ist sehr unzulänglich, und umfaßt überdies nur einen sehr kleinen Theil der Gesundheitslehre; wie wenig endlich die Eltern selbst immer wissen, was der Gesundheit förderlich oder schädlich sei, — davon überzeugt sich Jeder, der mit und unter den Landleuten lebt.

Auch für schädlich hat man jenen Unterricht gehalten. Namentlich glaubte man, durch Bekanntschaft mit den Giften gebe man schlechten Menschen das Mittel in die Hände, Andern zu schaden. Doch der Mißbrauch hebt den Gebrauch nicht auf; auch hat der Lehrer seine Schüler zu Christen zu erziehen, und ihnen solch einen Gebrauch des Giftes als höchst strafbar erscheinen zu lassen. — Andere fürchten durch jenen Unterricht die Kinder zu ängstlich zu machen. „Man sollte am Ende denken, daß in der herrlichen Natur Gottes Alles Gift sei; und mehr als zu oft hört man von Kindern rufen, wenn ihnen eine Pflanze aufstößt: das ist Gift! welche doch an sich ganz unschädlich ist.*) In gewöhnlichen Volksschulen, wo der Lehrer nicht einmal die Gebrauchs-, Handels- oder andere dem Kinde nahe stehende Pflanzen kennen lehrt, nimmt er nur vorzugsweise die Giftpflanzen. Was läßt sich dabei anders erwarten, als daß man überall Gift spürt?" —

S. Allg. Schulzeit. 1827. Abth. I. Nr. 88. S. 702 f. „Ueber das Gift in Volksschulen."

In demselben Aufsatze wird vom Bilde eines tollen Hundes in einem Lehrbuche für Volksschulen behauptet: „es schade mehr, als der Biß eines tollen Hundes selbst!" — Das heißt freilich, die Sache auf die Spitze stellen. Wir antworten auf jenen Einwurf, daß die gefürchtete Aengstlichkeit nur Hypochondern, nicht aber lebensfrohen Kindern eigen ist, und daß es übrigens von der Methode des Lehrers abhängt, dieselbe zu verhüten.

*) Leider bieten auch die Plato'schen Giftpflanzentafeln gar manches unschuldige Pflänzlein! —

II. Lehrstoff, Lehrgang, Lehrform.

Schon in der Mittelclasse der Volksschule kann das Wichtigste aus der Gesundheitslehre gegeben werden. Hier schließe sich dieser Unterricht sogleich an die Belehrungen, welche über den menschlichen Körper gegeben werden. Die Gesundheitsregeln werden nach gewissen Hauptgesichtspuncten geordnet, etwa in folgender Weise:

1) Die Gesundheit ist viel werth! (Sir. 30, 14—16.)

2) Die Ernährung des Menschen. (Spr. Sal. 13, 25.) a) Sei mäßig! b) Nasche nicht! c) Iß nicht zu gierig! d) Iß nichts, was du nicht kennst. (Sir. 37, 30 ff.) e) Sei auch im Trinken vorsichtig! (Sir. 31, 34.)

3) Von der Kleidung — wie sie beschaffen sein müsse; Vorsicht im Tragen fremder Kleider u. s. w. (Sir. 29, 28.)

4) Auch auf die Wohnung kommt viel an. (Pred. 10, 18.)

5) Bewegung und Ruhe des Körpers. Dabei über Laufen, Springen, Tanzen; über den Schlaf. (Sir. 31, 27. Spr. 20, 13.)

6) Sei reinlich! — Vom Waschen und Baden. — (Jes. 1, 16.)

7) Nimm dich vor Erhitzung und Erkältung in Acht!

8) Abhärtung u. Verweichlichung. (1. Kor. 6, 9.)

9) Auch die Sünde verkürzt das Leben. (Sir. 38, 15.)

10) Uebung der Sinnenwerkzeuge. (Matth. 6, 22.)

11) Ueber das Verhalten in Krankheiten. (Sir. 38, 1.)

Zweckmäßig ist es, wenn der Lehrer jede einzelne Regel mit einer kleinen Erzählung belegt, auch Sprüchlein und Lieder hinzufügt. — Alles in obigen Ueberschriften nicht mit Begriffene (z. B. Warnung vor Spielen mit spitzigen und scharfen Dingen, vor dem Necken der Thiere ꝛc.) knüpfe er ebenfalls an Geschichtchen, die er als Warnungstafeln hinstellt. Die beigefügten Bibelsprüche sollen andeuten, wie der Lehrer jenem Unterrichte auch eine religiöse Weihe geben könne. — In der eben angedeuteten Weise findet man die Gesundheitslehre behandelt in:

K. Kirsch Lese- und Lehrbuch der gemeinnützigen Kenntnisse für evangelische Volksschulen. 1r Lehrgang, für Mittelclassen. 2. verbesserte u. vermehrte Aufl. Leipzig 1842. S. 150—177.

In der Oberclasse kann die Gesundheitslehre zum Theil mit der Naturgeschichte, zum Theil mit der Menschenkunde verbunden werden. — Dort sind ausführlichere Belehrungen über die Gifte der drei Naturreiche zu geben, die Giftpflanzen der Gegend selbst vorzuzeigen*), auf ihren Standort aufmerksam zu machen, zugleich aber auch die Gegenmittel bei Vergiftungen anzugeben. Ueberall mache der Lehrer auch auf das Heilsame, das Gott selbst in Gifte gelegt hat, aufmerksam. — Beim Unterrichte über den menschlichen Körper werden hier die nöthigen Gesundheitsregeln sogleich am passenden Orte eingeschärft; z. B. wo von

*) Frische Exemplare sind dazu weit zweckmäßiger, als getrocknete. — Auch ein Public. d. k. preuß. Reg. in Cöslin v. 23. Jan. 1817 fordert: „In den Schulen sollen die Kinder durch Vorzeigung frischer Exemplare der Giftpflanzen von deren äußern Beschaffenheit belehrt werden."

den Knochen die Rede ist, zur Vorsicht beim Spielen, Springen ꝛc., beim Sitzen, Tragen, Heben ermahnt, — bei der Haut von der Reinlichkeit, beim Gefühle von Abhärtung und Verweichlichung, beim Geschmacke von der Sorge für die Zähne, beim Gesichte von der Pflege des Auges ꝛc. ꝛc. gesprochen. Die Lehre vom Körper des Menschen wird in der Oberclasse mit Bemerkungen über den Scheintod und mit Regeln zur Wiedererweckung Scheintodter geschlossen. — Besonders dringend werde vor Afterärzten gewarnt; Hausmittel kann der Lehrer zwar namhaft machen, doch erinnere er überall daran, daß sie nicht ausreichen, und daß man in Krankheiten baldigst einen geschickten Arzt um Rath fragen müsse — eine Sache, die vom Landmanne zu sehr vernachlässigt wird. —

Der religiöse Gesichtspunct darf diesem Unterrichte auch in der Oberclasse nicht fehlen. — Die Gesundheitslehre selbst aber in den **Religionsstunden** abzuhandeln, ist nicht rathsam. Sogar **Dr. Tischer** (die Hauptstücke der christl. Religion S. 41 f.) geht darin zu weit und nimmt zu spezielle Gesundheitsregeln in die Belehrungen über die Pflicht der Lebensschätzung auf. Wir halten es für zweckmäßiger, nach dem Schlusse der Unterredungen über den Körper des Menschen, in einer Bibellection (etwa von der Stelle Sir. 30, 14—16. oder Hiob 10, 12. ausgehend) eine Katechese über den hohen Werth der Gesundheit zu halten, wobei man aller speziellen Regeln um so mehr überhoben sein würde, da dieselben nun als bekannt vorausgesetzt werden. — So mögen wir es auch nicht billigen, in der **biblischen Geschichte**, etwa bei der Stelle 2. Kön. 4, 38—41., die deutschen Giftpflanzen aufzuzählen. Es ist vielmehr hinreichend, bei solcher Gelegenheit (mit Ch. Schmid) zu bemerken: „Es giebt mancherlei giftige Pflanzen. Diese muß man kennen lernen, oder wenigstens durchaus nichts von solchen genießen, die man nicht kennt. Es giebt auch viele natürliche Mittel, Menschen, die durch Gift oder andere Zufälle in schnelle Lebensgefahr gerathen sind, zu retten. Auch diese Mittel kennen zu lernen, ist Pflicht, — weil man dadurch manchem Unglücklichen eine eben so große Wohlthat erweisen kann, wie hier der Prophet seinen Jüngern." (Noch näher läge hier die Vergleichung mit den Yams- und Cassavewurzeln, die, an sich giftig, durch sorgfältige Zubereitung in ein wohlthätiges Nahrungsmittel verwandelt werden; selbst mit der Wurzel des gefleckten Aaron ist dies der Fall.)

Man lese über diesen Gegenstand noch:

Hauschel's Magazin. 1839. IV. 2. S. 80—90. „Wie weit kann und soll der Lehrer einer Volksschule auch auf die Gesundheit seiner Zöglinge Rücksicht nehmen?" — von J. A. Leute.

Allg. Schulz. 1830. Abth. I. Nr. 41 u. 42. „Gedanken über den Unterricht über Futterkräuter, Arzneigewächse und Giftpflanzen in Dorf- und niedern Stadtschulen nach Herbarien" — von J. G. Schumacher.

(Der Verf. will die Kenntniß der Giftpflanzen, wegen möglichen Mißbrauches, nur auf die allernöthigsten beschränken, und hält Herbarien für unzureichend und zu kostspielig.)

Das. 1835. Nr. 147. „Der Volksunterricht in Beziehung auf Gifte und ihre Gegenmittel."

Das. 1836. Nr. 93. (S. 749.) „Noch eine Stimme, welche zur Belehrung über Gifte auffordert." (Vom k. preuß. Medizinalrathe **Dr. Nicolai**.)

Döhner u. Otto sächs. Volksschulfreund. 1830. VI. H. 1. S. 67—75. H. 2. S. 129—145. H. 3. S. 257—271. „Ueber die Gifte des Pflanzenreichs, als Gegenstand vielseitiger Belehrung in Schulen," von C. G. Schlimpert. („Ist ein besonderer Unterricht über deutsche Giftpflanzen in Volksschulen wünschenswerth? ist derselbe möglich? welche Methode ist dabei anzuwenden?" — Ein lehrreicher Aufsatz.)

III. Lehrmittel.

a) Allgemeine.

Hierher gehörige Schriften sind unter dem Artikel „Anthropologie" (Bd. I. S. 138 ff.) aufgeführt.

Wir fügen hinzu:

B. Chr. Faust Gesundheitskatechismus. Leipzig 1792. (9. Aufl. 1802.) 2½ Sgr.

Möller Vorübungen der Gesundheitslehre, als ein Nachtrag zu Faust. Hamburg 1796. 10 Sgr.

A. C. Müller Exempelbuch zu Faust's Gesundheitskatechismus. 2 Thle. Hannover 1806. 15 Sgr.

G. W. v. Eicken neuer Gesundheitskatechismus für den Schul- und Hausunterricht. Elberfeld 1810.

Röver kleine Körper-, Gesundheits- und Wohlanständigkeitslehre. Leipzig. 7½ Sgr.

Gesundheitslehre für Volksschulen. Grimma. 7½ Sgr.

E. M. Münch die Gesundheitslehre oder Anweisung zur Förderung und Erhaltung der Gesundheit für Kinder in Stadt- und Landschulen. 4. verm. u. verb. Aufl. Augsburg, Rieger'sche Buchh. 1834. 7½ Sgr.

J. M. Scholand naturgemäße Gesundheitslehre f. Schule und Haus. Magdeburg 1837. 11½ Sgr.

Dessen: der Mensch nach seiner geistigen und körperlichen Natur ꝛc. Ein Handbuch für Lehrer und die reifere Jugend. Ebend. 1837. 1½ Thlr.

J. Johnson Hygiastik. Aus dem Engl. von Calmann.

F. J. Siebenhaar Gesundheitsregeln. Leipzig 1841. 7½ Sgr.

J. Stuve über körperliche Erziehung. Jena 1781. 5 Sgr.

Derf. Lehrbuch des menschlichen Körpers und der Gesundheitslehre. 2. Aufl. von Wiedemann. Braunschw. 1805. 17½ Sgr.

Derf. über die Wichtigkeit des Unterrichts der Lehre vom Menschen. Züllichau 1786. 5 Sgr.

C. C. G. Zerrenner kleine Gesundheitslehre für Landbewohner und Landschulen. Halle. 3½ Sgr.

C. A. Struve Gesundheitsfreund der Jugend. Hann. 1803.

C. G. W. Lehmann Abriß der Naturlehre vom Menschen. Mit 6 Kupfertaf. 2. Aufl. Leipzig 1818. 1½ Thlr.

K. H. L. Pölitz populäre Anthropologie. Leipzig 1800.

Petri Leitfaden zur Kenntniß und Erhaltung des menschlichen Körpers, für den mittleren Unterricht. Pirna 1809. 10 Sgr.

Gesundheitskatechismus f. Kinder. Landshut 1821. 2½ Sgr.

Gesundheitslehre für Schulen. Berlin 1801. 5 Sgr.

Wetzler Gesundheitskatechismus, vorzügl. für den Bürger und Landmann und zum Gebrauche in den Feiertags- und Gewerbeschulen. 2. Aufl. Ulm 1839. 7½ Sgr.

Dr. G. O. Piper Gesundheitlehre für Jedermann, besond. für Volksschulen. Leipzig u. Dresden 1842.

b) Einzelne Gegenstände betr. Schriften:

1) Gifte.

Hierher gehörige Bücher sehe man in dem Artikel „Botanik" (Bd. I. S. 301 f.)

Wir nennen noch:

A. Küllmann die Giftpflanzen u. Giftschwämme Deutschlands, nebst Abbildung und Beschreibung eines tollen Hundes, der gemeinen Kupfernatter und der Angabe der im gemeinen Leben zunächst gelegenen Hilfsmittel gegen Vergiftungen. Hilfsbuch für Volksschulen. 3. Aufl. mit 38 Abbildungen. Cassel 1837. 15 Sgr.

H. F. F. Sickel Giftpflanzen Deutschlands. Mit illum. Abbildungen. 2. Aufl. 5 Sgr.

C. A. Buhle die wichtigsten der deutschen Giftpflanzen in 16 Kupfern. Cöthen 1804. 1 Thlr.

F. P. Scholz Unterricht für Kinder über die Gifte. Breslau 1807. 17½ Sgr.

Vollständiges Giftbuch zum Schulgebrauch. Ilmenau 1823. 20 Sgr.

Deutschlands Giftpflanzen, mit 16 illum. Abbild. Magdeburg 1822. 11¼ Sgr.

Neues vollständiges Giftbuch, worin Gelehrte und Ungelehrte etwas zu ihrem Nutzen finden werden ꝛc. Mit 34 Bildertafeln. Chur 1835.

(Eine ausführliche, nicht eben günstige Beurtheilung dieser Schrift s. Allg. Schulzeitg. 1837. S. 341 ff.)

H. Mücke die vaterländ. Giftpflanzen und Giftschwämme in naturgetreuen 16 illum. Abbild., mit hinzugefügter Naturgeschichte von C. G. Görlitz. Breslau 1822. 22 Sgr.

J. B. Müller die Gifte. Ihre Wirkung auf den Organismus, so wie Anleitung, wie man sich zu verhalten hat, um bei Vergiftungszufällen, Erfrornen, Ertrunknen ꝛc. schnelle Hilfe leisten zu können; für Geistliche, Lehrer und Familienväter. Nürnberg 1840. 7½ Ngr.

(Eine Beschreibung der einheimischen Giftpflanzen wurde durch eine Verordnung der k. preuß. Reg. zu Bromberg im Amtsblatte derselben 1829 Nr. 23 bekannt gemacht.)

2) Rettungsmittel bei Scheintod ꝛc.

Dr. J. Schneider Belehrung über das Rettungsverfahren bei Scheintodten und in plötzliche Lebensgefahr gerathenen Menschen. Lörrach 1839.

Wagner der belehrende und berathende Freund in der Noth ꝛc. Neustadt a. d. O. 1830.

Vogler Uebersicht der Rettungsmittel ꝛc. (1 Bogen). Potsdam 1836.

J. M. Scholand der Menschenfreund, oder: Anleitung zur zweckmäßigen Pflege und Behandlung der Kranken, Sterbenden, Todten und Scheintodten ꝛc. Magdeburg 1837. 15 Sgr.

Dessen kurzgefaßte Verhaltungsmaßregeln bei gewöhnlich vorkommenden Krankheiten und plötzlichen Unglücksfällen. Nebst einem Anhange, Vorsichtsmaßregeln beim Gewitter enthaltend. 2. Aufl. Magdeburg 1837. 17½ Sgr.

Anweisung zur zweckmäßigen Behandlung und Rettung der Scheintodten ꝛc. Berlin, Reimer.

(Diese Anweisung erschien auf Veranlassung des königl. preuß. Ministeriums der geistlichen ꝛc. Angelegenheiten — im J. 1820. — Zu derselben Zeit ließ auch die königl. preuß. Regier. zu Breslau eine tabellarische Anzeige der Rettungsmittel ꝛc. vertheilen und verordnete, daß die Schullehrer dieselbe wenigstens monatlich einmal [doch wohl zu oft!] zum Gegenstande des Unterrichts und der Erklärung in der Schule machen sollten.)

C. A. Struve Noth- und Hilfstafel für Erfrorne ꝛc. 1½ Sgr.

Dessen Tafel vom tollen Hundsbiß, von Giften ꝛc. 1½ Sgr.

3) Impfung der Schutzpocken betreff.

G. J. Vorwerk die Schutzpocken. 1½ Sgr. **K—sch.**

Gewerbschulen. Ein wichtiges Wort für unsere an materiellen Interessen so reiche Zeit, eine wichtige Anstalt, die jetzt weit und breit mit Ruhm genannt wird! Sogar jedes Dorf möchte in unsern Tagen eine Art von Gewerbschule — Sonntags- oder Industrieschule, in seinem Schooße pflegen! In England wimmelt es von Anstalten aller Art zur Bildung und Fortbildung tüchtiger Gewerbsleute, obschon dort Tausende gefunden werden, welche weder lesen noch schreiben können. — In Frankreich sind die Bildungsanstalten für Handwerker, Fabrikanten, Künstler und dergl. ganz systematisch geordnet, und an der Spitze dieser Institute steht die berühmte polytechnische Schule zu Paris, welche nicht allein in technischer, sondern auch in scientifischer Hinsicht eine Pflanzstätte des Besten gewesen ist, das die letzten 20 Jahre aufzuweisen haben. Deshalb sind aber auch die französischen und englischen Handwerker jeder Art weit tüchtiger, als die besten deutschen; deswegen werden auch in England und Frankreich alle Gewerbe täglich vervollkommnet. Doch der Tag der Verbesserung aller Gewerbe und Künste ist auch in Deutschland aufgegangen und wird — das hoffen wir — mit Hilfe weiser und edler Regierungen immer heller leuchten. Darum, Gewerbschulen, thut weit und breit eure Pforten auf!

Die Gewerbschulen gehören zu den Berufsschulen, deren in neuerer Zeit sehr verschiedenartige entstanden sind, d. h. sie sollen für die gewerblichen Berufsarten ihre Zöglinge vorbilden, oder ihnen insbesondere diejenigen Kenntnisse mittheilen, welche zur bessern Betreibung der Gewerbe und Künste erforderlich sind. Die Wichtigkeit solcher Anstalten leuchtet ein. Die Cultur und Industrie hat sich im Laufe der Zeiten auf einen Punkt erhoben, wo die gewöhnliche mechanische Betriebsamkeit und die der Erfahrung entnommenen, vom Lehrmeister auf den Lehrling durch Tradition fortgehenden Regeln und Kunstgriffe nicht mehr ausreichen. Für jedes Geschäft, vom gemeinen Handwerke und vom Bestellen des Feldes an bis zur umfassendsten Thätigkeit im merkantilischen und industriellen Treiben werden jetzt geübtere Sinne und ein höher gebildeter Verstand erfordert; jedes Geschäft will mit einer durch verschiedene, oft mannigfache Kenntnisse unterstützten Einsicht besorgt sein und muß besorgt werden, wenn Mühe und Arbeit sich gebührend belohnen sollen. Diese Noth hat das Verlangen, sich allerlei nützliche Kenntnisse zu erwerben, fast allgemein hervorgerufen. Ohne jene Ausbildung und diese Kenntnisse bleibt dem Bürgerstande nicht allein der größte Theil der Künste, der Gewerbe und der richtigen Betreibung der Industrie und des Handels, sondern auch der Staat nach allen seinen Beziehungen, ja, seine eigne Stellung in demselben ziemlich fremd. Wie aber der Bürger, welcher Geschäfte und Gewerbe treibt, schon von dieser Seite und durch sich selbst genöthigt wird, sich jene Ausbildung zu verschaffen und diese Kenntnisse anzueignen, auf daß er mit der Zeit gleichen Schritt halte und seiner Kunst, seinem Gewerbe den erwünschten und nothwendigen Schwung gebe; so darf es auch von der andern Seite die Staatsregierung nicht dem Zufalle überlassen, ob insbesondere die Gewerbtreibenden sich die nöthigen Kenntnisse erwerben, oder nicht. Es muß ihr nämlich daran liegen, den Aufschwung der Industrie und die Vervollkommnung der Gewerbe und Künste auf jede Art herbeizuführen, weil dadurch nicht nur der Wohlstand Einzelner begründet, sondern auch der Nationalreichthum vermehrt, die Kraft des Staates gehoben, und die selbst durch das Christenthum erzielte höhere Geistesbildung gefördert wird. Die Regierung hat demnach Veranstaltungen zu treffen, daß jeder Gewerbtreibende leicht Gelegenheit findet, sich für seinen Beruf durch Aneignung der erforderlichen und besonderen Kenntnisse geschickt zu machen; — oder sie muß Gewerbschulen errichten.

Was einzelne Staaten bereits für Gründung solcher Schulen gethan haben, darüber sind vorzüglich diejenigen Mittheilungen zu lesen, welche Preusker in seinen als Hauptschrift geltenden „Andeutungen über Sonntags-, Real- und Gewerbschulen ꝛc." (1r Theil. 2. Aufl. 1835.) S. 118 f. gegeben hat. Preußen, Baiern und Sachsen haben schon viel dafür gethan.

Zu dem Gewerbschulwesen (im engeren Sinne) gehören:

1) niedere, oder Elementar- (Sonntags-) Gewerbschulen (dritter Classe);

2) mittlere Gewerbschulen (zweiter Classe);

3) höhere oder Kreisgewerbschulen (erster Classe).

Was die niedern oder Elementar-Gewerbschulen (die auch Sonntags- oder auch städtische Ge-

werbschulen, Gewerbschulen dritter Classe, Handwerkschulen, Sonntagsschulen für Handwerker, Handwerker-Feiertagsschulen und sonst genannt werden) betrifft, so sind diese zunächst für junge Leute bestimmt, welche in praktische Gewerbsfächer bereits eingetreten und zur Betreibung ihres Geschäfts mit gewerbwissenschaftlichen Elementarkenntnissen und Fertigkeiten im Zeichnen ꝛc. ausreichen, auch zu deren Erlangung nur Freistunden an Sonntagen und Wochentagsabenden benutzen können. Jede Stadt von ungefähr 3000 Einwohnern, wo irgend rege Gewerbtreibung stattfindet und eine genügende Anzahl von Gesellen und Lehrlingen zur Theilnahme geeignet sind, sollte eine Elementar-Gewerbschule haben. Diese Schulen sollen nicht nur belehren, sondern zugleich zum weiteren Fortstudium und dem dringend nöthigen Selbstdenken und, in Folge dessen, zum moralischen Denken und Handeln anregen. Darin besteht aber die erste und festeste Grundlage der wahren Volksbildung.

Der Unterricht in den sogenannten Sonntagsschulen hat eigentlich Nachholung des im Unterrichte Versäumten, und hauptsächlich Zeichnenunterricht, also ganz allgemeine Vorbildung zum Zwecke. Daß im Rechnenunterrichte, in den Sprachübungen, im Zeichnen, auf die besondern, dem Gewerbestande am nächsten liegenden Anwendungen Rücksicht genommen wird, versteht sich. Selten ist es räthlich, den Unterricht in Sonntagsschulen, um deren Errichtung außer den Gewerbvereinen namentlich die Freimaurer große Verdienste haben, weiter zu treiben, meistens auch der Mittel wegen nicht thunlich. Indessen ist es doch hier und da möglich, für besonders befähigte Schüler eine Art höhern Cursus einzurichten, in dem außer einer etwas potenzirten Fortsetzung der vorigen Lehrgegenstände, noch Modelliren, Geometrie und die allgemeinen Prinzipien der Mechanik und technischen Chemie gelehrt werden. Eine solche Schule kann man dann, namentlich wenn sie nicht blos Sonntags gehalten wird, eine niedere Gewerbschule nennen. Es gehören aber fähige Schüler und namentlich gute Lehrer dazu, wenn eine solche Schule ihren immer nur auf allgemeine Vorbildung des eigentlichen Gewerbtreibenden gerichteten Zweck nicht verfehlen soll. Die Hauptklippe ist hier das Zuviel, welches ungemein schaden kann, da die Mittel fehlen, Alles in practischer Hinsicht deutlich zu machen. Die Sonntagsschule der polytechnischen Gesellschaft zu Leipzig, gehört unstreitig unter die besten Einrichtungen dieser Art.

Die Errichtung von Elementar-Gewerbschulen erfolgt entweder durch Regierungs-Verordnungen, mittelst gesetzlicher Vorschriften zur gleichmäßigen Einrichtung im ganzen Lande, durch freiwillige Entschlüsse der Gemeinden, oder durch Privatpersonen und die von solchen gebildeten Vereine. Die Leitung der Gewerbschule bei den ersten beiden Gründungsarten erfolgt am zweckmäßigsten durch einen Gewerbschul-Vorstand.

Ganz anders verhält es sich mit den sogenannten höheren Gewerbschulen (Gewerbinstituten, polytechnischen Instituten), welche auch in zweierlei Form vorkommen. Die eine Form ist die des Gymnasiums. Hier wird allgemeine Schulbildung der bessern Art als Vorbildung gefordert und die Schüler werden in mehrern Classen durchgebildet; hier machen nun Mechanik und Chemie die Hauptbeschäftigungen der höheren Classen aus, aber mit vollständigster Anwendung auf das Practische und steter Erläuterung durch Modelle Experimente im Laboratorium ꝛc. Es kommt dann blos auf die practische Gediegenheit der Lehrer und die Mannigfaltigkeit der Lehrmittel an, ob die Schüler zu mehr oder minder vollkommnen Technikern gebildet werden. Von dieser Art der höheren Gewerbschulen pflegen Bauschulen, Bergwerksschulen, Schiffahrtsschulen, Forst- und Landwirthschaftsschulen, jede in ihrem Kreise den Zweck ähnlich, oder in einer den Universitäten mehr nachgahmten Form verfolgend, getrennt zu werden. Die zweite Form ist die der technischen Universitäten, sich durch Größe der Mittel, ungezwungenen Studienplan von jenen auszeichnend. Jene Form repräsentiren am besten die Gewerbinstitute zu Hannover*), Darmstadt, Cassel, Carlsruhe. Die höhere Form hat ihre Prototype in den Pariser und Wiener polytechnischen Schulen. In Paris werden nicht blos eigentliche Techniker und Civilingenieure gebildet, sondern die École polytechnique ist zugleich Bergacademie, Artillerie- und Ingenieurschule, Marineschule ꝛc. In Deutschland zieht man es mit Recht vor, für diese besondern Zwecke abgesonderte Schulen an den geeigneten Orten zu errichten, und begnügt sich für gewerbliche Bildung mit einem Gewerbinstitute der zuerst erwähnten Art.

In einigen Staaten, z. B. Baiern und Sachsen, hat man es für zweckmäßig gehalten, als Mittelglieder zwischen den Sonntagsschulen und der höheren Gewerbschule, mittlere Gewerbschulen, sogenannte Kreis-Gewerbschulen einzurichten, welche sich zu jenen ungefähr so verhalten, wie die sonst an vielen Orten bestehenden Lyceen zu den Gymnasien. In Sachsen giebt es jetzt drei mittlere Gewerbschulen, zu Chemnitz im Erzgebirge, zu Plauen im Voigtlande und zu Zittau in der Oberlausitz. Etwas über die Nützlichkeit dieser Anstalten s. in der Allg. Sch.-Zeit. 1837. Nr. 173.

Es scheint indessen, als ob dergleichen Mittelglieder sich nur für besondere Zwecke, als Bauschulen, Bergwerkschulen ꝛc. wirklich zweckmäßig erweisen könnten und Beibehaltung oder Einführung verdienten, wie denn z. B. in Sachsen auch neben den mittlern Gewerbschulen noch Bauschulen und Bergschulen bestehen. Für gewerbliche Schulen im Allgemeinen geben solche Schulen entweder zu viel, oder zu wenig, befördern also nur eine im practischen Leben verderbliche Halbheit. Für den untergeordneten Gewerbsmann genügt es, allgemeine Bildung zu haben und aufgeweckt worden zu sein; für den Dirigenten ist eine vollendete Bildung nöthig. Indessen kommt dabei viel auf den Plan solcher Schulen und die Persönlichkeit der Lehrer an, und die Erfahrung hat über die ganze Sache noch nicht hinreichend entschieden.

Hr. Dr. Curtmann, jetzt Director des Schullehrer-Seminars in Friedberg, machte im Jahre 1836 einen Vorschlag zur Errichtung von Gewerbschulen für Töchter in folgender Schrift bekannt: „Gewerbschulen für das weibliche Geschlecht. Ein Blick in

*) Die hannoverschen Stände haben im Jahre 1837 für die polytechnische Schule jährlich 50,000 Thaler angewiesen, während sie für die Landschulen nur — 5000 Thlr. bewilligten.

die Zukunft und ein Vorschlag für die Gegenwart." Offenbach am M. 1836. 48 S. gr. 8. (6 Gr.)

Der Verf. sagt: „Das Schicksal der Töchter soll nicht anders assecurirt werden, als das der Söhne. Arbeitsfähigkeit, Arbeitstüchtigkeit und Arbeitsgelegenheit ist die sicherste Assecuranz. Zur Arbeitsfähigkeit erhaltet die Gesundheit eurer Töchter! Zur Arbeitstüchtigkeit errichtet ihnen Gewerbschulen; und zur Arbeitsgelegenheit errichtet noch einmal Gewerbschulen!" — Auf diese Reflexionen gründet der Verf. einen Plan zur Errichtung einer weiblichen Gewerbschule, welche den doppelten Zweck haben soll, a) die Schülerinnen auf den Betrieb eines Gewerbes vollständig vorzubereiten, b) den ausgetretenen Schülerinnen, welche kein selbstständiges Geschäft unternehmen können oder wollen, Gelegenheit zur Fortübung ihrer Fertigkeiten und zum Absatz der erfertigten Waaren zu geben. Zu dem ersten Zwecke müssen Lehrer und Lehrerinnen vorgebildet und angestellt, zu dem zweiten muß eine Waarenhandlung auf schickliche Weise mit der Schule in Verbindung gesetzt werden. Der Verf. erörtert dies weiter in Kürze und mit Klarheit. Die Schülerinnen treten ein mit dem 14ten Jahre, oder dem Ende des schulpflichtigen Alters; doch erhalten sie noch nachhelfenden Schulunterricht, und außerdem Anweisung zu Haushaltungsgeschäften, Nadelarbeiten, Spinnen, Copiren, Zeichnen, Buchführung, Handverkauf, insbesondere aber zu denjenigen Gewerben, welche dem andern Geschlechte zugänglich und anständig sind, und hier einzeln aufgezählt werden. Der Verf. urgirt hierbei insbesondere, daß die Erlernung eines solchen Geschäfts ein Mädchen, das frühzeitig der Gewerbschule übergeben worden wäre, späterhin an einer angemessenen Verheirathung auf keine Art hindern, oder dasselbe für das eheliche Verhältniß minder geeignet machen würde. — Ref. weiß nicht, ob dieser zu billigende Vorschlag hier oder dort Eingang gefunden hat.

Literatur.

Außer den oben angeführten „Andeutungen oder Bausteinen" von Preusker, die über den verhandelten Gegenstand des Schulwesens mit gehaltreicher Ausführlichkeit sprechen, nennen wir noch folgende:

H. A. Köhler über die zweckmäßigste Einrichtung der Gewerbschulen und der polytechnischen Institute. Eine gekrönte Preisschrift. Göttingen 1830. (11 Gr.)

von Wessenberg über die Bildung der Gewerbtreibenden Classen überhaupt und in Baden insbesondere, nebst einem Anhange von Straßer. (Bemerkungen über die Einrichtung der Gewerbschulen.) Const. 1833. (4 Gr.)

(Edict die Gewerbschulen im Großherz. Baden betr. S. Allg. S.-Z. 1834. Nr. 96.)

G. A. Lehmus die Gewerbschule als Staatsanstalt in ihrer Wichtigkeit und Ausführbarkeit gewürdigt und für Deutschland überhaupt, als insbesondere für das Königr. Baiern dargestellt. Nürnberg, Fr. Campe 1833. (8 Gr.)

(Königl. baiersche Verordnung die Gewerb- und polytechnischen Schulen betr. S. Allg. S.-Z. 1833. Abth. 1. Nr. 33 u. 36.)

Ueber die Begründung der technischen Schulen in Baiern und einige gegen dieselbe erhobene Bedenklichkeiten. S. Allg. S.-Z. 1837. Nr. 79.

Dr. C. Fr. Nebenius über technische Lehranstalten in ihrem Zusammenhange mit dem gesammten Unterrichtswesen ꝛc. Karlsruhe, Müllersche Hofbuchh. 1833.

Wesentlich ist in dieser Schrift von N. die Unterscheidung zwischen niederen und höheren technischen Lehranstalten, wie sie die Natur der Sache begründet. Jene nennt der Verf. Handwerksschulen; sie sollen den eigentlichen Handwerkern welche spätestens mit dem 14ten Lebensjahre in die Lehre treten müssen, gewidmet sein. Der höheren technischen Lehranstalt gibt der Verf. eine höhere Aufgabe, die nämlich der technisch-wissenschaftlichen Cultur überhaupt.

Leuchs Betrachtungen über Volks-, Gewerb- und Industrieschulen, so wie über den Volksunterricht überhaupt. Nürnberg 1834. (6 Gr.)

(Regulativ für die Schule der polytechnischen Gesellschaft in Leipzig. S. Allg. S.-Z. 1837. Nr. 121. 122.)

(Ueber Zweck und Einrichtung der Großh. Real- und höheren Gewerbschule zu Darmstadt. Kurzer Bericht an's Publikum. S. Allg. S.-Z. 1836. Nr. 151. (Unterzeichnet der Oberstudienrath Dr. Schacht.)

In der letzten Zeit entstand zwischen den beiden Oberstudienräthen zu Darmstadt, Dilthey u. Schacht, über das Verhältniß der Real- u. Gewerbschulen zu den Gymnasien ꝛc. ein Zwiespalt, worüber folgende Schriften nachzulesen sind.

J. F. W. Dilthey über das Verhältniß der Real- und Gewerbschulen zu den Gymnasien, Universitäten und zum Staatsdienst und seine fernere Gestaltung in den deutschen Staaten. Darmstadt, Pabst 1839. (8 Gr.)

Th. D. Schacht Beleuchtung der Diltheyschen Schrift über das Verhältniß der Real- u. Gewerbschulen ꝛc. Darmstadt, Pabst 1839. S. Central-Bibl. 1839. Nov. u. Dec. — Blätter f. liter. Unterh. 1839. Nr. 317.

Noch verdient in Hinsicht auf das preuß. u. sächs. Gewerbschulwesen folgende Schrift beachtet zu werden:

Dr. Victor Jacobi (früher Docent zu Leipzig, jetzt Landwirth) Nachrichten über das Gewerbeschulwesen in Preußen und Sachsen, auch Stuttgart, Nürnberg und Karlsruhe. Leipzig, bei Wienbrack 1842. (12 Gr.)

S. auch insbesondere über die Literatur dieses Fachs Preusker's Andeutungen ꝛc. S. 47 ff. Hergang's zehn Jahre. 3. Theil. S. 352 ff. u. Desselben Handbuch der pädag. Literatur 1841.

7.

Gewissen s. Moralische Gesetzgebung.

Gewöhnung. Die Seele des Kindes ist im Grunde gleich vom Anfange an, weil angeregt, auch thätig, und lange bevor sie zum Selbstbewußtsein kommt, hat sie Vorstellungen, Strebungen, Gefühle, in großer Anzahl gebildet, in so großer Anzahl, daß man fragen kann, ob nicht die psychische Eigenthümlichkeit von den Entwicklungen der ersten Zeit abhänge. Indem sich nun, nach einem Grundgesetze aller Entwicklung, das Gleichartige anzieht und verbindet, indem zugleich, nach einem eben so weit greifenden Gesetze, die beweglichen Elemente (s. d. Art.) sich ausgleichen, entstehen in der Seele mehr und mehr festere Gebilde, — gewisse Vorstellungen, Triebe machen sich vorzugsweise geltend und bestimmen die Thätigkeit des Kindes in dieser oder jener Weise. Unter recht günstigen Bildungsverhältnissen nun würde diese still und mächtig fortschreitende Entwicklung eine normale sein, d. h. es würde nichts in der Seele gebildet werden, was Grundlage zu einem Falschen, Unsittlichen ꝛc. werden könnte. Aber so günstig sind die Bildungsverhältnisse höchst selten; es ist Gefahr, daß in den ersten Jahren schon allerlei Anomales zur Entwicklung kommt: es können verkehrte Vorstellungen, Vorstellungsreihen ꝛc. sich bilden, welche dann lange Jahre störend sich geltend machen (z. B. Furchtvorstellungen), es können aber auch üble Neigungen, Begehrungen, Gefühlsrichtungen entstehen, welche, wenn sie zu einer gewissen Stärke anwachsen könnten, dem ganzen sittlichen Leben würden gefährlich werden. Da ist es nöthig, daß der Erzieher die Zügel ergreife und, so weit es möglich, den innern Entwicklungen eine normale Richtung gebe. Das kann er, wenn auch in mancher Beziehung wieder sehr wahr ist, was Goethe gesagt hat:

— Wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen; So wie Gott sie uns gab, so muß man sie haben und lieben.

Die Kinder können in eine Richtung nicht hineingezwängt werden, welche der Grundbeschaffenheit ihrer Seele zuwider ist, und es ist oft unendlich schwer, sie aus einer Richtung wieder herauszubringen, in welche man sie hat hineingerathen lassen. Aber der Erzieher kann mit Erfolg eingreifen, wenn er jene Grundbeschaffenheit achtet und seine bestimmende Wirksamkeit anfangen läßt, bevor die falsche Richtung gewählt ist, — wenn er anfängt, ehe die Kinder sich Etwas angewöhnt haben.

Die Gewöhnungen oder Gewohnheiten (jener Ausdruck bezeichnet zunächst das Entstehen, dieser das Bestehen eines stärkeren psychischen Gebildes, im gewöhnlichen Sprachgebrauche fallen beide zusammen) finden sich im Grunde eben sowohl im intellectuellen als im moralischen Leben; man gewöhnt sich an gewisse Vorstellungen, Ansichten und Gedanken, an eine gewisse Art des Denkens und Ueberlegens, wie an gewisse Bedürfnisse, Thätigkeiten. Weil aber auch die ersteren vielfach auf die moralische Entwicklung Einfluß ausüben, so stellt man in der Regel alle Gewöhnungen unter einen moralischen Gesichtspunct. Daher zieht nun auch der Pädagogiker die Lehre von der Behandlung der Gewöhnungen und von der Gewöhnung durch erziehende Thätigkeit in das Capitel von der Gemüths- und Characterbildung. Dahin rechnet er zugleich, was über die mehr körperlichen Gewöhnungen und die Behandlung derselben zu sagen ist, obwohl man diese, bei flüchtigerer Betrachtung, für sittlich-indifferent zu halten geneigt sein könnte. Dieselben entstehen nach dem Gesetze, daß Vorstellungen und Gefühle am liebsten mit den ihnen in Hinsicht des Grades, der Art der Erregung ꝛc. gleichgestimmten leiblichen Zuständen in Verbindung treten, daß also psychische Erregungen in das leibliche Leben hinüberwirken und leibliche Erregungen wieder auf die Seele zurückwirken (was Beides häufig mit wunderbarer Schnelligkeit geschieht), und zwar nach bestimmten Verknüpfungsverhältnissen, welche durch ein früheres Zugleich oder Nacheinander begründet worden sind. S. Beneke: Das Verhältniß von Seele und Leib S. 204 ff. Hierher gehören die mannigfaltigsten Angewöhnungen, gegen welche die Anstandslehren sich ereifern und welche sich nicht selten aus den ersten Lebensjahren bis in das Mannesalter erhalten. Man denke nur an die mancherlei Eigenheiten des Gehens, Stehens, Sitzens; mancher kann nicht denken, bevor er nicht das Papier vor sich hat, welches seine Gedanken aufnehmen wird; es hat Componisten gegeben, welche im Bette liegend am leichtesten die Fülle der Harmonieen zu sich herabbeschworen, Dichter, welche nur in einem bestimmten Zimmer von der Muse besucht wurden. Aber es ist klar, daß auch diese Gewöhnungen, obwohl oft von sehr unschuldigem und harmlosem Character, sittlich-indifferent zu sein aufhören, sobald sie irgendwie das Wollen und Thun bestimmen, und da jede derartige Gewöhnung stark genug werden kann, um einen solchen Einfluß auszuüben, so gehören auch diese Gewöhnungen alle unter eine sittliche Controle. Manche sind auf Stunden verstimmt, wenn sie beim Frühstück nicht die Lieblingstasse haben können, und außer sich, wenn ihnen beim Mittagsmahle der rechte Löffel fehlt! — Damit nun die kindliche Seele nicht falsche Gewohnheiten annehme, (was so sehr häufig geschieht, da die Bildungsverhältnisse öfter verbildend als bildend wirken), ist es Aufgabe des Erziehers, daß er selbst gewöhne, daß er gewisse Richtungen und Neigungen begünstige und begründe, wodurch die normale Entwicklung gesichert und die anomale, soweit es geschehen kann, unmöglich gemacht wird. Diese Aufgabe ist, wenn der Erzieher seine Wirksamkeit auch in dieser Beziehung zur rechten Zeit beginnt, gar nicht mit Schwierigkeiten verbunden. Es ist dann in der kindlichen Seele noch nichts so stark gebildet, daß es den Einwirkungen des Erziehers zu widerstreben geneigt oder fähig wäre, ihre außerordentliche Beweglichkeit macht sie auch biegsam, der rege Nachahmungstrieb kommt dem Erzieher unterstützend entgegen. Dieser kann also anregen und zurückdrängen, concentriren und beseitigen, wie es ihm gut und heilsam scheint; er verliere nur die Geduld nicht, wenn er immer wieder anregen muß, wenn er dann und wann das Concentrirte aus einander fließen sieht wenn manchmal auch Unarten hervortreten.

Vor Allem benutze er die grade in den ersten Jahren so große Bereitwilligkeit des Kindes, „sich ohne weiteres Nachdenken jener Menge von Handlungen zu unterziehen, die es gar nicht werth sind, daß man darüber nachdenkt, die aber dennoch ihren Nutzen haben. Wenn wir dem Kinde die Erfüllung jener Pflichten, die in gewisser Hinsicht materiell sind, wie z. B. jene, welche uns unsere physische Natur und die stillschweigende Uebereinkunft der Gesellschaft auflegen, zur Gewohnheit machen, so überheben wir seinen Geist der Mühe, sich für die Zukunft damit zu beschäftigen. Je mehr man in dieser Hinsicht den Nachahmungstrieb des Kindes benutzt, desto mehr erspart man sich den Verdruß, ihm späterhin Dinge als Pflichten vorzuschreiben, die eigentlich keine Pflichten sind, die aber doch nicht erlassen werden können. Dieser Dienst, welchen so die Erziehung ihrem Zöglinge leistet, ist unschätzbar. Welche Verlegenheit, welche Unbeholfenheit, welche nutzlose Verschwendung von Gedanken und Zeit verursacht nicht dem Erwachsenen die Ungewißheit über das Schickliche oder Unschickliche der geringfügigsten Handlungen.“ Madame Necker de Saussure.

Leicht läßt sich mit diesen ersten Gewöhnungen, die wir zugleich als die einfachsten und äußerlichsten bezeichnen dürfen, die Gewöhnung zur Ordnung verbinden. Sieht das Kind Alles um sich her in einem regelmäßigen, fest bestimmten Gange, in schöner Gleichmäßigkeit und zweckdienlicher Zusammenstellung, sieht es sich selbst in diesen gleichmäßigen Gang, in diese Harmonie mit aufgenommen und fort und fort wohlthätig davon berührt, da erhält es so viele und so frische Eindrücke von diesem geregelten Zustande, daß es einen andern kaum sich denken kann und unangenehm afficirt wird, wenn es in eine unordentliche, dissolute Haushaltung, unter Menschen, die sich selbst äußerlich vernachlässigen, irgend einmal geräth. (S. das Genauere in dem Art. Ordnung.) Ist das Kind aber geneigt, in geordneten äußern Verhältnissen sich zu bewegen, ist es ihm Bedürfniß geworden, Alles um sich her im rechten Zusammenhange zu sehen, hat es also für diese äußerlichen Dinge stets ein offenes,

aufmerksames Auge, dann wird es nicht mehr schwer sein, es an Aufmerksamkeit (s. d. Art.) in allen Dingen, also schon an eine mehr geistige Thätigkeit, zu gewöhnen. Eben so eng verbindet sich mit der Gewöhnung an Ordnung auch die Gewöhnung an ein anhaltendes, zweckmäßiges Thun; man lasse die Kinder nur die Ordnung des Hauses mit aufrecht halten; man lasse sie überhaupt an den häuslichen Geschäften einen ihrer Kraft angemessenen Antheil nehmen, man mache ihnen oft das Gefühl der Freude, welches die Vollbringung einer Arbeit allemal gewährt, möglich, man lasse mit den äußerlichen Beschäftigungen eine mehr geistige Thätigkeit zweckmäßig abwechseln, — und man würde die Kinder, deren bewegliche und aufstrebende Seele ja fortwährend thätig sein will, eher zu zügeln als anzutreiben haben. In allen diesen Uebungen wird ihnen zugleich auch der Gehorsam eine Gewohnheit; dieselbe ist ja nichts Isolirtes, nicht eine Eigenschaft, welche auch fehlen könnte, wo Sinn für Anstand und Ordnung vorhanden und Aufmerksamkeit und rege Thätigkeit eine Gewohnheit worden ist; indem man die Kinder an Anstand, Ordnung, Aufmerksamkeit und Thätigkeit gewöhnt, gewöhnt man sie zugleich auch, in allen Dingen gehorsam zu sein. Vgl. Mad. Necker de Saussure. Die Erziehung des Menschen 3. Buch, 2. Cap., ein Abschnitt mit wahrhaft goldenen Regeln.

Mehr und mehr wird der Erzieher an die mehr äußere Gewöhnung eine mehr innere knüpfen können. Mit der Gewöhnung an äußeren Anstand verbinde er die Gewöhnung an Schamhaftigkeit, der Ordnungsliebe gebe er die Richtung auf ein klares und zusammenhängendes Denken, wie auf ein besonnenes, maaßhaltendes Wollen, die Aufmerksamkeit lenke er nach und nach vom mechanischen Neben-einander und Nach-einander auf den inneren Nexus, auf Ursache und Wirkung, Zweck und Mittel, allmählich auch auf die Zustände und Entwicklungen der Seele, die Thätigkeitsliebe suche er mit Gefühlen des Wohlwollens (Dienstfertigkeit) zu verknüpfen u. s. w. So erhebt er seine Zöglinge mehr und mehr zu selbstständigem Denken und Wollen; hat er sie aber so weit gebracht, dann hört das Gewöhnen auf, und mitten im Geschäfte des Gewöhnens noch muß sein Bestreben schon darauf gerichtet sein, daß es allmählig überflüssig werde. Wollte er, nachdem seine Zöglinge zu einer gewissen Selbstständigkeit im Denken und Wollen gelangt sind, sein Geschäft des Gewöhnens noch fortsetzen in derselben Art, wie bisher, da würde er bald die Zügel sich entwunden sehn und vielleicht sein mühsames Werk zerstören. Das Bestreben zu gewöhnen ist eitel, ist verderblich, sobald die Zöglinge die Gewöhnung als Zwang empfinden; sie lehnen sich dagegen auf, sie suchen sich durch List und Trotz dem nun so fühlbaren Joche zu entziehen, sie sind im Stande, das ihnen bereits zu einer lieben Gewohnheit Gewordene aufzugeben.

Daraus ergiebt sich, wie schwer und mißlich das Geschäft des Abgewöhnens oder Entwöhnens sein müsse. Eine üble Gewohnheit soll zurückgedrängt werden, in einer Seele, die vielleicht schon zum Selbstbewußtsein gekommen ist und, da jenes Bemühen mit einer stark gewordenen Neigung in Gegensatz tritt, die Einschränkung und den Zwang sogleich lebhaft empfindet. „Schwer ist es für die in spätern Jahren eintretende, mehr einengende Erziehung, das im ersten Grunde Vernachlässigte nachzuholen, das im ersten Anfange schief Gerichtete wieder grade zu richten. Nur die psychologische Prävention, wornach die Furcht vor größerem Schaden die in ungehöriger Weise zu erlangende Freude übersteigt, wo also der Gedanke an die zu fürchtende Nichtbefriedigung stark fordernder Neigungen oder Wünsche den Menschen nöthigt, sich Zwang anzuthun, vermag wirksam zu werden. Dieses Ergänzungsmittel macht zwar den reiferen Menschen äußerlich sittlich, d. h. legal, und es wäre damit ein Hauptzweck erreicht, wornach die innere Sittlichkeit ein selbsteigenes Product sein und werden soll. Aber bei der blos legalen Handlung ist keine Gewähr für ihre Fortdauer, für ihr Bestehen unter allen Umständen. Fällt der Zügel der Furcht und Klugheit weg, so kommt die wahre, innere Natur hervor, und der Gewinn des Ergänzungsmittels kann leicht verloren gehn, wenn dagegen die richtige Erziehung in den früheren Jahren durch das ganze Leben ihre Wirksamkeit sicher durchzieht." Braubach Fundamentallehre der Pädagogik S. 58. Wie leicht sind damit verglichen die vereinzelten Abgewöhnungen, welche sich, auch bei sorgfältiger und umsichtiger Leitung, in den Jahren der Kindheit immer wieder nöthig machen! —

Jener Kampf gegen schon festgewurzelte Unarten ist nun aber häufig nicht erst da zu beginnen, wo die Seele zu einer gewissen Selbstständigkeit sich erhoben hat; bei der großen Sorglosigkeit, mit welcher die Kinder schon in den ersten Jahren behandelt werden, auch in den höhern Ständen, kann es nicht fehlen, daß in tausend und wieder tausend jugendlichen Seelen frühzeitig schlimme Gewohnheiten sich bilden. Wer hat dann die bedenkliche Aufgabe, sie wieder zu entfernen? Der Lehrer in der Schule, dem doch eine Einwirkung auf das Gemüth nur zuweilen und nur vorübergehend möglich ist. Es mag ihm gelingen, die mehr äußerlichen Gewohnheiten, wie Unreinlichkeit, Trägheit, Unhöflichkeit, allmählich durch eine ernste Disciplin zu beseitigen; auf welche Weise und mit welchen Mitteln soll er die wirklich unsittlichen Gewohnheiten ausrotten? Er versuche, was er kann, hoffe aber nur wenig. (Das Nähere unter den besondern Artikeln, wie Eigensinn, Empfindlichkeit, Lüge u. s. f.)

Ueber Gewöhnung vergl. auch Denzel Einleitung in die Erziehungs- u. Unterrichts-Lehre 1. Th. S. 138 —153. Beneke Erziehungs- und Unterrichts-Lehre 1. Bd. S. 217 ff. Kl.

Giftlehre (Toxicologie) s. Botanik.

Glatz (Jacob). Dieser zu seiner Zeit überaus wirksame Mann hat zur Bildung der Jugend durch belehrende und unterhaltende Schriften vorzüglich gewirkt, und sein Name wird noch heute von Lehrern und Zöglingen ehrend genannt. Er ward am 17. Nov. 1776 zu Poprad, einer der sechszehn Kronstädte der Zipser Gespannschaft in Oberungarn, geboren. Seine erste Bildung empfing er im väterlichen Hause. Sein Vater, ein Schmied, der nebenbei Leinwandhandel trieb, und seine Mutter — beide waren rechtliche, fleißige Leute, die bei einer zahlreichen Familie doch so viel erwarben, daß dieser Sohn ohne ängstliche Nahrungssorgen studiren konnte. Ihre Lebensweise leitete ihn

zu einer geregelten Thätigkeit und nährte in ihm, besonders durch die Mutter, die Empfänglichkeit für sanfte und religiöse Gefühle. Glatz beschäftigte sich auch mit der Musik, brachte es bei mangelhafter Anleitung zwar nicht zu einer großen Fertigkeit, doch aber zu einer gewissen Festigkeit, daß er oft die Organistenstelle versah.

In Käsmark fand G. an dem ehrenwerthen Prof. Ginensich, der 1823 als Prof. an der theolog. pract. Anstalt starb, einen trefflichen Lehrer und Freund. In Meischkelz lernte er besonders die ungarische Sprache, die kaum über den dritten Theil Ungarns verbreitet ist, da in den übrigen Theilen die deutsche, slavische und walachische Sprache herrscht. Das Gymnasium war schlecht bestellt, indeß ersetzte G. durch Privatstudium die Mängel, machte auch homiletische Versuche, doch ohne Anweisung, und predigte zum ersten Male in dem ärmlichen Kirchlein der Augsburger Confessionsverwandten. Er mißbilligte später dieses frühe Predigen selbst. Im J. 1793 ging er auf das evangel. Lyceum in Preßburg, wo er sich sehr glücklich fühlte. Hier gründete er eine deutsche Gesellschaft für gründliches Studium dieser Sprache; die Professoren genehmigten die Statuten. Ein philanthropischer und pädagogischer Verein kamen nicht zu Stande, Glatz aber studirte nun schon eifrig Basedow, Salzmann, Campe. Ein Glück war es, daß er 1796 auf Salzmann's Rath die Universität Jena bezog, da er sich beinahe zu sehr seinen Gefühlen und Idealen überließ und in Gefahr kam, ein in die übrige Welt nicht passender Schwärmer zu werden. Griesbach, Paulus, Fichte, Schütz, beide Schmidt, Voigt, Wollmann, Loder u. A. öffneten ihm einen ganz neuen Gesichtskreis, wo er sich erst durch Zweifel und Prüfen zur Ruhe kämpfen mußte. Auch der rohe Burschenton mißfiel ihm sehr, und er zeichnete sich, wie es überhaupt die Ungarn und Siebenbürger früher thaten, durch Fleiß, Eintrachtssinn, Biederkeit und edle Sitten aus. Glatz gewann besonders auch durch einen, wenn auch kleinen Kreis herrlicher Freunde; mit mehren dauerte der Bund bis zur Trennung durch den Tod. Ja jener freundlichen Zeit, wo der Student Herr seiner Zeit während der Collegien und Ferien war, und man nichts von den Beschränkungen wußte, die man jetzt für nöthig gehalten hat, die aber den edeln Musensohn mit einer Menge Schwierigkeiten und Unannehmlichkeiten bedrohen, wenn er über das Weichbild hinaus seinen Fuß setzen will, war das Reisen mit an der Tagesordnung, wie heute. Dies benutzte auch G. und lernte die trefflichen Männer, welche ihn schon durch ihre Schriften sehr an sich gezogen hatten, zum Theil persönlich kennen.

Und so kam er im J. 1797 in Verbindung mit Schnepfenthal, wo er von dem Vater Salzmann sehr wohlwollend aufgenommen ward. Nicht Alles sagte unserm G. zu, doch aber verlängerte sich sein Aufenthalt fast 7 Jahre, wo die Zahl der Zöglinge von 40 auf 60 stieg. Hier begann nun auch seine fruchtbare schriftstellerische Laufbahn. Während 7 Jahren lieferte er außer vielen Kleinigkeiten mehr als 20 Bände Jugendschriften, von welchen wir die meisten unten nennen werden. Dabei hatte er viele Berufsgeschäfte, machte Reisen, wurde oft gestört, würde aber doch auch, wie sein Biograph selbst zugesteht, zuweilen Vollendeteres gegeben haben, hätte er nicht so schnell gearbeitet. „Ich kann nicht anders", war seine Antwort, wenn ihm seine Freunde hierüber Winke gaben.

Nach vielen abgelehnten Anträgen zu ehrenvollen Aemtern in Deutschland, siegte die Liebe zu dem Vaterlande. Im J. 1804 wurde G. erster Lehrer an der practischen Schulanstalt in Wien; 1805 dritter Prediger bei der evangelischen Gemeinde Augsburg. Confession. Er verheirathete sich sehr glücklich, kränkelte aber, legte daher die Predigerstelle 1816 nieder, seine seit 1806 erhaltene Consistorialstelle aber mußte er auf den persönlichen Wunsch des biedern Kaisers Franz behalten, da ihm dieser in einer Audienz erklärte, „er schätze ihn als einen ehrlichen Mann und würde ihn ungern aus seinen Diensten verlieren; seine Kinder läsen gern seine Schriften und hätten ihm viel Gutes zu verdanken." Auch bewilligte ihm der Kaiser eine Personalzulage von 400 Fl., so daß er statt 200 Fl. 600 Fl. Conv. bezog. G. lieferte nun auch ascetische Schriften, auch homiletische (z. B. Religionsvorträge. 1836. 2 Thle.), die vielen Beifall fanden. Er hat mehr als 100 Bände überhaupt drucken lassen, weit über 1000 Bogen geschrieben. Von dem sinnlosen und ekelhaften Geschwätze der Pietisten und Mystiker findet sich freilich nichts darin. Die Briefe an Freunde und von Männern, wie Gleim, Salzmann, Campe, Ritter u. A. sind eine dankenswerthe Zugabe.

Vorstehende biographische Skizze ist aus folgenden Mittheilungen aus seinem Leben entlehnt unter dem Titel:

Jacob Glatz, eine biogr. Skizze von Joh. Georg Wenrich, Prof. der bibl. Literatur an der k. k. protestantisch-theolog. Lehranstalt zu Wien. Mit dem Bildniß des Verewigten. Wien, b. Heubner. 1834. 328 S.

Schriften von J. Glatz:

Die frohen Abende, oder Erzählungen eines Vaters im Kreise seiner Kinder. 3 Thle. mit Kupf. Leipzig, G. Fleischer. 1810—12. (6 Thlr.)

Andachtsbuch, oder Erhebung des Geistes und Herzens zu Gott, zunächst für die Jugend beiderlei Geschlechts. Mit Kupfern. 4. verb. u. verm. Aufl. Leipzig. 1840.

Erzählungen für d. zartere Jugend. 3 Thle. Lpz., Fleischer. 1803. (Mit illum. Kupf. 2 Thlr. 16 Gr., mit schwarzen 1 Thlr. 16 Gr.)

Familiengemälde u. Erzählungen für die Jugend. 2 Thle. Mit Kpf. Gotha, Perthes. 1799. (1 Thlr. 4 Gr.)

Die Familie Karlsberg, oder die Tugendlehre, anschaulich gemacht durch eine Familiengeschichte. 2 Bde. Neue Aufl. Leipzig, Brockhaus. 1816. (1 Thlr. 16 Gr.)

Franz von Lilienfeld, oder der Familienbund. Ein Buch für deutsche Söhne und Töchter, zur Weckung ihres Sinnes für deutsche Redlichkeit und Treue. Mit Kpf. Leipz., Leo. 1811. (1 Thlr. 8 Gr.)

Der zufriedene Jacob und sein Sohn. Mit Kpf. Leipzig, F. Fleischer. 1799. (20 Gr.)

Kleine Geschichten u. Erzählungen für die Jugend. 2. Aufl. Nürnberg, Campe. 1801. (1 Thlr. 8 Gr.)

Moralische Gemälde für die Jugend. 2. Thl. 2. Aufl. Mit Kpf. Leipzig, Voß. 1807. (3 Thlr. 8 Gr.)

Merkwürdige Reisen in fremde Länder. 4 Thle. Mit Kpf. Nürnberg, Campe. 1802—4. (2 Thlr. 12 Gr.)

Die guten Kinder. Eine kleine Familiengeschichte. Frankf. a. M., Willmans. 1814. (Mit Kpf. 20 Gr., ohne Kpf. 14 Gr.)

Handbuch von Erzählungen für das Kindesalter von 4—7 Jahren. 3 Thle. Leipzig, Leo. 1816. (Ohne Kupfer 1 Thlr. 20 Gr., mit Kpf. 2 Thlr. 20 Gr.)

Kleine Romane für die Jugend. 2 Bde. Wohlf. Ausg. Mit Kpf. Altona, Hammerich. 1817. (1 Thlr. 12 Gr.)

Taschenbuch für Deutschlands Jugend. 2 Bde. Nürnberg. Campe. 1805. (1 Thlr. 4 Gr.)

Stilles Erzählungsbuch, oder kleine Bibliothek für Kinder. 4 Thle. Leipzig, Leo. 1802 u. 3. (3 Thlr. 12 Gr.)

Minona. Ein unterhaltendes Lesebuch für junge Mädchen von 7 bis 12 Jahren. 2. Aufl. Frankfurt, Willmans. (Mit Kpf. 1 Thlr., ohne Kpf. 16 Gr.)

Iduna. Ein moralisches Unterhaltungsbuch für die weibl. Jugend. 2 Thle. 3. Aufl. Ebend. 1814. (Mit Kpf. 2 Thlr., ohne Kpf. 1 Thlr. 8 Gr.)

Theodor und Emiliens unterhaltendes Lesebuch. Mit Kpf. 2. Aufl. Wien, Heubner. 1817. (1 Thlr.)

Unterhaltungen und Sittengemälde für Kinder. 2 Thle. 2. Aufl. Mit Kpf. Dresden, Beger. (1 Thlr.)

Sittenlehre für jüngere Mädchen in Beispielen u. Erzählungen. 2 Bde. 2. Aufl. Frankf., Willmans. 1819. (Mit Kpf. 2 Thlr. 16 Gr., ohne Kpf. 1 Thlr. 12 Gr.)

Theone. Ein Geschenk für gute Töchter zur Weckung und Veredlung ihres sittlichen und religiösen Gefühls. 3 Thle. 2. Aufl. Ebend. 1819. (Velinpap. 2 Thlr. 8 Gr., ord. Pap. 1 Thlr. 8 Gr.)

Aureliens Stunden der Andacht. Ein Erbauungsbuch für Töchter aus den gebildeten Ständen. Ebend. 1820. (1 Thlr. 12 Gr.)

Rosaliens Vermächtniß an ihre Tochter Amanda; oder Worte einer guten Mutter an den Geist und das Herz ihrer guten Tochter. 2 Thle. Mit Kpf. I. vierte Aufl. II. auch unter dem Titel: Rosaliens Erinnerungen aus ihrem Leben. 2. Aufl. Leipzig. 1839. (à 1 Thlr. 12 Gr.)

Aurora. Ein Taschenbuch für deutsche Töchter und Frauen edleren Sinnes. 1r Jahrg. Leipzig, b. F. Fleischer. 1826. (1 Thlr. 8 Gr.)

Allwina, oder das Glück eines tugendhaften und frommen Herzens und Wandels, dargestellt in einer Reihe lehrreicher Beispiele. Ein Buch für den Geist und das Gemüth deutscher Töchter und Frauen aus den gebildeten Ständen. Leipz. u. Sorau, b. F. Fleischer. 1823. 2 Thle. (3 Thlr.)

Gleichniß (Parabel). Nach Otto in seiner Schrift: „Die Lehre von der Behandlung bibl. Lehrtexte in Predigten" (3. Heft. Herborn 1836. S. 7) versteht man unter Parabel oder Gleichniß „eine an sich abgeschlossene, erdichtete Erzählung aus dem Menschenleben" *). Das ist auch die Parabel oder das Gleichniß, allein zu seiner näheren Erklärung gehört noch Folgendes. Es gehört zu jenen Arten der Gedankenbezeichnung, wo eine Vorstellung durch eine andere, statt ihrer gesetzten, vorgestellt wird, und zwar namentlich zur Metapher oder Uebertragung eines eigenthümlichen Begriffs in einen uneigenthümlichen, aber ähnlichen, eines Bildes in ein Gegenbild. Jede solche Uebertragung setzt eine Vergleichung voraus, deren Wesen darin besteht, daß sie ein Bild und ein Gegenbild, beide als verschieden, aber ähnlich aufstellt. Der Unterschied zwischen Metapher und Vergleichung ist dieser, daß in der Metapher das Hauptbild in dem Gegenbilde untergeht, sich darin verliert, in der Vergleichung aber beide neben einander bestehen, und das Gegenbild nur dient, das Hauptbild mehr hervorzuheben. Aus der Metapher entsteht die Allegorie, aus der Vergleichung das Gleichniß. Wie die Allegorie eine fortgesetzte Metapher ist, so ist das Gleichniß eine fortgesetzte Vergleichung. In der Allegorie wird eine Reihe von Begriffen dargestellt, der Hauptbegriff unter einem Bilde (z. B. List unter dem Bilde des Fuchses Reinecke), die Nebenbegriffe unter anschaulichen Vorstellungen, die alle von jenem Bilde hergenommen sein müssen. Bei der Vergleichung, wo die Aehnlichkeit des Hauptbildes und des Gegenbildes sehr groß ist, wird eine größere Ausführlichkeit der beiden Bilder nothwendig, und die ganze obwaltende Summe von Aehnlichkeiten zwischen beiden dargestellt.

Die trefflichsten Gleichnißreden oder Parabeln finden wir im alten und neuen Testamente, da sie überhaupt bei den Orientalen gewöhnlicher wären. So sind z. B. Nathans Bußpredigt an David, die Erzählung vom verlornen Sohne ꝛc. ausgeführte Parabeln. Unter den Deutschen haben sich vor andern Herder und Krummacher in dieser Darstellungsart ausgezeichnet.

In der Real-Encyclopädie nehmen wir zunächst auf die biblischen Gleichnißreden Rücksicht und bemerken überhaupt deshalb Folgendes:

Die irdischen und sichtbaren Dinge sind eine Art von Abbild und Wiederschein der überirdischen und unsichtbaren: Letztere erhalten also durch erstere eine gewisse, obwohl nur bildliche Anschaulichkeit, wenn man das Ab- und Sinnbildliche in diesen auf ihre Urbilder bezieht, und die Gestalt und Beschaffenheit der letztern in der entsprechenden Aehnlichkeit ihrer irdischen Abbilder nachweist. So nennt Christus z. B. sich selbst das Licht der Welt und veranschaulicht an der Natur und den Wirkungen des sichtbaren Lichtes die Natur seines Berufs und seine Bedeutung für die Menschheit. „Was das Licht (die Sonne) für die Körperwelt ist — will er sagen — das bin ich für die Geisterwelt, ich erleuchte, erwärme, erquicke, befruchte die Menschen." — Oder er nennt die Pharisäer übertünchte Gräber, und er giebt damit ihrer mit äußerer Rechtschaffenheit verbundenen Immoralität eine Art von Anschaubarkeit: die Verwesung, der Gestank und die Eckelhaftigkeit eines verwesenden Leichnames enthalten lauter sinnliche Anschaulichkeiten mit der moralischen Fäulniß ihrer Seele, und letztere tritt durch jene gleichsam vor das Angesicht der Zuhörer.

So gewiß der Schöpfer und Ordner der Dinge das Uebersinnliche im Irdischen versinnlicht hat, so gewiß hat der Religionslehrer auf die Versinnlichung hinzuweisen, und sie zur Veranschaulichung dessen, was durch sie abgebildet ist, zu benutzen. Aber daraus folgt auch, daß er keine Bilder künstlich erfinden, sondern die naheliegenden, die gegebenen, beim ersten Anblicke treffenden und, im Ganzen nicht blos theilweise passenden, suchen und nehmen müsse, daß er keine unwürdigen Gegenstände zur Bezeichnung großer und hehrer Dinge wählen dürfe, so wenig der Schöpfer selbst in solchen das Hehre und Heilige versinnbildet haben kann; endlich daß er den Aehnlichkeits-Punkt genau zu bezeichnen, und weil jedes Gleichniß bei allem Treffenden auch sein Hinkendes hat, jeder ungebührlichen Ausdehnung der Aehnlichkeit zu wehren habe. Daß übrigens der Gegenstand, den man zum Bilde wählen will, den Zöglingen überhaupt und namentlich in jenen Zügen oder Eigenschaften, die zu Vergleichungs-Punkten dienen sollen, bekannt sein oder vor allem erläutert werden müsse, versteht sich von selbst.

Wenn der Apostel den menschlichen Leib als Abbild der mit Christus als ihrem Haupte und unter einander vereinigten Gläubigen darstellt, wie diese nach dem Willen ihres Hauptes — jeder in seiner Art und nach seinem Berufe, für die übrigen thätig ist, und wieder von diesen geachtet und unterstützt wird;

*) Unger in der unten genannten Schrift bestimmt die Parabel als collatio per narratiunculam fictam, sed verisimilem serio illustrans rem sublimiorem.

so ist dieses Bild nicht nur ein ganz bekanntes, sondern auch ein sehr würdiges, und keineswegs künstlich erfunden, sondern objectiv gegeben, und ebendeshalb durch und durch treffend. Mehr als unwürdig wäre dagegen die Vergleichung des Jedem seine Gnaden nach den individuellen Bedürfnissen zuwendenden Gottesgeistes mit einem Schuh- oder Kleidermacher, der seine Arbeit jeder betreffenden Person anpassend fertige. Oder die Vergleichung der Sünde in Absicht auf die Flecken, die sie in der Seele hervorbringe, mit der Kärrensalbe und den Besudelungen der Kleider durch diese.

Denn selbst verwerfliche Dinge sollen nicht durch schmutzige und niedrige Bilder veranschaulicht werden.

Was die Parabel (oder das Gleichniß) im Besondern betrifft, so gelten, insofern sie die Natur einer Vergleichung hat, und das Uebersinnliche durch eine sinnliche Aehnlichkeit veranschaulichen will, für sie dieselben Vorschriften, die so eben in Betreff der Veranschaulichung durch Vergleichung und Aehnlichkeit gegeben wurden. Uebrigens möchte es ziemlich genügen, die von dem Herrn gebrauchten Parabeln im christlichen Religionsunterrichte gehörig auseinander gesetzt, und zur Veranschaulichung der betreffenden religiösen und sittlichen Ideen, nach ihrer ganzen Fülle, benutzt zu haben: die Erfindung treffender neuer ist nicht Jedermanns Sache; und bei dem Vorrathe bereits positiv gegebener, kaum ein Bedürfniß, obschon viele, von Herder und Krummacher gefertigte, einen guten, religiösen Geist athmen und nebenbei werden gebraucht werden können. Die parabolische Lehrart scheint sehr beliebt gewesen zu sein.

Während nun der Religionslehrer selten in dem Fall sein wird, neue Gleichnisse zu erfinden, so wird es um so gewisser seine Pflicht sein, die gegebenen zu erläutern, d. h. in dem biblischen Bilde die Sache aufzufassen und zwar rein, d. h. an sich und abgelöst vom Bilde, auffassen zu lehren. Ueberhaupt ist das Geschäft, die eigentliche Bedeutung der bildlichen Ausdrücke: Licht, Finsterniß, Blindheit, Unbeschnittenheit, Quellwasser, Saatkorn, Unkraut, Weinstock, Rebzweig, Hirt, Heerde, Gastmahl, Sauerteig u. s. w. zu bestimmen, und mit ihrem Gebrauche die richtigen Vorstellungen verbinden zu lehren, eines der wichtigsten für den christlichen Religionsunterricht.

Dieses Geschäft besteht kurz darin, daß man die in dem Bilde liegenden treffenden Merkmale herausfindet, eines nach dem andern auf den übersinnlichen Gegenstand anwendet, um in diesen je das entsprechende übersinnliche Merkmal erfassen zu lassen; jedes neu aufgefaßte Merkmal zu den früheren hinzudenken lehrt, und damit so lange fortfährt, bis der Gegenstand entweder an sich, oder so weit ihn das Bild veranschaulichen kann, erschöpft ist; übrigens sich hütet, das Bild über Gebühr auszudehnen, und Aehnlichkeiten, die es höchstens in Folge einer gezwungenen Deutung hat, zu verfolgen. Christus wird z. B. unter dem Bilde des guten Hirten vorgestellt. Um ihn nun unter diesem Bilde gehörig auffassen zu lassen, hebt man aus solchem etwa folgende Merkmale aus: ein guter Hirt geht vor den Schafen her; er führt diese auf gute Weide; er ruft sie, sie kennen seine Stimme; er schützt sie gegen raubgierige Thiere, selbst mit Darangabe seines Lebens; er geht einem Verirrten nach, bis er es gefunden, dann trägt er es freudig zur Heerde zurück; er öffnet und schließt die Thüre des Stalles ꝛc. Alle diese Merkmale werden dann, eines nach dem andern, auf Christus angewendet, die entsprechenden geistigen Züge in ihm nachgewiesen, und so die Gesammtheit dessen, was man sich unter demselben, sofern ihn das Bild des guten Hirten bezeichnete, zu denken hat, bestimmt. S. Dr. Hirscher's Katechetik ꝛc. S. 260 ff.

K. A. Streicher die Bilder der Bibel des alten und neuen Testaments, zur Beachtung ihres poetischen Werthes und mit besondrer Rücksicht auf ihren Gebrauch für Prediger und Katecheten ꝛc. Altenburg 1820. (16 Gr.)

Ludw. Pflaum die Gleichnißreden Jesu, leicht gereimt und gemeinverständlich ausgelegt. Bayreuth 1823.

Sehr brauchbar zum zweckmäßigen Religionsunterricht in Schulen.

Erklärende Darstellung der Natur- und Sittengemälde, die Jesus zur bessern Fassung seiner Lehren aufstellte. 3 Bdchn. 1800. 1801. Wittenberg und Zerbst b. Zimmermann.

G. Fr. Lisco die Parabeln Jesu, exegetisch-homiletisch bearbeitet. Berlin b. Bethge. 1832. (1 Thlr. 12 Gr.)

Eine gehaltvolle, lehrreiche Schrift.

Dr. Carl Zimmermann die Gleichnisse und Bilder der Heil. Schrift in Predigten zur Förderung des Schriftverständnisses und der Erbauung behandelt. 1. Bd. Darmstadt b. Leske 1840. (21 Gr.)

Bischof Dr. Eylert hat seiner Schrift „Homilien über die Parabeln Jesu" eine Abhandlung „über das Charakteristische derselben" beigefügt. Manches dagegen erinnert Unger in seiner Schrift „De Parabolarum Jesu natura etc."

Herder u. Lieheskind Palmblätter, oder auserlesene morgenländische Erzählungen für die Jugend, durchgesehen und verbessert von F. A. Krummacher. Mit Kupf. 4 Theile. Berlin 1831. 5 fl. 24 Xr.

F. A. Krummacher Parabeln. 3 Bdchn. Essen, Bädeker. (3 Thlr.)

Globus. (1. Name.) Globus ist ein lateinisches Wort, welches Kugel bedeutet und daher zur Bezeichnung des Begriffes, den wir in der Erdbeschreibung damit ausdrücken wollen, recht brauchbar, obgleich man wohl besser thäte, dafür das deutsche, noch dazu deutlichere und bestimmtere Wort Erdkugel zu wählen, und das um so mehr, da man auch Himmelskugeln hat, daher jene vollständig Globi terrestres und diese Globi coelestes heißen. Dies genug vom Namen.

(2. Geschichte). Zuerst wurden Himmelskugeln verfertigt, und zwar, wie man glaubt, die erste schon 1550 Jahre vor unserer Zeitrechnung (vor Christi Geb.) Die älteste noch vorhandene, vom J. 1225, ist von Bronze, hat 7 Fuß Durchmesser und befindet sich zu Velletri im Museum des Cardinals Borgia. In Deutschland beschäftigte sich zuerst mit ihrer Verfertigung Regiomontanus (eigentlich Joh. Müller, geboren zu Königsberg (Regiomontium) in Preußen 1436, † 1476), die dann von Mehreren in Nürnberg, der schon damals wegen ihrer geschickten Künstler berühmten Stadt, nachgemacht wurden. Die größte (die sogenannte Gottorps Weltkugel) von dem Mechaniker Andreas Busch für Friedrich III., Herzog von Holstein, 1656 angefangene, aber erst 1664 vollendete Maschine dieser Art hatte 11 Fuß im Durchmesser und war von Kupfer. Sie stellte auf der äußern Fläche die Erdkugel, auf der innern die Himmelskugel vor. In ihrer hohlen Mitte war ein Tisch angebracht, woran 12 Personen sitzen und beobachten konnten, wie sich das Himmelsgewölbe in 24 Stun-

den über sie hinwegbewegte. Dieß Kunstwerk befindet sich jetzt in Petersburg in der kaiserl. Kunstsammlung. — Um die Verbesserung der Globen machte sich besonders verdient Eberhard Weigel (geb. 1625 zu Weida, † 1699 als Prof. zu Jena). Er verfertigte unter anderen kleinern auch einen von Kupfer, 10 Fuß im Durchmesser, den er Pancosmos (Weltall) nannte und dem König von Dänemark Christian V. überreichte. Ein Uhrwerk setzte ihn in Bewegung und man konnte ebenfalls hineingehn. — Die erste Werkstatt, wo man wohlfeilere Erd- und Himmelskugeln bekommen konnte, eröffnete F. Andreä in Nürnberg und seit 1728 Doppelmayer (geb. 1677 zu Nürnberg † daselbst 1750 als Professor der Mathematik), dessen Globen bald weit und breit gesucht wurden und auch jetzt noch brauchbar sind; sie haben gewöhnlich 6—8—12 Zoll Durchmesser. Unter den neueren empfehlen sich besonders die nach Bode's (Joh. Elert B. geb. 1747 zu Hamburg † 1826 in Berlin) des berühmten Astronomen Angabe in Nürnberg und Berlin verfertigten Globen, welche gewöhnlich 1 Fuß Durchmesser haben. Auch die von Frauenholz und Klinger in Nürnberg, so wie die Erdkugeln von Funk, sind empfehlenswerth, so auch von Haan, (9 Zoll Durchmesser, 2—4 Thlr., Anleitung zum Gebrauche, 8 Gr.; wogegen die Schreiber's 7 Thlr. und von 4 Zoll 4 Thlr. kosten.) Späterhin (1822) gab er den 12zolligen für 5⅓ Thlr, dann überließ er das Geschäft Herrn Schmidt in Pirna, der die 12zolligen für 9—11—13 Thlr., die 6zollig. für 5—6—7 Thlr. verkaufte, je nach der feineren Arbeit. Seitdem hat man aber nicht geruhet, sondern vielmehr sich eifriger bemühet, den anschaulichen Unterricht in der Geographie, der durchaus, besonders für Anfänger, unentbehrlich ist, immer mehr zu vervollkommnen. Man hat zu diesem Ende nicht nur neue Globen geliefert, sondern auch neue Arten derselben erfunden, worunter sich namentlich die pneumatischen und die Reliefgloben auszeichnen. Von allen diesen möge nun eine kurze Uebersicht folgen.

(3. Kurze Uebersicht der neuesten Bemühungen für die Darstellung der Erdkugel). 1) Schreibers Erben gaben verschiedene Globen, a) 4zollige 4 Thlr., b) von 2 Pariser Zoll 1 Thlr.; von Riedig 1812, c) 7 Zoll 6—8 Thlr., d) 4 Zoll 3½ Thlr. 2) Zeune 1½ Fuß 6 Thlr. 3) Plamann und Klöden 3½ Fuß. 4) Der Globus zum Zusammensetzen; Stuttgart 1823. ½ bis 1 Thlr. 5) Schropp in Berlin lieferte vielerlei Arten seit 1825 von 60 Thlrn. bis 1 Thlr., jene von 18 Paris. Zoll, diese von 2 Zoll, mit Gestell aber 2½ Thlr. und von 4 Zoll 6 Thlr. 6) Das geographische Institut zu Weimar lieferte 3zollige mit Gestell für 1⅓ Thlr. 1838. 7) Menzel a) 8⅓ Zoll 2⅔ Thlr., b) 11⅓ Zoll 5⅓ Thlr., c) mit messing. Merid. und Ecliptik 8 Thlr., d) 14 Zoll 8 Thlr., e) mit Gestell 11 Thlr.; Berlin bei Gropius. Kämper's Riesenglobus von 4 Fuß im Durchmesser, in 2 Halbkugeln zu zerlegen, kostet 5 Friedrichsd'or. Ein Riesenglobus, bei alledem aber verhältnißmäßig wohlfeil (nur $\frac{1}{15}$ des Preises anderer Globen) und leicht zu behandeln, wurde von Cella in München und in Berlin erfunden. Er kostet 15 Thlr. und mißt 11½ Pariser Fuß (s. Leipz.-Zeit. 1832, Nr. 233.) Er nannte ihn einen pneumatischen, weil er wie eine Blase aufgeblasen und dann wieder zusammen gelegt werden kann. Doch scheint er nicht sehr verbreitet worden zu sein (man s. Allgem. Schul-Zeitung 1832, Nr. 69 und (Hergang's) Zehn Jahre ꝛc. 1. Th. S. 125 ff.); mehr aber Zeune's Reliefgloben (Tast-Erdkugeln), welche besonders für den Unterricht der Blinden bestimmt und für diese nicht nur äußerst nützlich, sondern sogar unentbehrlich sind, weil sie die Erhöhung und andere merkwürdige Gegenstände auf der Oberfläche fühlen (betasten) lassen. Daß sie auch für sehende Kinder mit Nutzen gebraucht werden können, bedarf keiner besondern Erinnerung. Sie werden seit 1821 in Berlin bei Kummer aus Papiermasse verfertigt und kosten freilich 25—30—50 Thlr., nebst 7 Thlr. für Verpackung, bei einer Größe von 10—12—16 Zoll. (Die Hallische Liter.-Zeit. 1821 Nr. 99 gab eine umständliche Nachricht). Auch Commiss.-R. Kummer in Berlin liefert Reliefgloben. Adami in Potsdam liefert sie wohlfeiler von 1⅓—22⅔ Thlr. (s. Allg. Schul-Zeit. 1840. S. 392 u. Rhein. Bl. 23. Bds. 1s Heft. 1841) bei 11 Zoll Durchmesser 2—3 Thlr. mit Gestell.

Dir. Vogel in Leipzig bietet in der Allg. Schul-Zeit. 1836. Nr. 130. Globen und Erdkugeln für Volksschulen dar, welche ein geschickter Zeichner und Techniker, Apel in Leipzig verfertigt. Sie haben 36 Pariser Zoll im Durchmesser und lassen sich durch einen einfachen Mechanismus in 2 Hemisphären zerlegen, welche dann anstatt der Planigloben an die Wand gehängt und gebraucht werden können. Ihr Preis ist auf 34 Thlr. bestimmt. —

Hierher gehören auch die Bücher zur Belehrung über den Gebrauch des Globus, wenigstens mögen die vorzüglichsten hier genannt werden:

J. M. Fick Allgemein faßliche und vollständige Globuslehre mit 8 Abbildungen in Stahl. Augsburg 1837. 6 Gr.

Der Verf. hat aus den größeren und theureren Werken von Brewer, Kries, Blanc ꝛc. geschöpft und sie gut benutzt.

Selten über den Gebrauch der Lehrhilfsmittel beim Unterricht in der Erdbeschreibung. Berlin 1834. 18 Gr.

Es ist zugleich das zweite Bändchen seines hodegetischen Handbuchs der Geographie.

Einleitung zur Kenntniß der Erd- und Himmelskugel. Nürnberg 1801. gr. 4. 1½ Thlr. Nachtrag 1805. 4 Gr.

Ch. B. Funk Anweisung zum Gebrauch der Erdkugel und der Erdplanisphäre. Leipzig 1781. gr. Fol. 3½ Thlr. illum. 4 Thlr.

Beschreibung und Gebrauch der Funk'schen Erdkörper. Mit Kupfern. Berlin 1789. 8 Gr.

Prändel Erdglobuslehre in Verbindung mit der mathematischen Geographie. Amberg 1812. 6 Gr.

Ritter (der berühmte Geograph) über Veranschaulichungsmittel bei dem geograph. Unterricht (in der Abhandlung der Academie der Wissensch. zu Berlin 1831.)

F. W. Streit der mathem. Geograph. ꝛc. Mit 4 Tafeln. Berlin 1837. 147 S. 16 Gr.

Nur zu gelehrt für Volksschullehrer, aber hübsche Aufgaben am Globus, über geograph. Netze- und Karten-Zeichnen. S. Allg. Schul-Zeit. 1840. Nr. 65.

Scheibel's vollständ. Unterricht zum Gebrauche der künstl. Himmels- und Erdkugel. Berlin 1779 u. 1785.

Prof. Lorenz Böckel's Lehrbuch der mathem. Geographie mit 4 Kupfert. Nürnberg 1838 (217 S.) 1 Thlr.

Diesterwegs Lehrbuch der mathem. Geographie und popular. Himmelskunde ꝛc. Mit 41 lithogr. Figuren. Berlin, bei Enslin 1840. 21 Gr.

(4. Beschreibung des Erdglobus.) Da alle Globen mit sehr großer Sorgfalt und Genauigkeit verfertigt werden müssen, so kann ihr Preis auch nie so gering sein, als der von Landkarten, allein sie haben auch dafür bedeutende Vorzüge vor diesen, welche ihnen auch immer bleiben werden und müssen. Denn da es bei jedem Unterrichte, besonders aber bei den Anfangsübungen hauptsächlich auf Anschauung ankommt, so ist dabei der Globus ganz unumgänglich nothwendig und das beste Planiglobium kann seine Stelle nie ersetzen, weil es unnatürlich ist, die Kugel als eine Ebene darzustellen; auch wird dabei die gegenseitige Lage der Oerter nothwendig verrückt. Freilich kann der Globus nicht so viele Oerter ꝛc. enthalten, als eine Landkarte, besonders eine Specialkarte; allein er enthält dafür Gegenstände, welche wiederum diese nicht giebt, meistens auch nicht geben kann. Der Globus nämlich zeigt 1) den Aequator, 2) die beiden Wendekreise, 3) die beiden Polarkreise, 4) die Ecliptik, 5) die Parallelkreise, 6) den Meridian, doch 5. und 6. meistens nur von 5 zu 5 oder von 10 zu 10 Graden angegeben, je nachdem der Globus selbst größer oder kleiner ist. 7) Die beiden Pole werden durch zwei Stifte bezeichnet, um deren Achse sich die ganze Kugel drehen läßt, und an welchen 8) ein metallener (zinnerner oder messingener) Ring befestigt ist (Mittagsring), weil er die Stelle eines jeden Meridians (Mittagskreises) vertritt und daher auch in 360 Grade abgetheilt ist. Am Nordpolstifte ist gewöhnlich auch noch 9) ein kleiner metallener Ring (Mittagsring) angebracht (Stundenring), worauf 2 mal 12 Stunden und kleinere Zeittheile bemerkt sind, mit einem Weiser, der sich sowohl mit der Kugel dreht, als auch aus freier Hand sich stellen läßt. Hierzu kommt noch (wenigstens bei manchen Globen) 10) ein dünner Streifen Messing (Höhen-Quadrant), der sich an den Meridianbogen anschrauben läßt. Er stellt den vierten Theil (daher heißt er Quadrant) eines Zirkels dar und ist deswegen in 90 Grade getheilt, denen gewöhnlich noch 18 zugegeben werden. Zu einem vollständigen Globus gehört noch 11) ein Gestell, mit 3 oder 4 Füßen, das 12) einen hölzernen Kranz (Horizont) trägt, worauf 13) die 4 Himmels-Gegenden in 4 mal 90°, nebst 14) den Himmelszeichen, 15) den 12 Monaten und den Monatstagen verzeichnet sind. In diesem Gestelle ruht dann der Globus vermittelst des Meridianbogens, so daß in jeder Lage des Globus die Hälfte immer darüber hervorragt. Unter dem Globus, aber von ihm getrennt, ist endlich noch 16) gewöhnlich ein Compaß, der jedoch nicht nothwendig dazu gehört. Nur durch Hilfe dieses Globus lassen sich eine Menge der nützlichsten und belehrendsten Aufgaben aus der mathematischen Geographie mit Leichtigkeit lösen, welche ohne ihn theils gar nicht, theils nur mit Schwierigkeit sich behandeln lassen, worüber die oben angegebenen Bücher weitere Belehrung ertheilen.

5. Was die Himmelskugel betrifft, so gilt das Meiste, was von der Erdkugel gesagt worden, auch von ihr, sowohl in geschichtlicher Hinsicht, wie schon erwähnt wurde, als in Beziehung auf den Inhalt und die Beschaffenheit. Es ist nämlich auch hier 1) eine Axe, um welche sich die Kugel drehen läßt; man findet auch hier 2) mit den beiden Polarkreisen (Circuli polares) die beiden Polspitzen (Polus arcticus Nordpol und P. antarcticus Südpol); 3) die sogenannte Sonnen- (richtiger Erd-) Bahn oder Ecliptik und 4) den Thierkreis (zodiacus); 5) den Aequator (Gleicher); 6) die beiden Wendekreise (Circulus tropicus cancri des Krebses und C. t. capricorni des Steinbockes, jener auf der nördlichen, dieser auf der südlichen Halbkugel); 7) den Mittagskreis (Meridianus) in viermal 90 Grade getheilt; 8) den Gesichtskreis (Horizont), der auf dem Gestelle ruht, worin sich die ganze Himmelskugel bewegt, mit 9) den vier Himmelsgegenden (Plagae mundi), nämlich Morgen (oriens), Abend (occidens), Mittag (meridies), Mitternacht (septentrio); 10) die beiden Durchschnittskreise der Ecliptik (Coluri), a) C. aequinoctiorum, der den Punct der Tag- und Nachtgleiche bezeichnet, und b) C. solstitiorum, der den Punct des Sonnenstillstandes andeutet. Jener geht durch den Anfang des Widders und der Wage, dieser des Krebses und des Steinbockes. Ferner 11) die wichtigsten Fixsterne in den Bildern (asterismi), worein die Sternkundigen sie gleichsam eingeschlossen haben, z. B. den großen und kleinen Bär, an dessen Schwanzende der Polarstern steht, die Milchstraße (via lactea) u. s. w. Ueber den Gebrauch der Himmelskugeln geben einige von den obengenannten Büchern ebenfalls die nöthige Belehrung.

M. Prätor.

Goethe (Joh. Wolfgang). Aber wie kommt Goethe, der gefeierte Dichter seiner und unserer Zeit, hieher unter die Reihen der Pädagogen; was will der große Weltmann in der kleinen Kinderwelt? — So werden viele Leser der N.-E. fragen und man wird ihre Frage nicht eben befremdlich finden. Wir behaupten zwar, alle Menschen sollten Pädagogen sein, vorzüglich die Gelehrten und Denker, und diese sind es auch zum Theil, so wie es selbst unter den Niedern im Volk, die mit einem gesunden bon sens von der Natur ausgestattet sind, Menschen giebt, die das Talent zur Erziehung haben und die nicht nur selbst natürlich gut erzogen dastehen und wirken, sondern auch Andere, ihre Kinder, Anderer Kinder der Natur gemäß zu erziehen im Stande sind. Und so gäbe es eine halbe Welt von Pädagogen, ja die ganze Welt hätte von Gott, dem höchsten Erziehungsmeister, pädagogischen Geist (die natürlichste Psychologie) empfangen. Möchte dieser Geist überall sichtbar werden, nicht blos in Schulen, hohen und niedern, sondern auch auf Thronen, in Parlamentshäusern, in Palästen, in Hütten! Doch zu unserm Goethe. Dieser war ja nicht blos Dichter, sondern auch großer Naturforscher*), nämlich der Schöpfer der Farbenlehre und Morphologie, und auch die bildende Kunst war ihm eine Geliebte, zu der er sich schon als Knabe hingezogen fühlte und gegen welche seine inbrünstige Verehrung am Ende seiner Tage nicht lauer geworden war. Und in allen diesen Beziehungen sollte ihn die Welt der Pädagogen nicht als den ihrigen ansehen? Wer es weiß und fühlt, wie zu allem Großen, Wahren und Schönen, was G. in der Natur und Kunst suchte und fand, auch eine innige

*) G. Goethe als Naturforscher. Eine Skizze von A. Clemens. Frankf. a. M., Küchler. 1841. (18 Ngr.)

Liebe in dem Gemüthe jedes Erziehers und Lehrers wohnen und walten muß, der wird G. gern unter dem Bilde eines solchen denken und ihm auch von dieser Seite in seiner Wirksamkeit als Lehrer und Erzieher für Mit- und Nachwelt ein Verdienst zusprechen.

Es kommt auch wirklich in Goethe's Werken eine Menge von Gedanken und Ansichten vor, welche dem Pädagogen vom Fach reichen Stoff zum Nachdenken darbieten, auch hat er sich einmal selbst, nämlich in „Wilhelm Meister's Wanderjahren", ausführlich über Erziehungsangelegenheiten ausgelassen, in der Darstellung der pädagogischen Provinz, in welcher als höchste, Alles umfassende Tugend die Ehrfurcht waltet. Und er selbst, die Richtung seines Geistes, die Art, wie er die Dinge aufzufassen, wie er sich selbst zu bilden pflegte — weniger aus erdachter Reflexion, als vermöge seiner ihm anerschaffenen Natur — verdient als großer Pädagog angesehen zu werden; ja, man kann ihn in solcher Beziehung, wie sein unbefangener Lobredner, Diesterweg, mit Recht behauptet, als Vorbild intellectueller Bildung, als Muster für Studirende und für Lehrende ansehen, denn er selbst repräsentirt im lebendigen Beispiel das oberste Prinzip alles bildenden und wahren Selbst- und Jugendunterrichts, das Prinzip der Veranschaulichung der Unterrichtsstoffe.

Dies hat Diesterweg, der Goethe's Schriften manu diurna nocturnaque pflegt, in einer trefflichen Rede nachgewiesen. Diese Rede stellt

Goethen als Vorbild für Lehrer

auf und ward am 28. Aug. des J. 1841 zu Berlin am Goethefeste in der deutschen Gesellschaft vorgelesen. D. führt darin zuerst den Inhalt des Prinzips der Veranschaulichung der Unterrichtsstoffe vor, und weis't dann nach, wie Goethe in seinem Leben, in seiner Entwickelung ihm gehuldigt hat.

Den Inhalt des Veranschaulichungsprinzips im Unterrichte explicirt er wesentlich in vier Momenten: 1) Gebrauch der eignen Sinne; 2) Fortschritt vom Ganzen zum Einzelnen; 3) Entwickelung des Abstracten aus dem Concreten; 4) Beziehung der Ideen auf anschauliche Vorstellungen. In diesem Allen, sagt D., ist Goethe unser Vorbild.

Die ganze Art der Entwickelung geschieht, wie gewöhnlich, in geistvoller Manier und giebt reichen Stoff zum Nachdenken. Die Gedanken hängen mit einander so genau zusammen und sind so dicht durchwoben, daß wir nicht wohl einzelne Stücke davon abreißen und hinwerfen könnten, daß sie Jemand mit Nutzen aufhebe. Das Ganze will gelesen, bedacht und gefühlt sein. Darum lese, betrachte und fühle die Rede Diesterweg's über Goethe als Vorbild der Lehrer, wer sie als Lehrer und Erzieher zu lesen und zu überdenken Gelegenheit findet. Sie ist befindlich in dem 1. Hefte des 26. Bds. der neuen Folge der allgemein geschätzten „Rheinischen Blätter für Erziehung und Unterricht" (Essen, Bädeker. 1842). Es wäre zu wünschen, daß zur Erbauung der Lehrerwelt ein besonderer Abdruck derselben erschiene! Die Rhein. Blätter kommen leider! nicht in aller Lehrer Hände, und es ist wirklich zu beklagen und zu rügen, daß der Verleger einzelne Hefte dieser Zeitschrift nicht käuflich ablässt.

Was wir etwa aus dieser Rede den Lesern der N.-E. noch geben können, ohne unsre Grenzen zu überschreiten, ist das, was D. in Beziehung auf die vier Momente des Veranschaulichungsprinzips im Unterrichte sehr richtig mittheilt, die besondere Anwendung und Beziehung auf Goethe, wie sie in der Rede gemacht wird, müssen wir den Lesern überlassen. Er sagt:

„Erstens. Der Gebrauch der eignen Sinne, natürlich bei Allem, was sinnlich wahrnehmbar ist, insonderheit also Selbstsehen und Selbsthören zur Auffassung der äußern Erscheinungen ist die erste Regel bei der Veranschaulichung jedes wahrhaft bildenden Unterrichts. Denn „selbst ist der Mann", nicht nur der Mann, sondern auch der Knabe, das Kind, der Mensch überhaupt. Also nicht erzählen hören von Andern, durch den lebenden Mund oder das todte Buch, noch weniger schöpfen aus Quellen, die wieder auf Andere und Andere zurückweisen, sondern selbsteigenes Sehen und Hören der ursprünglichen Dinge und Erscheinungen. Tausende von Menschen mögen es zu allen Zeiten so gemacht haben; als didactischen Grundsatz hat ihn Rousseau in seinem „Emil" aufgestellt, einem Werke, welches Goethe, hoch verehrend, ein Evangelium der Natur nannte, einen Grundsatz, welchen Pestalozzi später methodisch verarbeitete und der seitdem gesetzgebend gilt für alle Zeiten.

Zweitens. Fortschritt vom Ganzen zum Einzelnen, von der Totalität der Anschauung zu den Theilen, nicht umgekehrt, also analytisch. Es war ein Mißgriff mancher Pädagogen, welche bei der Erfassung der irdischen Dinge von den einzelnen Theilen zum Ganzen fortschreiten wollten. Man darf sich nur an die Streitigkeiten über die Methode des naturhistorischen und geographischen Unterrichts erinnern. Die Analytiker, welche von der Totalanschauung des Ganzen ausgehen, haben gesiegt. Denn ihr Weg ist der der Natur, d. h. der natürlichen Entwickelung, des natürlichen Fortschritts, des unbewacht, instinctmäßig verfahrenden Menschengeistes, wie des Fortschrittes der Wissenschaft.

Drittens. Entwickelung des Abstracten aus dem Concreten, der allgemeinen Vorstellungen aus den einzelnen, des Mittelbaren aus dem Unmittelbaren, der Begriffe aus den Anschauungen. Also Beginnen mit der Sache, nicht mit dem Bilde oder Zeichen, mit den Dingen selbst und ihren Erscheinungen, nicht mit dem Worte.

Viertens. Beziehung der Ideen, der allgemeinsten höchsten Vorstellungen auf ursprünglich aufgefaßte, unmittelbar erlebte, anschauliche.

Kurz, Basirung aller Reflexion und Speculation durch wirkliches Leben und Empirie, nicht umgekehrt, und Verdeutlichung jener durch diese."

Möge dieses Vierfache, was das didactische Prinzip der Veranschaulichung der Unterrichtsgegenstände enthält, von allen Lehrern erfaßt und festgehalten werden; es giebt in dieser Mannigfaltigkeit und Einheit den Canon ab für jeden naturgemäßen, geistbildenden Unterricht. Goethe hat ihn uns vorgelegt. Das erwäge jeder Lehrer beim Lesen der Diesterweg'schen Rede und er fühle sich dadurch nicht nur für das Veranschaulichungsprinzip begeistert, sondern auch zum fleißigen Lesen der Goethe'schen Werke und insonder-

heit einzelner Schriften des gottbegabten Mannes auf's Kräftigste angeregt! Der Verfasser dieser Zeilen las Goethe's „Faust" wohl schon zwanzig Mal durch und holt sich von Zeit zu Zeit daraus einen großen Gedanken; Diesterweg hatte sich auf seine pädagogische Reise nach den dänischen Staaten (im Sommer 1836) „Eckermann's Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens" (2 Th. Lpz. b. Brockhaus 1836) zur Erfrischung mitgenommen und schaut gewiß in andere von Goethe oder über Goethe verfaßte Schriften mit nahrungsuchender Seele noch heute. „Kaum alle tausend Jahre erscheint eine so gottbegabte Natur, und kaum alle zehntausend begünstigen die glücklichsten Umstände so die Entwickelung. — Aber wir sind auf dem Wege dahin." Mit diesen wahren Worten rückt die ganze Rede ihrem Schlusse zu.

Goethe, Deutschlands pädagogischer Leuchtstern, ward am 28. Aug. 1749 zu Frankfurt a. M. geboren und starb zu Weimar am 22. März 1832. Auch die Todten sollen leben! Es lebe Goethe!

Götte (Wilh.), Dr., aus Braunschweig; er starb am 11. Decbr. 1839 zu Leipzig. Er ist Verf. einiger philosophischen und philologischen Schriften. Dahin gehören „Ueber den Ursprung der Todesstrafe" (1839), „das delphische Orakel in seinem politischen, religiösen und sittlichen Einflusse auf die alte Welt" (1839) und in pädagogischer Beziehung die „Ideen über Erziehung und Unterricht im Geiste der Monarchie." In Briefen. gr. 8. Braunschweig, J. H. Meyer. (18 Gr.) Diese Schrift enthält manche treffliche und körnigte Ideen.

Gräffe (Joh. Friedr. Chstph.), Doctor der Theologie, Pastor zu St. Albani und Superint. in Göttingen, wo er 1754 am 15. Jan. geboren ward und 1816 am 27. Oct. starb. Außer mehren theolog. und philos. Schriften hat er auch pädagogische an's Licht treten lassen, welche zu seiner Zeit geschätzt wurden. Wir nennen solche, so weit sie uns bekannt geworden sind:

Die Sokratik, nach ihrer ursprünglichen Beschaffenheit in katechetischer Rücksicht betrachtet. Göttingen 1791. 8. 2. Aufl. 1794. 3. Aufl. 1798. Auch als Bd. 2 seines neuesten katechet. Magazins.

Vollständiges Lehrbuch der allgem. Katechetik, nach Kant. Grundsätzen. Ebend. 1795 — 99. 3 Bde. 8. (4 Thlr. 12 Gr.) Neue Aufl. 1 Bd. 1805.

Grundriß der allgem. Katechetik nach Kant. Grundsätzen; nebst einem kurzen Abriß der Geschichte der Katechetik zum Gebr. akadem. Vorlesungen. 1796. 8. (1 Thlr. 4 Gr.)

Neuestes katechet. Magazin zur Beförderung des katechet. Studiums. Gött. 1789—91. 4 Bde. (3 Thlr. 10 Gr.)

Katechet. Journal. 1798—1800. 4 Bde. Auch unt. d. Titel: Neues Journal f. Katechetik u. Pädagogik. (5 Thlr.)

Ausführl. Katechisationen über den Hannöv. Landeskatechismus. Gött. 1801—7. 5 Thle. 8. (7 Thlr. 4 Gr.)

Graser (Joh. Baptist), Dr., ward im Juli 1766 zu Eltmann im Würzburgischen geboren, widmete sich dem Erziehungswesen und ward nach vollendeten Studien Doctor der Philosophie und Präfect des Priesterseminars zu Würzburg. Darauf folgte er einem Rufe als Condirector der erzbischöflichen Pagenanstalt zu Salzburg, von wo er im J. 1804 als kurpfälzischer Oberschulencommissar in sein Vaterland zurückkehrte. Später wurde er bei der Oberstudiencommission zu Bamberg, 1810 aber als Baierscher Regierungs- und Kreisschulrath in Baireuth angestellt. Seine zahlreichen pädagogischen Schriften zeigen eben so gründliche Kenntnisse und Klarheit, als kräftige Freisinnigkeit und edeln Eifer, und sichern seinem Namen in der Geschichte der Pädagogik ein rühmliches Andenken. Die wichtigsten derselben sind:

Prüfung des katholisch-practischen Religionsunterrichts. 1800. — und

Prüfung der Unterrichtsmethode der practischen Religion von dem Standpuncte der Zweckmäßigkeit aus betrachtet. 1831. — Damit ist zu verbinden folgendes Schriftchen:

Das Verhältniß der Graser'schen Unterrichtsmethode zum positiven Religionsunterricht. 1832.

Beobachtungen und Vorschläge über Erziehung und Schule. 2 Thle. 1804 u. 5.

Divinität oder das Prinzip der einzig wahren Menschenerziehung. 1813. 3. Aufl. 1830. in 2 Bdn.

Der erste Kindesunterricht, die erste Kindesqual, eine Kritik der bisher üblichen Leselehrmethoden. Baireuth. gr. 8. 3. Aufl. 1828. Grau. (18 Gr.)

Hierin stellt G. die Lautirmethode als naturwidrig und lächerlich dar und macht auf die Verbindung des Schreibunterrichts mit den ersten Uebungen im Lesen aufmerksam.

Der durch Gesicht und Tonsprache der Menschheit wiedergegebene Taubstumme. 1829 u. 34.

Die literarische Erziehung auf das Princip der sich selbst entwickelnden Natur gegründet. 1831.

Die Elementarschule für's Leben in der Grundlage zur Reform des Unterrichts. 1839. 4. Aufl. in 2 Thln. Der zweite Theil ist nach Graser's Tode erschienen. 1842. Hof u. Wunsiedel, b. Grau. (2 Thlr. 12 Gr.)

Das Verhältniß des Elementarunterrichts zur Politik der Zeit. 1835 u. 37.

Auch gab G. 1803—5 ein Archiv für Volkserziehung, 1805 und 1806 den Baierisch-fränkischen Schulmerkur heraus. Ein moralisches Handbuch erschien 1801 in 2 Thln., Andachtsübungen 1801, Stunden der Andacht für Studirende 1833 u. 1837. An den Fragen der Gegenwart nahm er lebhaften Antheil, wofür die Schriften: Das Judenthum und seine Reformation (1828), und: Die Erhebung des geistlichen Standes zur Würde u. Wirksamkeit (1831) zeugen.

Graser starb am 28. Febr. 1841 zu Baireuth.

S. Allg. Lit.-Zeit. 1841. Intelligenzbl. Nr. 13.

Graser's Erziehungssystem. Hauptsächlich nach Gräfe's Darstellung bearbeitet.

Versuche, eine Wissenschaft der Erziehung aufzustellen, sind zwar schon von den griechischen Philosophen gemacht und bis auf die neuesten Zeiten fortgesetzt worden; aber wir können nicht behaupten, daß sie ganz gelungen wären. Daß es den Griechen nicht gelang, ist erklärlich; theils aus dem ganzen Stande der Bildung ihrer Zeit, theils aus dem Mangel der wahren Religion. Nach dem Untergange Griechenlands und Roms trat aber gar Finsterniß ein: denn obgleich die Christusreligion ihre Sonne aufgehen ließ, so verdunkelten doch leider die Menschen dieses herrliche Licht bald so sehr, daß seine Strahlen lange den Nebel nicht durchbrechen konnten und das ganze Mittelalter war in dieser Hinsicht trostlos, bis endlich die Wiederherstellung der Wissenschaften und die Kirchenverbesserung im Abendlande einen Grund legten, worauf später die Erziehungswissenschaft erbaut werden konnte. Der Philanthropinismus erzeugte nun eine Gährung, und machte das Bedürfniß einer wissenschaftlichen Behandlung der Erziehungslehre fühlbar, und man fing nun an, Grundsätze und Systeme aufzustellen. Doch blieb man meistens nur am Aeußeren hangen und sammelte

Stoff, der erst im 19. Jahrhundert zu einer Wft.*) zusammengestellt und erhoben wurde.

Man darf wohl Graser'n als den annehmen, dem dies Werk in seiner „Divinität" **) zuerst gelang, obgleich vor ihm Mehre es versuchten; nach ihm haben sich besonders Gruner***) und Beneke†) um die ächt wissenschaftliche Behandlung der Erziehungslehre Verdienste erworben. Fast alle übrigen, sonst vortrefflichen Schriftsteller über die Erziehung, z. B. Schwarz, Seiler, Niemeyer u. A. beschränkten sich darauf, an dem Faden der Erfahrung Grundsätze und Regeln aufzustellen, ohne bis zu dem Anfangspuncte aufzusteigen, oder sie suchten blos die Nothwendigkeit und Möglichkeit einer solchen Wft. darzuthun, ohne selbst ein System zu erbauen, z. B. Greiling u. A. Manche haben sogar diese Möglichkeit bestritten, weil die Pädagogik sich auf Erfahrung gründe, wie die Natur-Wft. und daher nie eine Wft. im strengen Sinne des Wortes werden könne. Nun ist zwar Beobachtung und Erfahrung in der Erziehung allerdings von sehr hohem Werthe und durchaus nicht zu entbehren; allein beide können nie ganz sichere Führer werden, da sie einander bisweilen widersprechen oder nicht genau genug angestellt sind und auch nicht auf alle Fälle passen. Ja selbst diese Beobachtungen und Erfahrungen setzen feste Grundsätze voraus, ohne welche man wie ein Blinder auf's Gerathewohl herumtappen würde. Diese Grundsätze aber, durch welche sich der Beobachter leiten lassen soll, dürfen sich doch nicht auf die unsichere Erfahrung stützen, sondern müssen auf einem andern sicherern Wege gefunden werden. Daß aber eine Erziehungs-Wft. in der That möglich sei, ergiebt sich aus der Bestimmung des Menschen, zu deren Kenntniß wir aber nicht durch Erfahrung, sondern durch Philosophie und Offenbarung gelangen. Beobachtungen und Erfahrungen bleiben aber doch von hohem Werthe, denn die auf wissenschaftlichem Wege gefundenen Grundsätze werden durch sie bewähret.

Graser hat nun, wie schon oben erwähnt worden, das große Verdienst, die Nothwendigkeit der Erziehungs-Wft. klar nachgewiesen und die Grundsätze derselben vollständig aufgestellt zu haben. Sie erschienen zuerst 1811 und fanden solchen Beifall, daß 1813 schon die 2. Aufl. nöthig wurde, bis 1830 unten genannte 3. Aufl. erschien, welche sich wesentlich von den zwei ersten unterscheidet, obgleich das System dasselbe geblieben ist. Sie ist unstreitig das wichtigste und gelungenste Erzeugniß auf dem Felde der pädagogischen Literatur. Man sieht auf jeder Seite, wie tief G. seinen Gegenstand erfasset, wie er überall bis auf das Wesen dringt und wie klar ihm Alles vor der Seele stand. Und eben so klar giebt er seine Gedanken wieder, so daß man ihm ohne große Mühe folgen kann, wenn man nur seine ersten Auseinandersetzungen bestimmt aufgefaßt hat.

Zunächst sei hier das obgedachte Werk „Divinität" einer genaueren Betrachtung unterworfen, die es in hohem Grade verdient. Es zerfällt in zwei Theile. A. Erziehungslehre, B. Unterrichtslehre, wovon jeder wieder verschiedene Abtheilungen und Unterabtheilungen enthält. A. a) Grundlegung. (§. 1—22.) Begriff des Menschen und des Menschenlebens. Das Wesen des Menschen findet G. in dem Vernunfttriebe (Vermögen der Vernunft und des freien Willens), hervorgegangen aus dem Urleben, d. i. aus Gott, welcher eben, weil er das Urleben ist, keine Bestimmung hat, sondern Selbstzweck ist. Alles aber, was von dem Urleben ausgeht, hat seine Bestimmung und diese kann keine andere sein, als das Urleben selbst darzustellen, das Ebenbild Gottes wiederzugeben durch Gesinnung und That. Divinität soll sein Ziel sein im Gegensatze der Animalität. Diese Grundsätze stimmen vollkommen mit der Lehre Jesu überein, nur darf man sich an das Wort „Divinität" nicht stoßen, wofür freilich besser „Gottähnlichkeit" gesetzt wäre. Der Mensch soll zu dieser Gottähnlichkeit erzogen werden, woraus die Nothwendigkeit der Erziehung folgt, so wie einer Pädagogik (Erziehungs-Wft.)

Grundsatz der Pädagogik ist (§. 33.) „der werdende Mensch muß von dem reifen Menschen so unterstützt werden, daß er auch zur Reifheit gelanget, um sein Leben nach seiner Bestimmung durch sich selbst zu führen." Diese Grundsätze fallen sonach mit den Forderungen des Christenthums zusammen und erhalten dadurch desto größere Gewißheit. Es ist also kein ganz neuer Grundsatz, aber G. hat das Verdienst, ihn philosophisch begründet und auf alle Theile der Erziehungs-Wft. angewendet zu haben. Man könnte diesen Grundsatz auch so ausdrucken: „Bilde deinen Zögling zur höchst möglichen Vollkommenheit", wobei man aber immer die Einschränkung hinzudenken muß: „in seinem Stande", was eigentlich schon in dem Worte „nach seiner Bestimmung" liegt, und dann fallen auch alle Einwendungen hinweg, welche man gegen denselben als unpractisch (unausführbar, unanwendbar) gemacht hat. Also hat G.'s Grundsatz den Vorzug, daß er nicht nur allgemein giltig, sondern auch allgemein anwendbar ist, daneben aber auch den, daß er unablässig auf Selbsterziehung dringet und die Zöglinge nur darin unterstützt haben will. Dadurch hat G. ein Licht angezündet, welches das ganze Gebiet der Erziehungslehre erhellt, so daß man überall sicher gehet und nicht, wie der Blinde, versuchsweise bald hier bald dort herumzutappen genöthigt ist, wie die weitere Uebersicht seines Systems deutlich zeigen wird.

Der erste Theil seiner Schrift zerfällt wiederum in A. Erziehungs-Wft., B. Erziehungs-Kunst. A. handelt I. vom Ziele der Menschenerziehung, II. von Art und Weise derselben. Das I. Hauptstück: Ziel der Menschenerziehung im Allgemeinen ist Divinität oder divines Menschenleben. (Allerdings wäre zu wünschen gewesen, daß G. sich überall der deutschen und verständlichern Ausdrücke bedient hätte; hier z. B. Gottähnliches und göttliches Leben.) Es liegen darin folgende einzelne Bestimmungen: 1) Der dem Men-

*) Da dieses Wort sehr häufig vorkommt, so möge immer diese Abkürzung für Wissenschaft gelten.

**) „Divinität oder Prinzip der einzig wahren Menschenerziehung zur festern Begründung der Erziehungs- und Unterrichts-Wft. von Dr. J. B. Graser, kgl. Bayer. Regier.- u. Schulrathe." 3. Aufl. 2 Thle. (364 u. 340 S.) gr. 8. Baireuth. 1830. (4 Thlr.)

***) G. A. Gruner Versuch einer wissenschaftlichen Begründung und Darstellung der wichtigsten Hauptpuncte der Erziehungslehre. Jena. 1821. gr. 8. (1½ Thlr.)

†) Beneke (Joh. Ed.) Erziehungs- u. Unterrichtslehre. 2 Bde. Berlin. 1825 f. (5 Thlr.)

schen angeborne Trieb zur Thätigkeit muß angeregt, geübt und zur Lust gesteigert werden, denn der Grundcharacter des Menschenlebens ist freies Handeln. 2) Der Mensch muß zur Selbstständigkeit erzogen werden. 3) Der Geist muß vom ersten Augenblicke seiner Entwickelung an gebildet werden. 4) Die Erziehung muß zur Gerechtigkeit führen und 5) zur Menschenliebe. — Im 2. Hauptstück ist vom Christenthume als Ziel der Menschenerziehung die Rede, denn es ist gleichviel, die Menschen zur Divinität oder zur Religion oder zum Christenthum zu erziehen. — Das 3. Hauptstück legt das oberste Ziel der Menschenerziehung in seinen verschiedenen Beziehungen dar, nämlich in physischer, moralischer, intellectueller, ästhetischer und bürgerlicher. Der Zögling soll herangebildet werden zu den vier Cardinaltugenden, Wahrheit, Recht, Liebe, Schönheit. — Das 4. Hauptstück handelt von der Erziehung in und für das Christenthum (und hätte daher schicklicher mit dem 2. verbunden werden sollen). Der christliche Glaube ist aber von zweifacher Art, nämlich a) von intellectueller und rationeller und b) von historischer. — Das 5. Hauptstück giebt als Ziel der christlichen Erziehung den Sinn für das Gemeindeleben an, welches zum Leben für den Staat führet, denn der Mensch muß so gebildet werden, daß er in das Leben des Staats, und zwar dieses Staats*), passet. — Im 6. Hauptstück wird als das Alles umfassende Ziel der wahren Menschenerziehung „das Gemeindeleben in der Kirche" genannt. — Das 7. Hauptstück handelt von der Ständeerziehung, denn eine allgemeine Menschenerziehung ist ein Unding, so wie die Bildung des „rein Menschlichen"; denn das Ziel der Erziehung kann nur an Einzelnen (Individua) vollständig erreicht und jeder Zögling muß „für einen besondern Stand" erzogen werden.

In der II. Abtheilung (S. 165 ff.) wird von der Art und Weise der Erziehung in vier Betrachtungen gesprochen. Die 1. verbreitet sich über die Zeitabschnitte des menschlichen Werdens (die verschiedenen Altersstufen). Es wird das 24. Jahr als Endpunct der Erziehung angenommen. Uebrigens stellt G. auch drei Alter auf, nämlich 1) Kindesalter, 2) Knaben- und Mädchenalter, 3) Jünglings- und Jungfrauenalter. Auf jeder dieser Stufen werden aber wieder verschiedene Entwickelungszeiten festgesetzt. Denn 1) das Kindesalter theilt sich in folgende Perioden: a) Unmündigkeit (die ersten Lebensjahre), b) Mündigkeit (3. u. 4. Jahr, wo das Kind anfängt, den Mund zur Rede zu gebrauchen), c) Wißbegierde (5. u. 6. J.). 2) Das Knaben- (Mädchen-) Alter umfaßt die Schulzeit in 3 Abtheilungen: a) für den anschaulichen Unterricht, b) für die Begriffslehre, c) für die Beurtheilungslehre, je 2 Jahre (7. bis 12. Jahr). 3) Das Jünglings- (Jungfrauen-) Alter umfaßt die nächsten 6 Jahre (12. bis 18.) Die Erziehung darf in diesen Jahren für keinen Stand aufhören, sie tritt aber nach und nach zurück. Die practische Vorbildung zum Berufe vereinigt sich mit der theoretischen und wird nach und nach überwiegend. 4) Die nächsten 6 Jahre werden nun angewendet, um der Vorbereitung für das Leben die Vollendung zu geben. Hierzu dient für die Jugend des Volkes das Reisen oder die Wanderschaft, für die höhern Stände die Universität und vorbereitende Amtspraxis. — In der 2. Betrachtung werden die Erziehungsregeln abgeleitet für jede Altersstufe, besonders mit Rücksicht auf die physische und psychische Erziehung. Letztere fordert auf der 1. Stufe eine moralische Diätetik, Disciplin und Mittellehre. Die Diätetik muß beobachten die sittliche Umgebung des Kindes, seine Mußezeit und seine Beschäftigung. Disciplin unterstützt den noch zu schwachen Wissenschaftstrieb durch Furcht, Ehrfurcht, Liebe. Die Tugend-Mittellehre legt es darauf an, daß die Wft. immer mehr die Oberhand gewinne und bedient sich dazu der Sympathie und Phantasie. Die Lernzeit der 2. Altersstufe ist das Wichtigste, weil in ihr der Grund zum Christenthum gelegt werden soll. Mittel sind Unterricht und Beispiel, wovon letzteres wichtiger noch als ersteres, weil es wirksamer ist. — Die 3. Betrachtung verbreitet sich über die mancherlei Einrichtungen der Erziehungsart und über die Bedingungen ihrer Ausführung. Das Kindesalter, als weniger für uns wichtig, übergehend, sprechen wir sogleich von der 2. Altersperiode, weil hier von der Schulzeit die Rede ist. Die Schule wird aber nie als Erziehungsanstalt betrachtet, da erst im 2. Theile des Werkes vom Unterrichte gehandelt wird. Die Schule ist Erziehungsanstalt im weitern Sinne, weil auch der Unterricht hier einen Theil der Erziehung ausmacht, der durch die Schulordnung unterstützt wird. Die Schule muß eine öffentliche und allgemeine Anstalt des Staats sein (doch ist es nicht unumgänglich nöthig, daß die Schule von allen Kindern besucht werde, denn dabei könnten die Rechte der Eltern nicht bestehen). — Für die 3. Altersstufe, d. h. Jünglingsalter, verlangt G. a) Realschulen für das Volk, b) Gymnasien (Gelehrtenschulen) für die höheren Stände und sagt darüber viel Beherzigenswerthes. Was G. über die Erziehungsanstalten für die höchste Altersstufe (18. bis 24. Jahr) sagt, so wie die 4. Betrachtung über die Erziehungs-Kunst (S. 347—364), ist für uns minder wichtig und wir eilen daher zu dem weit wichtigeren

Zweiten Theil über die Unterrichtslehre. Daß im Graser'schen Erziehungssysteme der Unterricht von der größten Bedeutung ist, erhellet schon aus seinem höchsten Grundsatze der Erziehung. Wenn der Mensch sein Leben selbst auf die rechte Weise begründet und die Erziehung ihn nur dazu befähigen soll; so kommt es ganz besonders darauf an, daß der Zögling sein Leben und die rechte Weise desselben kennen lerne, damit er selbstständig leben und in seinem Leben das Ebenbild Gottes darstellen könne. Auf der Selbstbestimmung beruht zuletzt die Hauptsache. Nicht blos durch Gewöhnung soll der werdende Mensch dahin kommen, gleichsam instinctartig recht zu leben, sondern er soll das Rechte und das Gute mit Bewußtsein thun. Hierzu kann ihm aber nur der Unterricht verhelfen, denn die andern Erziehungsmittel erscheinen dabei nur als unterstützend. Daher die oberwähnte hohe Bedeutung dieser Unterrichtslehre in 2 Theilen, deren Uebersicht aber dadurch sehr erschwert wird, daß G. Vieles, was, genau genommen, nicht dazu gehört, eingemischt hat, und was wir hier,

*) Diese Forderung hat manches Bedenken gegen sich, besonders den Zusatz „dieses Staates", wofür lieber gesetzt werden möchte: „und daß er in den Stand gesetzt werde, auch seinen Theil zum Besserwerden im Staate beizutragen," was G. vergessen hat.

um eben eine lichtvolle Uebersicht zu gewinnen, absondern und weglassen müssen. Auch wäre es besser, wenn er die Lehre von den Schulen von der eigentlichen Unterrichtslehre geschieden hätte; denn dort mußte auf Vieles Rücksicht genommen werden, was sich nicht wissenschaftlich aus dem höchsten Grundsatze herleiten ließ. — Die Einleitung in diesen Theil bestimmt das Verhältniß der Erziehung zur Belehrung. Beide sind unzertrennlich, denn keine von beiden kann die andere gänzlich entbehren. „Unterricht ist G. das thätige Bestreben, einen noch ununterrichteten Menschen anzuregen, daß er sich die ihm noch fehlenden Kenntnisse durch eigene Seelenthätigkeit selbst verschaffe und ihn dabei zweckmäßig zu unterstützen." Besser noch hat er diesen Begriff bestimmt in seiner „Elementarschule für das Leben" 3. Aufl. S. 29. Seine Ansicht über das Wesen des Unterrichts ist eben so tief geschöpft als fruchtbar und verbreitet über das ganze Unterrichtswesen ein neues Licht: denn es soll eben so wenig ein bloßes Mittheilen gewisser Kenntnisse von außen her, als ein einseitiges Bilden der Kraft an sich sein. Er dringt tiefer in das Wesen der Sache als seine Vorgänger. Seine Hauptgrundsätze sind folgende:

Zuvörderst theilt er die ganze Unterrichtslehre in A. Unterrichts-Wft., B. Unterrichts-Kunst. Jene entwickelt die Grundsätze des Unterrichts, diese lehret dieselben anwenden. A. hat wiederum 2 Theile, deren erster vom Unterrichtsstoffe, der andere von der Unterrichtsweise handelt. Zunächst wird von den Lehrplänen gesprochen (§. 6 ff.) und es werden folgende Grundsätze aufgestellt. 1) Der Unterrichtsstoff muß für alle Menschen ein und derselbe sein, denn Jeder hat das Recht, ein Mensch zu werden. 2) Der Unterrichtsstoff muß bestimmt werden können und bestimmt sein. 3) Die dem Menschen im Allgemeinen nöthige Kenntniß ist die seines Verhältnisses zur Natur und zur Gottheit. Es giebt also 3 Gegenstände des allgemeinen Menschenunterrichts: die Natur, Gott, der Mensch. 4) Jeder dieser 3 Hauptgegenstände muß vollständig dargestellt werden. 5) Auch der allgemeine Lehrplan muß unbezweifelt bestimmt sein. Von §. 33 an wird von den Unterrichtsplänen gehandelt und ein Unterschied gemacht zwischen Unterrichtsplan und Lehrplan, wovon der Grund in der G. eigenthümlichen Bedeutung des Wortes Unterricht zu suchen ist. Das Hauptstück von den Unterrichtsplänen enthält nun eine weitere Entwickelung des Lehrplans für jede einzelne Stufe des Unterrichts. — Sehr gut wird §. 66 die beschränkte, und doch unter Lehrern und Schulaufsehern noch so gewöhnliche Ansicht, nach welcher für die Volksschule Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen als Unterrichtsgegenstände genügen, als irrig und schädlich nachgewiesen; und es ist in der That unbegreiflich, wie man den Wahn hegen kann, die Kenntnisse der Natur und des Menschen seien überflüssig, und doch bezeichnet man sie gewöhnlich mit der Benennung der gemeinnützigen, wodurch man sich also selbst widerspricht.

G.'s Ansicht über Realschulen ist sehr wichtig und möchte allgemein beherzigt werden, weniger aber seine Forderung in Beziehung auf Bildung der Mädchen, da er außer einer Realschule auch noch eine Art von Gymnasium fordert für das Alter über 14 Jahre, wogegen man ihm eher zugeben könnte, daß an Mädchenschulen auch Lehrerinnen neben den Lehrern nützlich sein dürften. Seine sehr guten Ansichten über Gymnasien müssen hier mit Stillschweigen übergangen werden, wogegen wir nun

von der Unterrichtsweise ihn hören wollen. Zuvörderst unterscheidet er Unterrichten und Lehren so, daß Lehren blos die Mittheilung gewisser Kenntnisse von außen vermittelst der Sprache begreift, wobei man nicht fragt, ob der Lehrling nicht auch von selbst zu dieser Kenntniß hätte kommen können. Der Unterricht hingegen enthält sich solcher Mittheilung und sorgt nur dafür, daß der Schüler sich selbst unterrichte, und versetzt ihn daher in die Nothwendigkeit, mit seinem Geiste in sich selbst zu schauen und da das Nöthige zu finden; er nimmt also die ganze Geistesthätigkeit des Schülers in Anspruch, vor Allem seine Aufmerksamkeit auf den Unterrichter, um zu vernehmen, was dieser von ihm (dem Schüler) vernehmen wolle, nicht was er (der Schüler) aufnehmen solle. Ferner findet er ein Insichkehren, ein Nachdenken, ein Ueberdenken, ein Ringen nach Klarheit eines Begriffes, ein Streben nach einem bestimmten Urtheile zu seiner Selbstbefriedigung und zur Befriedigung des Unterrichters. Eben so manchfaltig ist aber auch die Thätigkeit des Unterrichters; denn er erregt die Aufmerksamkeit des Schülers auf den Unterricht, und reizt ihn zum Nachstreben, er verlangt Mittheilung, er drängt ihn in sein Inneres, er giebt seinem Nachdenken die Richtung, er erleichtert und unterstützt ihn zu Erreichung des Ziels.

Es ist jedoch hierbei zu bemerken, daß kein Schulmann ununterbrochen in diesem Sinne unterrichten kann oder soll, sondern daß er auch bisweilen lehren kann und soll. Uebrigens zerfällt diese 2. Abtheilung in 3 Betrachtungen: 1) über die wahre Unterrichtsweise, 2) über die Unterrichtsmethode, 3) über die Unterrichtskunst. Die Grundsätze für die Unterrichtsweise sind folgende: 1) Was der Mensch als solcher zu seiner Bestimmung zu wissen nöthig hat, ist er fähig, aus sich selbst zu erkennen, denn sonst müßte eine unmittelbar göttliche Offenbarung dafür angenommen werden, wofür es, die Religionskenntnisse abgerechnet, weder eine geschichtliche Nachweisung noch einen vernünftigen Grund giebt. 2) Der Mensch muß sich die zu seiner Bestimmung nöthigen Kenntnisse selbst verschaffen. 3) Der Mensch erwirbt sich auch diese Kenntnisse selbst; denn der im Menschen unaufhörlich rege Lebenstrieb treibt ihn unablässig an, sich die Lebenskenntnisse zu verschaffen. (Diese Behauptungen stehen nun allerdings mit den gewöhnlichen Ansichten nicht selten in Widerspruch, besonders mit der Eintheilung in rationelle und empirische Kenntnisse. Viele wollen daher G.'s Behauptungen nur von den rationellen Kenntnissen gelten lassen, wobei man aber nicht beachtet, daß G. unter Kenntniß „ein wahres Wissen" versteht, welches nur aus dem Menschen selbst sich erzeugen, nie von außen in ihn gebracht werden kann. Die Kenntnisse des Menschen sind von zweierlei Art: a) unmittelbar innere (rationelle oder philosophische), die lediglich durch das Selbstbewußtsein hervorgebracht werden, ohne daß ein Stoff von außen dazu nöthig wäre, und b) mittelbar innere (empirische), wozu der Geist allerdings Stoff und Veranlassung von außen erhalten muß.

Daß aber dieses Aeußere zu etwas Innerm (zu Kenntniß, Wissen) werde, das kann der Lehrer nicht von außen bewirken, das muß der Schüler selbst thun, und so meint es G., wenn er sagt: „Der Mensch muß alle ihm nöthigen Kenntnisse selbst finden.“) 4) Der Mensch kann die nothwendigen Lebenskenntnisse sich nicht vollständig erwerben ohne äußere Beihilfe, die ihm der Unterricht leisten soll. 5) Auch in Kenntnissen des leiblichen und bürgerlichen Lebens kann der Mensch für sich allein kaum zur Vollkommenheit gelangen. 6) Diese äußere Beihilfe kann und soll sich, außer der göttlichen Offenbarung, nicht weiter erstrecken, als auf Anregung, Richtung und Unterstützung des Erkenntnißvermögens. 7) Der Lehrer giebt dem Schüler die wahre Richtung dadurch, daß dieser die wahre Kenntniß des Menschenlebens und des Lebens in Gott erhalte. 8) Der Lehrer muß stets das Hauptziel alles Unterrichts vor Augen haben. 9) Das allgemeine Menschenleben muß ein Lebensunterricht sein, d. h. in jedem Augenblicke darauf abzielen, daß der Mensch den Begriff vom wahren Menschenleben gewinne. 10) Das kann aber nur dadurch geschehen, daß ihm das Leben in der Gemeinschaft vor Augen gehalten werde, damit er sein Leben in dieser und zuletzt der Menschheit in Gott finde, und so das Reich Gottes schaue. 11) Der Unterricht muß es darauf anlegen, daß in dem Schüler einerseits sich eine Vorstellung an die andere anreihe und anderseits eine Vorstellung aus der andern sich entwickele. 12) Aller Unterricht kann und soll nur sein eine Fortsetzung des frühern natürlichen Selbstunterrichts. 13) Aller Unterricht muß aus dem Leben und für das Leben sein. 14) Der Unterricht muß durchaus lebendig sein. 15) Der Unterricht muß so angelegt werden, daß der Mensch in den Stand gesetzt wird, seine Kenntnisse einst auf das Leben anzuwenden. (Alle diese Grundsätze rechtfertigen sich selbst und werden von G. trefflich erläutert.)

Von der Unterrichtsweise nun unterscheidet G. die Unterrichtsmethode, d. h. die auf einzelne Schüler angewendete Unterrichtsweise (§. 238 ff.) (Gewöhnlich nimmt man Weise und Methode für einerlei.) Sehr bemerkenswerth ist die Anmerkung (S. 259) über die Verschiedenheit der Methode nach der Eigenthümlichkeit der Lehrer. Es hat nämlich immer Lehrer gegeben, welche die Möglichkeit allgemeiner Methode für den Lehrer läugneten und behaupteten, „jeder Lehrer müsse sich seine eigene Methode bilden“, in welcher Ansicht aber ein unheilvoller Irrthum liegt, weil er der Willkür Thür und Thor öffnet, und jedem Lehrer den Dünkel einflößt, als könne er sich eine Methode selbst machen. (Daher die eben nicht erfreuliche oder wohlthätige Erscheinung, daß die Methodenbücher in der neuesten Zeit, wie die Pilze nach einem warmen Regen, in Menge aufschossen, die aber auch mit dem Pilze noch die Aehnlichkeit hatten, daß man bei ihrem Gebrauche äußerst vorsichtig sein mußte.) Nicht der Unterricht kann und darf verschieden sein, sondern es wird nur bei Anwendung derselben der Unterschied eintreten, daß der Eine sie vollkommener, der Andere sie unvollkommener anwendet. Auch ist es wahr, daß die Methode, als die auf Einzelne angewendete Unterrichtsweise, unendlich manchfaltig sein wird. Allein da die einzelnen Schüler doch immer Vieles mit einander gemein haben, so lassen sie sich danach in Classen bringen und für diese Classen gewisse allgemeine Bedingungen feststellen, wodurch mehre Classenmethoden entstehen. G. nimmt deren vier an: 1) Elementar- und 2) Gymnasialmethode für die höheren Stände, 3) Elementar- und 4) Realmethode für die Volksschulen. (Allein diese Eintheilung ist nicht ganz passend, da eine Elementarschule für die höhern Stände nichts anders geben kann und soll als dieselbe Elementarschule für das Volk, nämlich die ersten Grundlagen alles Unterrichts. Nun will zwar G. den Unterschied beider Elementarmethoden darin finden, daß in der Elementarschule für die höhern Stände die Auffassung mehr ideal sein soll: allein mit Unrecht verlangt er von 6—10jährigen Kindern eine ideale Auffassung, wozu noch kommt, daß in Absicht auf den Inhalt dieses Elementarunterrichts die Bedürfnisse für alle Kinder dieses Alters nur gleich sein können. Man kann daher nur 3 Classenmethoden annehmen: 1) Elementar-, 2) Real-, 3) Gymnasialmethode.

Von der Elementarmethode soll weiter unten gesprochen werden, daher wir hier sogleich von der Realmethode handeln wollen, und dies um so mehr, je weniger bis jetzt von einer eigenen Methode für den Realunterricht irgendwo die Rede gewesen ist. Das Wesen des Realunterrichts besteht aber nach G. nicht in einer Erweiterung der Elementarkenntnisse (worin er sich doch irrt, denn eine Erweiterung ist hier jedenfalls nöthig), sondern in der innigen und fruchtbaren Beziehung der Elementarkenntnisse auf das Leben, und der Unterricht muß hier besonders das Urtheilsvermögen in Anspruch nehmen. Die Urtheile können aber von dreierlei Art sein: 1) sinnliche, die sich unmittelbar auf Anschauung beziehen; 2) intellectuelle, welche über Begriffe gefällt werden, und 3) rationelle, welche Folgerungen der Vernunft aus allgemeinen Begriffen (Ideen) sind. Daher zerfällt der Realunterricht in 3 Stufen, für deren jede die Methode abgeändert und ihr angepaßt werden muß. (Der ganze Abschnitt enthält treffliche Bemerkungen über diesen bisher fast ganz unbeachtet gebliebenen Theil der Methodik.)

Die Bemerkungen über die Gymnasialmethode gehören nicht hierher, wir kehren daher wieder zurück zu der oben versprochenen Betrachtung über die Elementarmethode, welche wir deswegen bis hierher verschoben haben, weil sie eine besondere Besprechung um so nöthiger macht, da es sich hier um eine gänzliche Reform des gesammten Schulunterrichts handelt, wobei eine Menge der wichtigsten Gegenstände zur Sprache kommen müssen. G.'s Ideen sind jedoch nicht ganz leicht darzustellen, weil sie theils oft tief gedacht, theils aber auch nicht selten in einer dunkeln Sprache ausgedruckt sind und überdies von den gangbaren Ansichten und Meinungen oft sehr weit abweichen. Es soll jedoch hier durchaus ohne alle Parteilichkeit sein System dargestellt werden, und, wenn Irrthümer sich eingeschlichen hätten, so könnte die Schuld nur an der so eben erwähnten Dunkelheit liegen, nicht aber an irgend einem Vorurtheile. Zwar ist G.'s Unterrichtssystem schon seit mehr als 20 Jahren aus seiner „Divinität“ bekannt, allein dort waren doch nur die allgemeinsten Grundsätze dargelegt und noch dazu in einer ziemlich dunkeln Sprache, so daß gewiß nur Wenige eine deutliche Vorstellung davon erlangten.

In seinen spätern Schriften hat er jedoch seine Grundsätze theils vollständiger entwickelt, theils faßlicher dargestellt, so daß sich nun sein eigenthümlicher Gang besser übersehen und mit den Bestrebungen anderer Pädagogen vergleichen läßt. Auch hat seine Methode nicht nur in seinem Vaterlande (Bayern), sondern auch in Würtemberg, überhaupt im südlichen Deutschland, schon viele Freunde gefunden und ist mit glücklichem Erfolge in mehren Schulen eingeführt worden, wogegen sie im nördlichen Deutschland viel weniger gekannt ist und daher um so mehr hier eine umständlichere Darstellung verdient, da sie überdies nicht selten ganz falsch verstanden und deswegen sogar verworfen wird. Allerdings trägt G. selbst einige Schuld, nicht blos wegen der schon erwähnten Dunkelheit im Ausdrucke und in der Darstellung, sondern auch wegen mancher Härte in Beurtheilung Anderer und bisweiliger Ueberschätzung seiner eigenen Bestrebungen. Sie ist aber doch jedenfalls der Beachtung sehr werth, denn selbst Gegner geben zu, daß G. ein tiefer, scharfer und gewandter Denker ist, der viele Jahre seines Lebens mit großem Eifer und wahrer Hingebung seine Kräfte der Erziehung und dem Unterrichte gewidmet hat. Daher ist auch seine Darstellung lebendig und warm und überall leuchtet der Eifer für Menschenbildung hervor, so wie ein ächt wissenschaftlicher Geist seine Schriften durchdringt, die man daher nie ohne reiche Früchte studiren wird. Um jedoch unsere Darstellung gemeinfaßlicher zu machen, möge die Besprechung in gewisse Abschnitte zerfallen.

I. Kritische Uebersicht des Inhalts der Elementarschule für's Leben in ihrer Grundlage.

In der Einleitung (S. 1—10) sucht G. darzuthun, daß die Meisten, welche für Erziehung und Unterricht sorgen sollten, nicht einmal mit den Bedürfnissen beider bekannt sind und daher sich auch nicht darum kümmern, oder, wenn sie es doch thun, falsche Maßregeln ergreifen. Vornehmlich gilt dieses von den Obrigkeiten, Gemeinden und Eltern, weniger von Lehrern (welche Letztern G. zu hart beurtheilt). Er behauptet, aber mit Unrecht, daß es nur eine Unterrichtsweise gebe, denn nur in der Idee ist dies wahr, aber in der That hat fast jeder Lehrer eine andere, die er gerade für die wahre, d. h. bessere hält, die auch für seine Verhältnisse gerade die bessere sein kann. Auch stellt sich G. die Schulen und ihre Lehrer offenbar zu schlecht vor, und dürfte deswegen die Beantwortung der Hauptfrage: Worin und wie soll der Mensch unterrichtet werden? in der Erfahrung nicht gefunden werden. Denn wenn es auch nur eine gute Schule gäbe, so hätte die Erfahrung obige Frage schon beantwortet. Indeß ist es ja nicht gerade nöthig, sie von der Erfahrung beantwortet wissen zu wollen, da denkende Pädagogen sie auch ohne Erfahrung genügend beantworten können. G. hat aber nicht nachgewiesen, daß Jenes noch nicht geschehen sei, noch daß Dieses nicht geschehen könne; ja, er sucht sie vielmehr selbst philosophisch zu beantworten.

Die ganze Unterrichtslehre wird in 2 Theile getheilt: A. Unterrichts-Wft.; B. Unterrichts-Kunst. A. ist der systematische Inbegriff derjenigen Grundsätze, wodurch sowohl Summe und Maß der Unterrichtsgegenstände als auch die wahre Unterrichtsweise für Alle bestimmt wird. B. ist die Anweisung, jene allgemeinen Grundsätze auf bestimmte einzelne Lehrlinge anzuwenden. Zuerst wird (S. 14—29) von der Bestimmung des Menschen gehandelt, weil alle Lehre vom Menschenunterricht am Ende sich auf die Kenntniß des Menschen stützt. In dieser Annahme stimmen auch alle Pädagogen überein, aber nicht so über die Bestimmung des Menschen selbst, obgleich auch da der Unterschied oft nur in den Worten liegt. Man muß den Menschen als ein geistiges und sinnliches Wesen auffassen, aber nur das Leben auf dieser Erde in Betrachtung ziehen, weil wir über das künftige Leben durchaus nur Vermuthungen haben können. Hat jedoch der Mensch seine irdische Bestimmung vollkommen erreicht, so hat er damit gewiß auch einen Theil seiner Gesammtbestimmung erreicht. G. findet nun aus der Betrachtung des täglichen Lebens, daß die Bestimmung des Menschen sei, sich durch sich selbst, und zwar in ihm eigenthümlicher Art, zu erhalten, oder für sich in der eigenthümlichen Form zu sein. Die Eigenthümlichkeit besteht aber, im Vergleiche mit dem Thiere, in der Ueberlegung und dem freien Selbstwillen. So wird die Bestimmung des Menschen ganz richtig, sowohl auf sein physisches als auf sein moralisches Leben bezogen. Faßlicher wäre allerdings folgender Ausdruck gewesen: Bestimmung des Menschen ist: auf der Erde selbstständig und vernünftig zu leben und ein wahres christliches Leben zu führen im umfassendsten Sinne des Wortes.

Nun werden die Begriffe erziehen und unterrichten festgestellt (S. 26 ff.). Erziehung ist die dem heranwachsenden Menschen zu Erreichung seiner Bestimmung geleistete Unterstützung. Unterrichten heißt einem aufwachsenden Menschen vermittelst einer stufenweis fortschreitenden Unterredung über sein Leben die Unterstützung leisten, daß er allmählich zur vollen Kenntniß des menschlichen Seins (Lebens) gelange und mit Hilfe dieser Kenntniß seine Bestimmung erreiche. Denn man muß den Unterricht nicht blos auf Mittheilung von Kenntnissen beziehen, sondern auch auf Uebung der Geisteskraft oder wie Andere philosophischer sagen: Man muß formale und materiale Bildung mit einander vereinigen. Am bestimmtesten und eigenthümlichsten hat sich unstreitig G. darüber ausgesprochen.

Die Unterrichts-Wft. (A.) wird nun wieder in 2 Hauptstücke gespalten. a) Unterrichtsstoff, b) Unterrichtsweise. Daß a) noch gar nicht untersucht worden (S. 37), ist nicht wahr, aber wohl, daß man von keinem festen Grundsatze dabei ausging, wogegen G. Alles wissenschaftlich auffaßte und nun als nothwendig darstellen konnte. Er geht nämlich von dem wahren Menschenleben aus und entwickelt daraus die drei allgemeinen Unterrichtsgegenstände: Natur, Mensch, Gottheit. Allein so erhalten wir doch nur das Materiale (Stoff), aber die Form, unter welcher wir sie auffassen können, hat G. völlig außer Acht gelassen. Diese Formen sind nämlich die unerläßliche Bedingung, die Lebenskenntnisse vollkommen zu erlangen, und bestehen in Form, Sprache, Zahl, was auch Denzel anerkannt hat.

Hierauf folgt die Entwickelung des allgemeinen Lehrplans (S. 57 ff.) oder der einzelnen Theile aus den ersten drei Gegenständen und die Be-

stimmung des Umfanges, in welchem jeder für das Volk gehört, im Ganzen sehr richtig. Aber hier zeigt sich auch der oben gerügte Mangel in seinen nachtheiligen Folgen: denn nun werden (S. 63) Rechnen und Messen nicht als Hauptkenntnisse dargestellt, so wie (S. 67) die Sprachlehre nur darum als nothwendiger Lehrgegenstand aufgeführt wird, weil im Leben Vorträge nöthig werden.

Alle Kenntnisse theilt G. nun (S. 70) in zwei Hauptarten: I. Sachkenntnisse (reale Lehrgegenstände) und II. geistige (ideale), wozu folgende Tafel gehört. (I. Reale Lehrgegenstände: a) Natur, b) Mensch. 1) Naturbeschreibung, 2) Naturlehre, 3) Körperlehre, 4) Seelenlehre mit 5) Erdbeschreibung, 6) Oekonomie, 7) Technologie, 8) Gymnastik, 9) Geschichte, 10) Rechnen, 11) Messen, 12) Zeichnen. II. Ideale Lehrgegenstände: c) Glaubenslehre. 1) Gesetz- und Staatsverfassungslehre, 2) Sitten- oder practische Religionslehre nebst ihrer Geschichte, 3) Anstandslehre, 4) Zeichnen (?), 5) Musik, 6) Dichtkunst.) Es muß hier allerdings befremden, daß Sprachlehre nebst Schreiben und Lesen keiner Erwähnung gewürdigt werden; übrigens darf man nicht über die Menge der Lehrgegenstände erschrecken, denn sie sollen nicht alle in besondern Stunden durchgenommen werden; nur ist wieder über den Umfang zu wenig gesagt.

Der 3. Abschnitt handelt von dem Unterrichtsplane (S. 71 ff.), worin viel Neues und Treffliches sich findet, obgleich auch (S. 72) eine Uebertreibung vorkommt, daß nämlich nirgends der höchst-wichtige Gedanke ausgesprochen worden: „Das menschliche Wissen ist nur eines." Allerdings hat man ihn nicht gerade so ausgesprochen, aber doch schon längst danach gehandelt, nämlich alle Unterrichtsgegenstände in möglichst nahen Zusammenhang und Uebereinstimmung zu bringen. G. sagt nämlich: „Die Vereinzelung der Lehrgegenstände ist unnatürlich, und alle Lehrpläne, welche darauf ruhen, sind falsch." Denn das Leben des Menschen soll ein Leben in der Gemeinschaft sein und die Hauptgemeinschaft ist der Staat. Der Unterricht muß daher auf das Leben im Staate berechnet werden. Die Natur führt aber den Menschen nur stufenweis durch kleinere Gemeinschaften zu dem gemeinschaftlichen Leben im Staate. Die erste Gemeinschaft ist die Familie, die zweite die Gemeine, die dritte der Gerichtsbezirk, die vierte die Provinz, die fünfte der Staat, die sechste der deutsche Staatenbund, die siebente der europäische Staatenbund, die achte die Erde, die neunte die Welt. Auf jeder dieser Stufen strömen dem Lehrlinge alle Lebenskenntnisse zu, aber in verschiedenem Umfange, und so muß es auch der Unterrichter machen und mit jeder Stufe den Unterricht erweitern, so daß man einen solchen Unterrichtsplan symbolisch durch eine Anzahl concentrischer Kreise darstellen kann, anstatt daß man die bisher gewöhnlichen Unterrichtspläne durch Parallellinien abbilden mußte. Daher darf auch nach G. kein Unterrichtsgegenstand später als der andere eintreten oder unter mehre Classen stückweis vertheilt werden. Uebrigens wird sich die Anzahl der Stufen allerdings nach den Umständen ändern, so daß z. B. in kleinen Staaten Provinz ꝛc. wegfällt, in größeren neue hinzu kommen, z. B. Regierungsbezirk; überhaupt aber könnten als Hauptstufen folgende genügen: 1) Familie, 2) Gemeine, 3) Staat, 4) Vaterland, 5) Erde, 6) Welt, zwischen welche man nach Umständen hier oder da eine Neben- oder Hilfsstufe einschieben könnte. Allerdings würde die Einführung dieser Ideen in's Leben eine gänzliche Reform unserer Volksschulen nöthig machen.

Das 2. Hauptstück der Unterrichts-Wst. beginnt mit S. 93 und handelt von der Unterrichtsmethode, unstreitig das schönste im ganzen Werke, und das Gediegenste, was über Pädagogik bisher geschrieben ist. Man nahm nämlich bisher bei der Methode immer nur objective Rücksichten, d. h. man sah blos auf die Unterrichtsgegenstände, allein G. will mit Recht, daß man dreierlei beachte: 1) das Subject (Schüler), 2) Zweck, 3) Object (Unterrichtsgegenstand). Daher handelt S. 96—117 vom Zwecke, S. 117—177 vom Subjecte, S. 177—195 vom Objecte. Die Berücksichtigung des Subjects zerfällt in 3 Abschnitte, welche die Grundsätze und Regeln angeben für die Aufmerksamkeit, das Erkenntnißvermögen, das allmähliche Fortschreiten, wobei tiefe Blicke in das Wesen des menschlichen Geistes geworfen werden, nur ist auch hier leider Manches zu dunkel gehalten.

Der 2. Theil der Unterrichtslehre, die Unterrichts-Kunst, beginnt mit S. 196. Auch hier findet sich wieder eine reichliche Fülle trefflicher Gedanken und wahre systematische Ordnung. Die Regeln betreffen a) das Subject des Unterrichts, b) das Object, c) die Unterrichtsweise. Uebrigens nimmt G. das Wort Methode hier in einer ihm eigenthümlichen Bedeutung, nämlich als die durch die Besonderheiten der Schüler bedingte Abänderung der Unterrichtsweise, so daß er es also nicht auf einen einzelnen Unterrichtsgegenstand bezieht (wofür er dann lieber Lehrgang sagt), sondern auf den gesammten Unterricht (daher er auch nicht von Lehrmethoden gesprochen haben will). Auch hat er nicht Unrecht, wenn er behauptet, daß man oft mit dem Worte Methode einen wahren Mißbrauch treibe und in eine Methodensucht gerathen sei. Allein er beurtheilt auch hier wieder die Schulen im Allgemeinen zu hart und erkennt gar manches Gute nicht an.

In Hinsicht auf die verschiedenen Classen der Schüler unterscheidet er viererlei Methoden: 1) niederen Elementarunterricht, 2) höheren Elementarunterricht, 3) Realunterricht, 4) Gymnasialunterricht. S. 277 ff. behandelt die Elementarmethode im Besonderen, so wie die Unterrichtsgymnastik (S. 242—356) und den Unterrichtsgang im Schreiben und Lesen (—421), wovon weiter unten. So wäre die Uebersicht der Elementarschule für's Leben in ihrer Grundlage beendet, und nur noch zum Schlusse zu bemerken, daß es überhaupt nicht ganz leicht ist, von G.'s System solche Uebersichten zu geben, da er ausführliche Inhaltsanzeigen nirgends (ausgenommen die 3. Ausgabe der „Divinität") beigefügt hat.

II. Zusammenstellung der Eigenthümlichkeiten der G.'schen Unterrichtsweise und allgemeines Urtheil darüber.

G.'s Ansichten sind häufig entweder gar nicht oder wenigstens falsch verstanden worden. Will man nicht in denselben Fehler verfallen, so muß man viererlei beobachten: 1) Zweck, 2) Mittel, 3) Anordnung, 4) Weise des Unterrichts.

1) Zweck. Dem Schüler die wahre Lebenskenntniß aneignen zu helfen. Die Kenntnisse sollen dem Schüler nicht als etwas Todtes aufgeladen, sie sollen vielmehr in ihm belebt werden, damit Gesinnung und That dadurch erzeugt werde. Der Unterricht soll daher nicht blos den Verstand üben, sondern er soll auch auf das Gemüth und den Willen wirken, kurz, er soll alle Geisteskräfte in steter Beziehung auf das Leben ausbilden. Darum nennt ihn G. Lebensunterricht- und Elementarschule für's Leben. Ist dies nun wirklich etwas Neues? Wollten nicht die meisten Lehrer bisher auch ihre Schüler für das Leben bilden? Antwort: Allerdings. Allein G. will mehr; er will, daß der Schüler durch den Unterricht das Leben selbst in seinen verschiedenen Kreisen kennen lerne. Dies kann aber nur dadurch geschehen, daß man den Schüler in das Leben selbst hineinführe, und in dieser Hinsicht ist also G.'s System neu und eigenthümlich. Aber ist es auch richtig? Allerdings: denn Kenntnisse und Fertigkeiten brachte man auch vor ihm den Schülern genug bei, allein bei dem Allen wußten diese Schüler häufig das Erlernte nicht auf das Leben anzuwenden, weil sie nur die Schule, aber das Leben nicht, kannten.

2) Die Mittel zu Erreichung seines Zweckes liegen in drei Gegenständen: Natur, Mensch, Gott. Hier sind G.'s Ansichten nicht so eigenthümlich, daß wir uns lange dabei aufzuhalten brauchten, nur darin zeichnet er sich aus, daß er lebhaft darauf dringt, diese Gegenstände wirklich in den Schulen einzuführen, was häufig noch gar nicht geschehen ist. Man lehrt gar oft weiter nichts, als Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen; und selbst diese Dinge theils nicht alle, theils in zu geringem Umfange; alles Uebrige aber begreift man unter dem Namen „gemeinnützige Gegenstände", die man blos da zulasse, wo man Zeit, wie man sagt, dazu hat. Diese Unterscheidung in nothwendige und nützliche Gegenstände des Unterrichts taugt nichts, und Alles, was zur Natur und zu dem Menschen gehört, ist für das Leben nothwendig, nur in verschiedenem Maße; und an Zeit wird es auch nicht fehlen, wenn man sie nur gut zu benutzen und weislich einzutheilen versteht.

3) Anordnung des Unterrichts ist ein Hauptpunct in G.'s System, und darin weicht er gänzlich von dem Herkommen ab. Die Lebenskenntnisse sind ein Ganzes, sie hangen auf das Genaueste und Innigste zusammen, und doch reißt sie das hergebrachte Verfahren aus einander, woher es dann kommt, daß viele Kenntnisse oft so wenig nutzen. Das Leben des Menschen ist das Leben in der Gemeinschaft, und ohne dieses ist ein wahrhaftes Menschenleben gar nicht denkbar. Der Unterricht muß sich daher in seiner Mittheilung nach den oben angegebenen Stufen des Menschenlebens richten, d. h. er muß von dem Familienleben ausgehen. Der Schüler bekommt auf dieser ersten Stufe schon Kenntnisse aus allen Fächern, aber immer nur so viel, als nöthig ist, um das Familienleben genau kennen zu lernen. Auf jeder folgenden Stufe kommen diese Kenntnisse wieder vor, aber sie werden erweitert und auf die neue Lebensstufe bezogen. So hat G. einen Centralpunct für den ganzen Unterricht gefunden. Ob G.'s Anordnung wirklich den Vorzug verdiene? Es ist schon früher bemerkt worden, daß darin ein Hauptverdienst seines Strebens liege, und man wird dies zugeben müssen, wenn es ausgemacht ist, daß dem Schüler mit einzelnen, wenn auch an sich noch so nützlichen, Kenntnissen und mit einer allgemeinen Bildung der Geisteskräfte wenig gedient sein kann, wenn Beides nicht auf's wirkliche Leben angewendet wird. Denn erst dadurch erhält eine Kenntniß ihre rechte Bedeutung, wenn ihr Nutzen durch das Leben selbst in's Licht gestellt wird, während sie außerdem todt im Gedächtniß liegt und daher bald wieder vergessen wird. (Von wie vielen Kenntnissen müssen wir nicht zugeben, daß sie in futuram oblivionem erlernt worden?) Auch ist man bei einer solchen Anschließung an das Leben von der Gefahr befreit, Etwas zu viel oder zu wenig zu geben, was bei dem gewöhnlichen Unterricht gar nicht selten geschieht. Woher auch die so oft gehörte Klage über die Unfruchtbarkeit des Unterrichts? Und was hier in materieller Hinsicht gesagt worden, gilt auch in formeller: denn auch hier muß derjenige Unterricht der beste sein, der die Geisteskräfte in steter Beziehung auf die Lebensverhältnisse übt und anregt. Um jedoch unparteiisch über diesen Vorzug von G.'s Anordnung zu urtheilen, muß man sich von den, uns von Jugend auf gleichsam eingeimpften Ansichten völlig losmachen, was freilich nicht eben leicht ist und daher findet er auch so selten unparteiische Beurtheiler.

4) Was nun die Unterrichtsweise betrifft, so stellt G. darüber zwanzig Grundsätze auf, welche, möglichst kurz gefaßt, ohne jedoch etwas Wesentliches wegzulassen, also lauten: 1) Jede Seele verschließt in ihrer Tiefe die Lebenskenntnisse, und arbeitet von selbst, um sie für sich zu Tage zu fördern, weil ihr Sein davon abhängt; daher bedarf sie nur der Unterstützung, um schneller zum Ziele zu gelangen. 2) Der Unterricht muß bestehen in einer stufenweis fortschreitenden Unterredung über das Menschenleben. 3) Der Unterricht darf nicht eine Kenntniß der Kenntniß halber, auch keine beziehungslose Verstandesübung erzielen. 4) Der Unterricht muß dem Schüler Ideale des Lebens und des Menschen vorhalten. 5) Der Widerspruch zwischen Ideal und Wirklichkeit und die hieraus entspringenden Hindernisse für die Erregung des Gemüthes werden dadurch beseitigt, daß Gott zum Centralpuncte gemacht, d. h. Gott zum Muster und Beweggrunde des menschlichen Seins genommen und Alles darauf bezogen wird. 6) Der Unterricht muß so angelegt sein, daß er stets eine practische Beziehung auf das künftige bürgerliche Leben des Schülers erhält. 7) Der Unterricht muß so angelegt sein, daß er mit jeder neuen Kenntniß auch die Einsicht des Schülers vermehre. 8) Darum muß der Unterricht den Schüler in's wirkliche Leben stellen, damit er sich darin finde. 9) Der Lehrer darf nicht blos die Vorstellung des Schülers vom Leben berichtigen, sondern er muß auch das Bild des wahren Lebens eben so anziehend als das des falschen Lebens verabscheuungswürdig darstellen. 10) Aller Unterricht muß mit der Ueberzeugung des Schülers beginnen, daß er durch den Unterricht Vortheile gewinne, und weil dies oft nicht durch die Erfahrung möglich zu machen ist, so muß diese durch den Glauben ersetzt werden, der durch die Liebe erzeugt wird. 11) Diesem Glauben muß der Lehrer faßliche Verstandesgründe beifügen. 12) Der Lehrer muß stets mit der größten Lebhaftigkeit unterrichten und auf das Leben

hinweisen. 13) Der Unterricht muß durchaus auf die Selbstthätigkeit des Lehrlings angelegt sein. 14) Ehe der Lehrer seinen Unterricht beginnt, muß er die in dem Schüler schon vorhandenen Kenntnisse ordnen, berichtigen, verdeutlichen. 15) Denn es muß dem Schüler immer die nächste Vorstellung zu dem schon in der Seele Vorhandenen gebracht und damit verbunden werden. 16) Ein deutliches und gründliches Wissen wird besonders erzeugt durch Anregung von Zweifeln, welche der Schüler mit Hilfe des Lehrers entfernen lernt. 17) Der Elementarunterricht muß sich steigern, je nachdem die Lebensverhältnisse des Schülers sich erweitern. 18) Diese Steigerung darf nicht blos in dem Gegenstande oder in den Seelenkräften des Schülers gesucht werden, sondern vielmehr in der natürlichen, sich erhöhenden Wißbegierde. 19) Alle Unterrichtsgegenstände müssen in harmonischer Verbindung, d. h. keiner darf vereinzelt oder vorzugsweis behandelt werden, auch darf kein Schritt weiter gegangen werden, als bis die vollständige Kenntniß des ganzen Lebensverhältnisses auf einer Stufe vom Schüler gewonnen ist. 20) Gehe stets von dem Prinzip des gemeinschaftlichen Lebens einer bestimmten Stufe aus, um alle Gegenstände, welche und in wie weit dieser Kreis sie in sich schließt, darauf zu beziehen, und so ein vollendetes Wissen für diesen Kreis zu erzielen.

Aus diesen Hauptgrundsätzen wird man den Geist der G.'schen Unterrichtsmethode am besten kennen lernen, freilich nur im Allgemeinen, denn zur vollkommenen Kenntniß ist durchaus das Studium von G.'s Schriften unerläßlich. Freilich sind nicht alle diese Grundsätze neu, aber manche gehören ihm doch eigenthümlich an oder sind von ihm neu dargestellt; daher einige Bemerkungen darüber hier am rechten Orte stehen werden. Der 1. Grundsatz ist schon früher gerechtfertigt worden. — 2. Die Gesprächsform ist also auch bei materiellen Gegenständen anwendbar, und das ist eine neue Lehre. — 4. und 9. sind sehr wahr, bedürfen aber vorsichtiger Behandlung, um nicht die Phantasie nachtheilig zu reizen. — 8. beruht ganz auf G.'s eigenthümlichen Ansichten, ist aber für seine Methode unentbehrlich. — Gegen 10. und 11. läßt sich einwenden, daß theils der Nutzen oft gar nicht im Voraus darstellbar ist, theils aber auch die natürliche Wißbegierde hier dem Lehrer hilfreich entgegen kommt; obgleich an sich es gar nicht zu tadeln ist, den Nutzen zu zeigen, wenn es leicht geschehen kann. 14. ist für den Anfangsunterricht von der größten Wichtigkeit und gehört zu der Unterrichtsgymnastik, von welcher unten besonders die Rede sein wird. Leider wird gegen diesen Grundsatz noch am häufigsten gesündigt. Die übrigen Grundsätze bedürfen keiner besondern Bemerkung, wohl aber ist

ein Blick auf die G.'sche Unterrichtsmethode überhaupt hier am passendsten. Das Wesentliche derselben besteht darin, daß der Schüler das Leben selbst kennen lernt und daß der gesammte Unterrichtsstoff in der Elementarschule nicht in einzelne Unterrichtsgegenstände zersplittert wird, die abgesondert und neben einander betrieben werden, sondern daß vielmehr das Kind vom Anfang an gewöhnt wird, sie ebenfalls als ein lebendiges Ganzes zu erfassen. Die Vortheile dieser Methode sind zwar zum Theil schon gelegentlich angedeutet worden, allein es wird hier der rechte Ort sein, sie kurz zusammen zu fassen. 1) Der Schüler wird weit besser auf das Leben vorbereitet, denn er erhält nicht blos Kenntnisse für das Leben, sondern Kenntniß des Lebens selbst. 2) Alle Seelenkräfte des Schülers werden mehr angeregt, besonders das Gemüth und die Phantasie, so wie auch der Wille hier mehr practisch gebildet wird. 3) Die Aneignung materieller Kenntnisse wird mehr erleichtert durch die genaue Verbindung, in welche sie gegenseitig zu stehen kommen und wodurch sie einander erhellen und stützen; wozu noch kommt, daß der Schüler sich immer mehr thätig als leidend verhält. 4) In Beziehung auf die religiöse Bildung kann man dieser Methode unmöglich einen Vorwurf machen; denn auch dieser Hauptheil der Bildung kann durch sie besser gefördert werden. Das ganze Erziehungssystem G.'s ruht ja auf der Religion, und wenn er vom Leben spricht, so versteht er nicht blos, wie man ihm wohl angedichtet hat, das irdische und sinnliche, sondern das vernünftige und also dem Willen Gottes angemessene, ein wahrhaftes Menschenleben nach dem Ebenbilde Gottes, und eben so wenig will er das positive Christenthum durch Vernunftreligion verdrängen, wie aus zahlreichen Stellen seiner Schriften erhellet. 5) Diese Methode empfiehlt sich auch durch Naturgemäßheit ganz vorzüglich. Alles dieses kann man behaupten, ohne von einer blinden Vorliebe für die G.'sche Methode eingenommen zu sein, wie auch selbst tüchtige Pädagogen, die anfänglich eher gegen, als für dieselbe gestimmt waren, offenherzig erklärt haben. Allerdings ist sie, wie schon oben gesagt, Vielen noch zu neu, und nur in einem kleinen Theile von Deutschland als gut anerkannt; allein es sind auch dort schon die Ursachen dieser Erscheinung angegeben. Indessen hat doch noch Niemand ihre Ungiltigkeit genügend erwiesen, denn Tadel einzelner Theile kann, wenn er auch gegründet sein sollte, das Ganze noch nicht verwerflich machen. Der Hauptgrund, der ihrer Einführung entgegen steht, liegt wohl theils in der Trägheit der menschlichen Natur, und zwar hier, unumwunden ausgesprochen, vieler Lehrer; denn diese Unterrichtsweise fordert von dem Lehrer mehr Vorarbeit als die gewöhnliche. Es läßt sich auch nicht für alle Schulen ein allgemeiner Leisten schneiden, es fehlen Lehrbücher, welche Alles so mund- und handrecht machten, wie wir sie jetzt in hinlänglicher Anzahl für die gewöhnliche Methode besitzen; ja, es lassen sich dergleichen gar nicht füglich herstellen. Seminarien könnten und sollten hier in's Mittel treten! Ueberdies hat G. auch seiner ganzen Methode sehr geschadet durch die Aufstellung seines Lehrganges für das Schreiben und Lesen, der nicht geeignet war, sich viel Freunde zu erwerben, und den die Meisten für einen wesentlichen Bestandttheil seines ganzen Systems hielten, und also das Eine mit dem Andern verwarfen. Auch hat G. unterlassen, einen nothwendigen zweiten Schritt zu thun, wenn er die Einführung seiner Methode fördern wollte, nämlich einen vollständigen Plan darzulegen, wodurch die Ausführbarkeit seiner Vorschläge anschaulicher geworden wäre. Die unglückliche Trennung zwischen Nord- und Süddeutschland ist vielleicht auch nicht ganz ohne Einfluß gewesen, wozu man noch den ziemlich hohen Preis seiner Schriften nicht ohne Grund setzen kann.

III. Verhältniß der G.'schen Unterrichtsmethode zu den Bestrebungen anderer Pädagogen und zu der fortschreitenden Entwickelung der Pädagogik.

Zu einer vollständigen Würdigung der Ideen G.'s gehört unstreitig eine Vergleichung derselben mit denen anderer Pädagogen, was jedoch hier nur in Andeutung geschehen kann, und blos in Bezug auf seinen obersten Grundsatz.

Es lassen sich in Bezug auf den Unterricht überhaupt zwei pädagogische Systeme denken, nämlich Formalismus und Realismus. Jener berechnet den Unterricht blos auf die formale Bildung, dieser will den Schüler durch den Unterricht real bilden. Jener will die Kräfte bilden, dieser will Sachkenntnisse mittheilen. Aber keins von beiden Systemen hat sich je in der Wirklichkeit ganz rein dargestellt, und konnte auch nicht, weil man nicht Geisteskräfte üben kann, ohne zugleich Kenntnisse beizubringen. In der Wirklichkeit waren daher beide Systeme stets gemischt, doch so, daß bald das eine, bald das andere vorherrschte, und in diesem Sinne wird man daher obige Benennung auch hier zu nehmen haben. Der Formalismus hatte lange das Uebergewicht, bis Basedow und seine Anhänger dem Realismus mehr Gunst verschafften. Allein dieser ebenfalls einseitigen Richtung trat Pestalozzi entgegen, indem er intensive Bildung als Zweck alles Unterrichts aufstellte, und Form, Zahl und Sprache für die einzigen unveränderlichen Elementarbildungsmittel erklärte. Zugleich machte er die Anschauung zur Grundlage alles Unterrichts. Allein auch hier war Einseitigkeit. Der Formalismus geht vom geistigen Leben aus, der Realismus vom sinnlichen; aber beide vergessen, daß der Mensch ein geistig-sinnliches Wesen ist. Bei Bildung der Geisteskräfte kommt es hauptsächlich darauf an, an welchen Gegenständen sie gebildet werden; daher Kinder, welche im reinen (formellen) Rechnen bewundernswerthe Fertigkeit zeigten, nicht selten im angewandten (reellen) sich sehr unbehilflich zeigten. Heut zu Tage ist man von jener Einseitigkeit überzeugt und verbindet nun beide Systeme mit einander, doch wieder auf verschiedene Weise. Schwarz und Denzel lassen in den ersten Unterrichtsjahren die formale Bildung vorherrschen, Zerrenner vertheilt beide Bildungsarten mehr gleichmäßig. Ferner lassen Schwarz und Stephani den formalen Zweck noch vorherrschen, wogegen Niemeyer, Denzel, Zerrenner beide möglichst gleichmäßig zu verbinden streben. Ueberhaupt aber läßt man immer noch die reale Bildung zu sehr vorherrschen.

Hieraus ergiebt sich nun das Verhältniß des G.schen Unterrichts zu den Bestrebungen anderer Pädagogen von selbst. Auch er bemüht sich, beide Systeme mit einander zu verbinden, doch scheint auf den ersten Blick das Reale vorzuherrschen; allein bei genauerer Ansicht verliert sich dieser Schein und man findet, daß der Schüler zwar sich Kenntnisse erwerbe, der Lehrer sie ihm aber nicht als etwas Gegebenes mittheilen, sondern der Schüler sie sich durch eigene Anstrengung erwerben soll. G. vereinigt also auch beide Systeme, aber er will eine innigere Verbindung vom Eintritt in die Schule an bis zum Austritt aus derselben. Bei andern Lehrern bleiben diese beiden Zwecke immer in einem gewissen Grade getrennt, G. will aber eine solche äußere Trennung gar nicht, darum ordnet er den Unterricht nach der Abstufung des Lebens in der Gemeinschaft. Auch unterscheidet er sich durch seine Ansicht von dem Wesen der realen Bildung. Diese verstehen darunter das Aneignen gewisser Kenntnisse; er hingegen die Kenntniß des Lebens selbst.

Aus dieser kurzen Andeutung erhellet, daß G. eben Das erstrebt, was die andern Pädagogen wollen, daß er aber die Aufgabe bestimmter und umfassender bezeichnet, auch zu ihrer Lösung einen eigenthümlichen Weg einschlägt. Nur sollte er seine Ansichten Andern nicht so schroff entgegenstellen, da er mit ihnen im obersten Grundsatze, Vereinigung des Formalismus und Realismus und Bildung des Schülers für das Leben, übereinstimmt, und sich von ihnen nur in Hinsicht der Art und Weise, diesen Grundsatz zu verwirklichen, unterscheidet. Daher ist auch G. dem Ziele um einen Schritt näher gekommen.

Wenn aber auch G.'s Methode im Allgemeinen hier als richtig anerkannt wird, so folgt daraus noch nicht, daß dieselbe in allen ihren Theilen vollendet ist und daß nun ein Stillstand in der Pädagogik eintreten könne und werde. Dies hat G. gewiß selbst nicht geglaubt, denn der menschliche Geist schreitet in jedem Felde des Wissens beständig vorwärts. Uebrigens gestattet auch die Methode des Lebensunterrichts eine große Manchfaltigkeit der Bestrebungen.

IV. Ueber die Unterrichtsgymnastik.

Bisher hatten wir es mit der Theorie der G.'schen Unterrichtsmethode zu thun, nun soll aber auch eine Darstellung und Beurtheilung der practischen Ausführung jener Ideen folgen. Im Voraus muß hier bemerkt werden, daß G. auf seine practische Darstellung weniger Werth legte, als auf seine theoretischen Grundsätze, und so wenig er geneigt ist, diese aufzugeben, so willig ist er, die Unvollkommenheit jener anzuerkennen. Daher fordert er auch keine sklavische Nachahmung, wie so Mancher von der Pestalozzi'schen Schule; daher man dort von einem Mechanismus des Unterrichts mit Recht sprechen konnte. G. selbst aber erklärt seine practische Darstellung nur für Versuche und Fingerzeige, nicht für einzwängende Leisten, obgleich er sich auch hier als gewandten Lehrer zeigt, und Diejenigen, welche seine Schulen besucht haben, mit Bewunderung von seinen Leistungen reden.

Zuvörderst ist es unangenehm, mit Bemerkung einer Lücke in G.'s Elementarschule für's Leben hier beginnen zu müssen, die sich zwischen dem Ende des theoretischen und dem Anfange des practischen Theils findet. Es hätte nämlich hier ein Plan vorgelegt werden sollen, der einen klaren Ueberblick über die practische Ausführung der neuen Methode gewährte; dagegen fängt G. sogleich mit Darstellung des Unterrichts auf der ersten Stufe an. Dieser Mangel kann leicht gegen die ganze Methode gleichgiltig machen und gar dagegen einnehmen. — Auf der ersten Stufe soll dem Kinde bekanntlich das Familienleben klar gemacht werden (der Gang wird angedeutet S. 242—356). Warum er diesen Gang „Vorübung" nennt, ist nicht abzusehen, da er eben so gut wirklicher Unterricht ist wie die folgenden Stufen; daher ist auch der Name Unterrichtsgymnastik nicht gut gewählt, denn erste Stufe

oder so etwas war genügend. In den einleitenden Bemerkungen zeigt G., daß das Wohnhaus der Anfangs- (und Mittel-) Punct des Unterrichts auf dieser ersten Stufe sein müsse, weil auf jeder Stufe dem Kinde zur Kenntniß eines andern Lebensverhältnisses verholfen werden soll. Jedes solche Verhältniß kann aber von einer doppelten Seite betrachtet werden: a) sinnlich und räumlich, b) geistig. Jenes liegt dem Kinde offenbar, und so ist gerade dieser Anfangspunct vollkommen gerechtfertigt.

Es wird nicht unerwünscht sein, wenn der Plan, den G. hier macht, etwas ausführlicher dargestellt wird, weil es gerade die erste Stufe ist, auf welche überall am meisten im Unterrichte ankommt, und weil man auch dadurch am sichersten eine anschauliche Kenntniß von G.'s Methode gewinnt, wodurch weiterhin die Darstellung mehr abgekürzt werden kann. G. theilt nämlich diese erste Stufe sehr schicklich in folgende Abtheilungen: I. Betrachtung des Hauses als Wohnplatz des Zusammenlebens. a) Außenseite zur Uebung des Anschauungsvermögens durch die Elemente der Geometrie und Arithmetik. 1. Uebung. Die Kinder betrachten das Haus (wenn es sein kann — ein Modell) beliebig. Das Gesehene wird theilweis aufgefaßt. Die Kinder werden angeleitet, das Haus zu zeichnen, erst ein Viereck, darüber ein Dreieck. Zählen bis 3 und 4. — 2. Uebung. Die obige Zeichnung wird zerlegt. Anfang der Geometrie (Formenlehre). Der Umriß wird durch gerade Linien abgetheilt. Zählen bis 9. — 3. Uebung. Es werden in den Umriß die nöthigen Oeffnungen (Thüren, Fenster ꝛc.) gezeichnet. — 4. Uebung. Anregung des Sinnes für Symmetrie eines Verhältnisses an der Größe der Thüren und Fenster, so wie der Eintheilung derselben an Häusern verschiedener Art — Grundlage zum ersten Rechnen, versteht sich Kopfrechnen. Die Zahl 10. — Die Fenster geben den Stoff zum Rechenunterricht. Zählen bis 100. Addiren bis 10 und über 10, doch nicht über 100. — b) Material des Hauses. 1. Uebung. Anregung der Urtheilskraft durch Anschauung und Beurtheilung des Stoffes an der Außenseite und zwar in den Anfangsgründen der Naturbeschreibung, Naturlehre, Technologie, Sprach- und Wirthschaftskunde. — 2. Uebung. Auffassung der Elementarbegriffe von Recht, Güte, Schönheit; Eigenthum, Vertrag und Verbindlichkeit, Liebenswürdigkeit einer Handlung; Erregung des Gefühles des Richtigen an Gegenständen und des Sittlichen an Handlungen, als Grundlage des Sinnes für Schönheit. — II. Die Bewohner des Hauses. Mensch und Thier; Bedingung des Familien- (geselligen) Lebens. 1. Uebung. Aeußere Auffassung des Menschen im Vergleich mit dem Thiere; Bereicherung der Sprache durch Benennung der einzelnen Theile und Eigenschaften. — 2. Uebung. Zum Auffassen der Sprache als eines äußeren und inneren Vorzugs. — 3. Uebung. Sprachübungen von mancherlei Art. — 4. Uebung. Anschauungsvermögen des Innern (Denken — Bezähmung der Begierden). — 5. Uebung. Bessere Begründung der Begriffe Eigenthum, Vertrag, sittliche Ordnung. — 6. Uebung. Hausthiere mit ökonomischen, technologischen und gemüthlichen Rücksichten. — Besondere Rechnungsübungen. Theilen der früher erlernten Zahlen. — III. Bedürfnisse der Bewohner des Hauses. A. Topographische Zeichnung, erweiterte naturhistorische und technologische Kenntnisse, Erhöhung des guten Geschmackes an Symmetrie. B. Häusliches Recht, häusliche Güte. — 1. Uebung. Bedürfniß der Wohnung selbst. — 2. Uebung. Erste Bedürfnisse zur Wohnung oder in der Wohnung. — 3. Ueb. Unterbringung der Hausgeräthe. — 4. Ueb. Erweiterung der moralischen Ansichten. — IV. Erkenntniß der Sprache als Mittel der wechselseitigen Mittheilung und darum als höchstes Bedürfniß des geselligen Lebens. Dieser Gang leitet hinüber zum Unterricht im Lesen und Schreiben.

Dies ist der Grundriß der Unterrichtsgymnastik oder des Unterrichts auf der ersten Stufe, freilich das Meiste nur kurz angedeutet, um Raum zu sparen; doch sieht man schon daraus, wie vielen Stoff das erste Lebensverhältniß enthält zur formalen und realen Bildung; auch wird man leicht bemerken, wie innig beide Bildungsarten einander durchdringen und gleichsam Hand in Hand stets mit einander fortschreiten. Wie ganz anders geht es noch in den meisten unserer Volksschulen her, wo man sogleich in den ersten Stunden die Kenntniß der Laute und Buchstaben zum Hauptgeschäft macht, also mit dem Mechanismus anfängt. Allerdings lassen sich auch gegen G.'s Unterrichtsgymnastik Einwendungen machen, z. B. gegen die Anordnung der Uebung, wo Sprechübungen den ersten Platz einnehmen möchten. Auch kann Anschauung, Phantasie, Urtheilsvermögen an sinnlichen Gegenständen leichter geübt werden als das Abstractionsvermögen an Zahl und Form. Zeichnen, Geometrie und Rechnen bilden den Uebergang von der sinnlichen Anschauung zur geistigen, und gehören daher an den Schluß des ersten Lehrgangs. Im zweiten Lehrgange sollte die 6. Uebung den Anfang machen. Einseitigkeit und Befangenheit scheint G. zu sehr an das Haus zu ketten, z. B. die Rechenübung blos an Fenstern zu machen. Auch hat die Darstellung Lücken, z. B. es sollten alle Theile des Hauses angegeben werden; Farbe ist gar nicht berücksichtigt; manches Bedürfniß ist vergessen; von Gattungsbegriffen ist gar nicht die Rede, auch nicht von der Verschiedenheit der Häuser. Dagegen versteht G. die Kunst, dem Kinde Alles auf eine leichte und angenehme Art klar und begreiflich zu machen, nur sollten die Ja und Nein mehr vermindert sein. Bei dem Rechnen wird keine Rücksicht genommen auf die allmähliche Erzeugung der Zahlen, sondern sie werden blos mechanisch mitgetheilt, auch kommt der Begriff 100 zu schnell vor, denn auf Erkenntniß der ersten 10 Zahlen kommt das Meiste an. 100 gehört erst für den zweiten Gang. Die Ordnungszahlen sind gänzlich übergangen.

V. Ueber G.'s Schreibe- und Lese-Unterricht.

In der Elementarschule für's Leben ist von S. 359 an von diesem Unterricht die Rede; und es ist schon oben erwähnt worden, daß G. darin viel Eigenthümliches hat. Viele Lehrer glauben, G.'s Unterrichtsmethode bestehe einzig und allein in diesen beiden Fächern, und das konnte der Verbreitung seiner Methode nicht günstig sein; denn wenn sein Verdienst blos in Erfindung der Methode für das Schreiben und Lesen bestände, so wäre es nicht so gar groß, und er selbst würde sich am wenigsten darauf einbilden. Darum aber müssen wir sie hier auch beschreiben, und

es würde überdies eine unverzeihliche Lücke in der Darstellung der ganzen G.'schen Methode entstehen, wenn ein ganzer Theil derselben fehlte.

Es ist aber zu bemerken, daß die so eben dargestellte Unterrichtsgymnastik dem Unterricht im Schreiben und Lesen vorausgegangen sein muß. Dann zeigen folgende Grundsätze G.'s Ansichten darüber. 1) Sobald dem Schüler im vierten Gange die Unterrichtsgymnastik mit der Sprache als Mittel der wechselseitigen Mittheilung bekannt gemacht worden ist, wird er auch belehrt, daß es auch eine Sprache für das Gesicht (Mienen-, Geberden-, Zeichen-Sprache) gebe. Nun ist es nicht schwer, ihm begreiflich zu machen, wie beschwerlich eine solche Zeichensprache sein würde, und ihm das Bedürfniß einer vollkommneren Zeichensprache, die Schrift, fühlbar zu machen. 2) Bei dem Unterricht selbst verfährt der Lehrer auch hier wieder nach den bewährten ersten Grundsätzen einer guten Methode, besonders nach folgenden: a) Aller Unterricht beruht auf der Anreihung einer neuen Kenntniß an die im Geiste schon vorhandene; b) auf der Selbstthätigkeit des Schülers in Auffassung derselben; c) auf steter Verbindung mit einer Anwendung auf das Leben. 3) Der Schüler wird aufmerksam gemacht auf die Articulation der Wortsprache und die dadurch entstehende Veränderung des Mundes (Mundstellung). 4) Nun wird zum Schreiben übergegangen nach folgenden Grundsätzen: a) die Buchstaben sind keine willkürlichen Zeichen für die Laute, sondern Bilder der Mundstellung (was man an der Lateinischen Schrift deutlicher als an anderer bemerken kann), welche der Schüler am Munde absehen und nachzeichnen lernen muß. b) Die Buchstaben werden nun in vier Classen (wie auch bei andern Methoden) vertheilt: (1) Die kleinen innerhalb zweier Parallellinien, (2) die oben hinaus ragen, (3) die unten, und (4) die zugleich oben und unten hinaus ragen. c) Aller Mechanismus wird vermieden, vielmehr überall die Gründe der Erscheinung und des Verfahrens nachgewiesen, z. B. die beiden Parallellinien bedeuten die beiden Lippen. d) Es werden immer ganze Wörter auf einmal geschrieben ꝛc.

Es ist, obgleich hier nur gleichsam die ersten Linien des ganzen Gemäldes gezeichnet, und also nur Andeutungen gegeben werden konnten, doch so viel zu ersehen, daß nicht nur Alles höchst folgerichtig und wie aus einem Gusse entstanden, sondern auch mit viel Geist und großer Gewandtheit dargestellt ist. Allein, es ist auch bald ersichtlich, wie viel Eigenthümliches darin liegt, da er die Schrift ganz als Abzeichnung der Mundstellung betrachtet und das Schreiben dem Lesen vorausgehen läßt, auch zur ersten Schrift die Lateinische wählt. Ob nun gleich die Meinungen über diese Abweichung von dem bisher gebräuchlichen Gange sehr verschieden sind und auch hier der Ort nicht ist, darüber zu entscheiden; so hat doch G.'s Verfahren viel Empfehlendes als natürlich und folgerichtig. Daß er den größten Werth auf das Absehen der Mundstellungen und das Nachzeichnen der letztern legt, ist offenbar, und er hat auch in dieser Meinung über die Entstehung der Schrift gar manche und bedeutende Männer für sich, namentlich Wachter und de Brosses, obgleich auch gar Manches dagegen gesagt werden kann, besonders die Formen des Hebräischen AB. und die Veränderungen, welche in dem langen Laufe der Zeiten mit den verschiedenen Schriftzeichen vorgegangen sind, so daß immer die Annahme, unsre jetzigen Buchstaben sind willkürliche Zeichen, unstreitig die wichtigste bleibt. Allein, wenn auch der geschichtliche Grund fällt, so bleibt doch der unterrichtliche (didactische) vielleicht von Werthe, in so fern durch G.'s Verfahren dieser Unterrichtszweig leichter und bildender beigebracht werden könnte? Doch auch dieser Gewinn läßt sich nicht annehmen, weil er zu viel von den Kräften der Kleinen fordert und gerade gegen sein eignes Gesetz, der Willkür keinen Raum zu gestatten, sehr stark sündigt. Wie schwankend sind z. B. nicht die Beschreibungen der Mundstellungen bei verschiedenen Lehrern, so daß darauf kein Unterricht gegründet werden kann. Ueberdies beschreibt er manche Mundstellung offenbar falsch, z. B. für l und b, für so und zu, und man sieht nicht selten deutlich, wie er gerade zu Gunsten seines Systems sie so beschreibt und erkünstelt; überdies hat er bei f doch Willkür angenommen und sch gar nicht erwähnt. Aus allen diesen Gründen kann man G.'s Schreibemethode durchaus nicht empfehlen, in so fern sie sich auf die Mundstellungen als Grundlage stützt, denn außerdem ist schon oben gesagt, daß durch sie der Unterricht im Lesen und Schreiben bedeutend gefördert wird. Wenn daher ein Lehrer G.'s Methode benutzen wollte, so würde er ungefähr folgenden Gang zu nehmen haben.

1) Beim Eintritt in die Schule darf der Unterricht nicht mit Schreiben und Lesen beginnen, sondern mit der Unterrichtsgymnastik, wie sie oben dargestellt worden, welche zuletzt auf die Sprache führt. 2) Das Kind wird nun zu der Einsicht geleitet, daß wir durch die Sprache nur Denjenigen unsere Gedanken mittheilen können, die gegenwärtig sind, nicht aber Abwesenden, für welche andere Mittel nöthig werden. 3) Dieses andere Mittel ist nämlich die Schrift, mit der das Kind auf die faßlichste Weise bekannt gemacht wird, wobei natürlich mit und durch das Schreiben zugleich das Lesen erlernt wird. (Der Umweg, den G. nimmt, indem er vorher eine Wortschrift beschreibt, ehe er das Kind zur Buchstabenschrift führt, ist unnöthig.) 4) Die Mundstellungen können ohne Schaden gänzlich übergangen werden, sie müßten, wie etwa bei dem o, sehr nahe liegen. Blos dann würde es sich nöthig machen, wenn gewisse Laute bei gewissen Kindern gar nicht oder sehr schwer hervor zu bringen wären. — Wird G.'s Schreiblesemethode auf diese abgekürzte und vereinfachte Art betrieben, so läßt sich viel Gewinn von derselben erwarten und sie wird von Lehrern und Schülern bald sehr lieb gewonnen werden. Man wird auch die Schrift von Köhler „Letzte Begründung des Schreib- und Leseunterrichts. Hannover 1830." mit Nutzen über diesen Gegenstand vergleichen, wenn auch der Verf. ein zu großes Selbstvertrauen an den Tag legt, weil noch Niemand sagen darf, er habe das Rechte für alle Zeiten gefunden. K. rühmt G.n als den Mann, der ihn auf den richtigen Weg zum wahren gedeihlichen Unterrichte geleitet habe, und wer G.'s Schriften tüchtig studirt, wird dieses Lob nicht übertrieben finden. Nur hält es K. für einen Mangel, daß G. den Lauten keine Namen gegeben habe, was aber eben so eine Verirrung ist, wie K. selbst andere an G.n tadelt. Für den Anfang bedarf es gar keiner besondern Benen-

nung, und in der Folge kann man recht füglich die einmal hergebrachte, vielleicht mit einigen wenigen Berichtigungen (für sch, ss, ch) beibehalten, wodurch man den Eltern, welche sich gern mit ihren Kindern zu Hause über den Schulunterricht unterhalten, dieses Vergnügen erleichtert, anstatt daß man es ihnen durch neue und sonderbare Namen und Laute raubt oder wenigstens erschwert.

Was übrigens den Unterricht im Schreiben und Lesen betrifft, so kann es wohl kaum auf einem Felde der Pädagogik eine größere Verschiedenheit der Ansichten und Wege geben, als gerade auf diesem, und man könnte, wenn man sie in Classen bringen wollte, deren leicht 6 aufstellen, was jedoch hier weiter auszuführen, wo das Ziel blos Darstellung der G.'schen Methode ist, nicht am rechten Orte sein würde. Doch scheinen sich immer Mehre G.n zuzuwenden, weil die Vorzüge derselben, besonders wenn sie so, wie oben gezeigt wurde, vereinfacht wird, jedem uneingenommenen Beobachter bald in die Augen fallen.

VI. Die Elementarschule für's Leben, in der Steigerung.

Auch über diese Schrift G.'s muß hier Einiges gesagt werden, da sonst in der Darstellung seines Systems eine Lücke bleiben würde; doch bedarf sie nur einer kürzern Betrachtung als die Elementarschule für's Leben in der Grundlage. In der Einleitung klagt G., daß seine Methode und Ansichten so oft falsch verstanden worden, und darum bemüht er sich, durch wiederholte Darstellungen sie zu verdeutlichen. Die Schrift selbst beginnt daher erst mit S. 22 und hat 2 Hauptabtheilungen, indem 1) die allgemeinen Bestimmungen der Steigerung, und 2) die besondere Anwendung derselben bei jeder Stufe angegeben werden.

An die Spitze der allgemeinen Bestimmungen wird der Satz gestellt: Ein Leben, das durch eigene Einsicht bedingt ist, schließt in sich das Vermögen, seine Bedingungen und Formen zu erkennen. Dieser Satz, also ausgedruckt, ist wieder ein Beispiel, wie G. leider oft das Dunkle und Schwerfällige dem Lichtern und Leichtern vorzieht, denn er will damit nichts Anderes sagen als: „Da jeder Mensch selbstständig und vernünftig, also nach eigener richtiger Einsicht dem Willen Gottes gemäß leben soll; so muß auch Jeder das Vermögen in sich haben, die Bedingungen und die rechte Art und Weise des Lebens zu erkennen." Dieses Vermögen liegt aber unausgebildet in dem jungen Menschen, und der Unterricht soll es eben ausbilden. Daher können die Lebenskenntnisse nicht von außen kommen, nicht eigentlich gelehrt und gelernt, sondern sie müssen lediglich durch eigene Thätigkeit des Lehrlings errungen werden, und der Lehrer kann dazu nur durch Anreizung und Leitung behilflich sein.

Diese Ansicht, die vielleicht Manchem in hohem Grade sonderbar, wo nicht gar unrichtig, vorkommen wird, ist doch der Sache ganz angemessen. Man muß nur nicht vergessen, daß G. unter Lebenskenntnissen ganz etwas Anderes versteht, als Kenntnisse, die im Leben brauchbar sind. Diese letztern liegen allerdings meist außerhalb des Lernenden, und müssen ihm daher von außen zukommen. Unter Lebenskenntnissen versteht G. die Einsicht in Alles, wodurch ein wahrhaft menschliches Leben bedingt ist; und dann hat er vollkommen Recht. Denn Einsicht kann nie von außen in uns kommen; wir können nur angereizt und angeleitet werden, sie uns zu erwerben, müssen sie aber durch eigene Geistesthätigkeit gewinnen. Das, was man gewöhnlich Kenntnisse nennt, begreift G. mit unter dem Ausdrucke: Bedingungen des Lebens, und diese liegen zum Theil außer dem Menschen. Ganz richtig folgert nun G. aus dem Gesagten, daß man den jungen Menschen nicht gleichsam aus sich hinaus treiben, seinen Blick nicht weit und breit in der Außenwelt herumschweifen lassen dürfe, sondern daß man ihn vielmehr in sich kehren lassen müsse. Hierdurch ist ein Fehler bezeichnet, den man nur zu oft in Erziehung und Unterricht begeht, indem man glaubt, Wunder wie zweckmäßig man verfahre, wenn man die Kinder, so bald als möglich, auf recht viele Dinge in der Außenwelt aufmerksam macht. Denn dadurch gerade wird die innere (und das ist doch wohl die wahre) Bildung auf Kosten des Kindes vernachlässigt; man füllt dadurch das Gedächtniß an, bildet höchstens den Verstand einseitig aus, aber die Bildung des Gemüths, des Willens und der Vernunft bleibt zurück.

Die Lebenskenntnisse zusammen machen nur eine Kenntniß aus, und zwar auf jeder Stufe der Bildung. Daraus folgt, daß alle Lebenskenntnisse immer zugleich, und in ihrer natürlichen Verbindung gelehrt und in eben dieser Vereinigung gesteigert werden müssen. Es ist zu bedauern, daß sich G. darüber nicht noch deutlicher ausgesprochen hat; doch kann man so viel aus seiner Aeußerung abnehmen, daß auf jeder Stufe des Unterrichts von dem Leben und der Gemeinschaft ausgegangen werden, und daß dieses Leben, so weit es diese Stufe fordert, in allen seinen Verhältnissen dem Kinde zum Bewußtsein gebracht werden muß. Dabei können allerdings die einzelnen Verhältnisse des Lebens eins nach dem andern, nicht alle gleichzeitig, in besondern Stunden, wie die einzelnen Lehrgegenstände im gewöhnlichen Unterricht, betrachtet werden. Auch müssen, selbst nach G., manche Gegenstände in besondern Stunden neben einander betrieben werden, nämlich alle diejenigen, bei welchen es nicht mit der bloßen Einsicht abgethan ist, sondern wo auch ein Können erfordert wird; nämlich bei dem Lesen, Schreiben, Rechnen.

Uebrigens muß nach G.'s Ansicht von der Einheit aller Lebenskenntnisse auch der in neuerer Zeit angenommene Unterschied zwischen nothwendigen und nützlichen Kenntnissen verwerflich sein, weil alle nothwendig sind und als ein Ganzes nicht getrennt werden können und dürfen. Schulen aber, worin zwar Kenntnisse, die für das Leben brauchbar sind, mitgetheilt, aber nicht als Zweige der einen Lebenskenntniß behandelt werden, kann er nicht für die rechten anerkennen.

Sehr wichtig ist der Grundsatz, welcher S. 31 aufgestellt wird, daß nämlich die Steigerung des Unterrichts nicht am Faden des Systems fortgesponnen werden dürfe, sondern sich lediglich nach dem Gange des sich entwickelnden Lebensvermögens richten müsse. Er steht freilich dem gewöhnlichen Verfahren entgegen: denn man ist gewohnt, jeden Unterrichtsgegenstand nach seinen wesentlichen Theilen zu zerlegen, um dem

Schüler die Auffassung zu erleichtern. Allein, es ist dieses Verfahren doch unrichtig: denn bei Anordnung der einzelnen Zweige des Unterrichts muß der Zweck desselben und das im Kinde sich entwickelnde Lebensvermögen berücksichtigt werden. Dieses entwickelt sich aber in 3 Hauptstufen. 1) Zum Bewußtsein des Lebens durch sich selbst ohne alle absichtliche äußere Einwirkung. 2) Zur Ansicht des Lebens in der Gemeinschaft. 3) Zur Ansicht des Urlebens in Gott. Die Regel für den sich steigernden Unterricht liegt in Folgendem: Der Lebenstrieb muß so erleuchtet werden, daß der Mensch in jedem Verhältnisse erglüht und sich auch zum wahren menschlichen Sein und Handeln bestimmen müsse. Daher muß der Unterricht in jedem Lebensverhältnisse von der Hauptidee des Lebens in der Gemeinschaft ausgehen. Dadurch erscheinen die Kenntnisse des Lebens nie mehr als ein Erwerb oder Eigenthum des Verstandes oder Gedächtnisses, sondern sie werden ein wirkliches Eigenthum des Gemüths sein. — Durch die Kenntnisse des Lebens soll zugleich das Lebensvermögen oder die Lebenskraft erhöhet werden; daher müssen Unterricht und Uebung in der Steigerung gleichen Schritt halten. Da nun die Lebenskraft sich als physisch und psychisch darstellt; so folgt hieraus, daß auch körperliche Uebungen in den Unterrichtskreis aufgenommen werden. Die psychische Lebenskraft, im Grunde nur eine, wird nach der Stufe ihrer Entwickelung abgetheilt in die a) der Anschauung, b) des Verstandes, c) der Vernunft. Diesen drei Vermögen geht noch die Einbildungskraft zur Seite. Auf diese verschiedenen Vermögen muß die Steigerung des Unterrichts Rücksicht nehmen. Die vorzügliche Uebung der Anschauungskraft umfaßt die drei ersten Lebensverhältnisse (Familie, Gemeine, Gerichtsbezirk); die Uebung der Urtheilskraft und des Verstandes fällt besonders den drei folgenden Lebensverhältnissen anheim (Provinz, Staat, Deutscher Bund), und die vorzügliche Uebung des Vernunftvermögens würde dann in den drei letzten Lebensverhältnissen (Erdtheil, Erde, Welt) zu befördern sein; die Uebung der Einbildungskraft aber muß auf jeder Stufe zugleich mit berücksichtigt werden. — Jeder Unterrichtsgegenstand muß sich zur Uebung des gesammten Seelenvermögens eignen, doch eignet sich der eine mehr für dieses, der andere für jenes Seelenvermögen, aber keiner darf vereinzelt oder ausschließlich zur Uebung eines Seelenvermögens verwendet werden. Es müssen daher in jeder Entwickelungsperiode alle Unterrichtszweige vorkommen, wenn ein wahrer Unterricht für das Leben stattfinden soll. Dies waren die allgemeinen Bestimmungen der Steigerung des Unterrichts.

Mit S. 50 beginnt nun der practische Theil, welcher die Anweisung enthält. G. schreitet von Lebensverhältniß zu Lebensverhältniß fort, ohne jedoch dem Lehrer dadurch die Hände binden zu wollen; er will nur den Weg zeigen, den man etwa einschlagen könnte, ohne ihn gerade für den einzigen zu erklären. Es liegt ihm nichts an sklavischen Nachahmern! — Die Ueberschriften, welche auf einzelne Lehrgegenstände hindeuten, wollen nicht sagen, daß diese Wissenschaften in der Schule gelehrt werden sollen. Da übrigens das erste Lebensverhältniß, die Familie, schon in der ersten Schrift oben (Elementarschule für's Leben in der Grundlage) abgehandelt worden; so beginnt G. hier sogleich mit dem zweiten Lebensverhältnisse, dem Gemeindeleben. Der Gang ist im Allgemeinen folgender. Unter der Aufschrift Rechts- und Staatslehre wird gezeigt, wie die Idee des Gemeindelebens mit allen seinen Zügen aus dem kindlichen Gemüthe zum anschaulichen Gegenstande hervorzuheben sei. Das Kind lernt das Gemeindeleben in seinem Nutzen und seiner Nothwendigkeit und nach seinen Bedürfnissen kennen. Da jedoch der Unterricht auf dieser Stufe so anschaulich als möglich sein muß, so hat der Lehrer alle Gemeindebedürfnisse in der Erzählung so darzustellen, als wenn er eine Geschichte der Gemeinde liefern wollte. — An diese reiht sich nachher unter der Aufschrift Anthropologie die Kenntniß der physischen und psychischen Natur des Menschen, so weit sie auf diese Stufe gehört. Der Schüler lerne hier Pflichten und Tugenden, Vergehungen und Laster, Strafbarkeit und Belohnungswürdigkeit ꝛc. kennen. — Alle diese Kenntnisse aber beruhen wieder auf Kenntniß der menschlichen Seele, als Geist oder des Vermögens des Verstandes und Willens, und deren Kenntniß wieder auf Kenntniß der Sinneswerkzeuge. Nachdem nun so eine anschauliche und darum lebendige Kenntniß der Gemeindeverfassung begründet, und damit auch der Gemeindesinn als die Wurzel des Sinnes für Menschenwohl erzeugt worden ist; so ist der Grund zum Sinne für das Reich Gottes gelegt und es tritt nun der Religionsunterricht ein. Die biblische Geschichte, besonders die Geschichte Jesu, bietet den Lehrstoff dar. — Daran reiht sich sodann die Topographie, begleitet von Geometrie und Rechnen, und daran die Naturlehre. Es folgt nun die Sprachlehre, als die beste Logik und als das geeignetste Bildungsmittel zur Wahrheit. Die Bildung für Gerechtigkeit wird befördert durch geschichtliche Darstellung von besondern Beweisen gehandhabter Gerechtigkeit und durch Uebung des Urtheilsvermögens im Rechtsprechen. Für Liebe und Schönheit aber wird das Kind gebildet durch passende Sprüche, Lieder und Gedichte, so wie durch Hinweisung auf Schönheiten der Natur, endlich durch Unterricht im Zeichnen, Musik und Gesang.

Da der Unterricht auf der dritten und vierten Stufe einen ähnlichen Gang nimmt, so bedarf es hier keiner ausführlichen Darstellung desselben, und es möge nur die Bemerkung genügen, daß dem Kinde in der Volksschule nicht diejenige Kenntniß der Gemeindeverhältnisse angeeignet werden soll, die einst dem Sonntagsschüler oder gar dem Erwachsenen nöthig ist. Die Schule soll es nur darauf anlegen, daß der Schüler von Allem, was er in der Gemeinde bemerkt, einen solchen Begriff erhält, der auf seinen Verstand und sein Gemüth gleich wohlthätig einwirkt.

Dieser 2. Theil der Elementarschule für's Leben scheint die Freunde der G.'schen Unterrichtsmethode nicht in dem Grade befriedigt zu haben als der 1. Theil, weil sie darin nicht fanden, was sie erwarteten, nämlich eine solche practische Darstellung, die sie als Grundlage und Leitfaden in der Schule brauchen könnten. Das hat aber freilich G. nicht geben wollen, sondern nur Winke und Andeutungen, wonach nun jeder Lehrer sich selbst einen solchen Leitfaden oder Lehrbuch ausarbeiten soll, was allerdings

Viele nicht wollen, Viele auch nicht einmal können. Dazu kommt noch, daß die Darstellung weit weniger zu loben ist, als in dem 1. Theile, denn die Winke sind zum Theil unzulänglich, die Ordnung nicht leicht zu übersehen u. s. w.

Schließlich muß noch im Allgemeinen bemerkt werden, daß G.'s Unterrichtsmethode bei weitem nicht so gekannt und beachtet worden ist, als sie doch in der That verdient, wovon schon bei Beurtheilung einzelner Zweige derselben einige Ursachen angegeben worden sind. Doch ist es zu verwundern, daß selbst gelehrte Pädagogen, z. B. der Ungenannte in den Blättern für liter. Unterhaltung. 1831. 5. Heft, der über Jacotot ein recht gründliches Urtheil fällt, G. ganz schief beurtheilt, indem er ihn mit Jacotot und Lancaster zu der Classe der empirischen Lehrer zählt, da doch G. gerade das Gegentheil von Jenen ist, ein wahrhaft rationeller Pädagog. Vorzüglich aber sollten Regierungen G.'s Bemühungen um Verbesserung der Erziehung und des Unterrichts würdigen, denn Niemand hat noch mehr zu ihrem Besten von dieser Seite her gearbeitet; daher die Schlußworte des 2. Theils seiner Elementarschule auch hier den besten Schluß bilden: „Mögen doch die Schulmänner, denen ihr Beruf eine heilige Angelegenheit des Herzens ist, sich nur immer mehr mit dem Geiste des Unterrichts vertraut machen, welcher die schönste Generation für Staat und Kirche, mit einem Worte, für's beseligende Christenthum, zum Zwecke hat, und möge den Fürsten in ihren Räthen die Elementarschule in der Wirklichkeit so dargestellt werden, daß Sie aus ihr die Beförderung Ihrer Zwecke hervorgehen sehen. Dann werden Sie selbige aber auch der erwünschten Aufmerksamkeit, Achtung und Unterstützung würdigen: denn der Staat wird sich in der Schule immer selbst wieder gebären!" *)

M. Prätor.

Gregoriusfest, ein Kinderfest, welches sich aus dem Mittelalter bis in die neuere Zeit, und aus der katholischen Kirche in die protestantische herüber gezogen hat; erst die neueste Zeit hat dasselbe zu Grabe getragen, doch ist es, gleich einem Phönix, in den sogenannten „Schulfesten" verjüngt wieder auferstanden. (Vgl. d. Art. „Feste der Schule.") Das Gregoriusfest wurde zu Ehren des Papstes Gregor des Großen (um 590) von einem seiner Nachfolger, Gregor IV. (827—844), gestiftet, und gewöhnlich am Tage des h. Gregor, den 12. März **), gefeiert. Gregor der Große galt nämlich für den Schutzheiligen der Schulen, vielleicht weil die Liturgie und der Kirchengesang durch ihn manche Veränderungen erfahren hatten. Ihm zu Ehren wurden öffentliche Aufzüge veranstaltet. Die Kinder zogen verkleidet unter Musik und Gesang in der Stadt umher; ein Knabe z. B. stellte den Bischof vor, die andern waren als Mönche, Handwerker u. s. w. gekleidet. Aus den Häusern, vor welchen sie sangen, empfingen Lehrer und Schüler mancherlei Gaben. Das Fest selbst schloß Abends mit einem gemeinschaftlichen Mahle. — Mit Ausnahme der Verkleidungen, blieb die Feier des Festes bis auf unsere Zeit eine ähnliche: Knaben und Mädchen zogen mit ihren Lehrern von Haus zu Haus, trugen gewöhnlich Fahnen (an welchen allerlei bunte Bilderbogen befestigt waren), sangen weltliche und geistliche Lieder, empfingen Geld oder Lebensmittel, und beschlossen das oft mehre Tage dauernde Fest in der Schule mit einer Mahlzeit und mit Tanz. — Uebrigens glaubt man, daß jene Aufzüge den griechischen Dionysien (Bacchusfesten) und den römischen Quinquatrus (Festen der Minerva, s. Ovid. Fast.) nachgebildet seien. — Eine Nachahmung heidnischer Gebräuche — vielleicht aus den römischen Ambarvalien hervorgegangen — war auch das Maifest (meistens den 1. Mai gefeiert), an welchem die Schüler unter Gesängen um die Felder zogen und Abends auch ein fröhliches Mahl erhielten. — In Baiern (namentlich in München) sind diese Maifeste noch jetzt gewöhnlich *).

An einigen Orten, z. B. in Hamburg, wurde auch der Tag des h. Nicolaus (der 6. Dec.), eines Bischofs zu Myra in Asien, als Schulfest, in ähnlicher Weise wie das Gregoriusfest, begangen; denn auch hier gab es Maskeraden und Schmausereien. Damit hängt vielleicht der in Deutschland und der Schweiz überall noch herrschende oder doch bekannte Gebrauch zusammen, die Kinder mit dem Nicolaus oder dem Knecht Ruprecht (von den Franzosen valet Robert genannt) zu schrecken. „Nirgends durfte die Ruthe und der Schrecken für die Kinder fehlen, und so zeigte sich auch hierin der deutsche Character strenger Kinderzucht." (Dr. Schwarz.) — Wie aber Nicolaus **) und Ruprecht zur Ehre eines Kinderpopanz gekommen sind, wissen wir nicht zu sagen.

Daß es sehr zweckmäßig ist, die Feier von Kinder- und Schulfesten an den Namen irgend eines großen Mannes zu knüpfen, — wer möchte das verkennen? — Freilich für Kinder der evangelischen Schulen hätte man dazu katholische Heilige nicht wählen sollen, besonders wenn deren Verdienste um die Jugendwelt so unbekannt sind, wie die des h. Nicolaus. Deshalb hat man hier und da ein Lutherfest als Schulfest eingerichtet. Dies that z. B. im J. 1817 P. Gottlieb Lange zu Pötewitz (gest. 1838), Verfasser einer weit verbreiteten biblischen Geschichte. Die Feier dieses Lutherfestes fand Beifall und Nachahmung. Man findet eine Nachricht darüber in

M. Fr. Chph. Thomä die kirchliche Feier der in den letzten Jahren zu Weißenborn gehaltenen Kinderfeste. Nebst einer Neujahr- u. Ernte-Feier d. dasigen Schuljugend. Zeitz 1838.

*) Der nun in dem höchsten Erziehungshause Gottes weilende Graser macht nicht nur im 1. Theile der „Elementarschule" (4. Aufl. Vorrede) Erinnerungen gegen Gräfe, dem Ref. gefolgt ist, sondern man liest noch in der Allg. Schul-Z. 1840. (Nr. 124. 125.) „Erläuternde Bemerkungen über Dr. Graser's Erziehungs- und Unterrichtssystem von ihm selbst, veranlaßt durch Gräfe's Schrift: Schule und Unterricht."

D. Red.

**) Vgl. Dr. Fr. H. Chr. Schwarz Geschichte der Erziehung. Leipzig 1829. 2. Bd. S. 189 ff. — Doch ist hier irrthümlich oder durch einen Druckfehler der 12. Mai als Gregoriustag angegeben.

*) In Württemberg versuchte man die Abstellung derselben vergeblich. Durch ein Gen. Synodalreskript vom 8. Oct. 1757 wurde das Tanzen und die thörigten Aufzüge der Kinder an diesen Tagen verboten. Ein Gen. Synodalreskript v. 17. Dec. 1822 (§. VI. 5.) sanctionirte die Maientage als Kinderfeste, und gab über die Feier derselben besondere Vorschriften. S. Eisenlohr Sammlung ꝛc. S. 396.

**) Ein „Lied vom heiligen Niclas" für Kinder s. in der Mustersammlung aus deutschen Classikern (Leipzig, Reclam) Th. I. S. 81.

Im J. 1840 verband M. Thomä mit der Feier des Lutherfestes auch ein Gutenbergfest.

Vgl. die Feier des Gutenbergfestes in einer Landgemeinde. Zeitz 1840.

Man lese darüber auch:

„Einige Worte über die kirchliche Feier der in den letzten Jahren zu Weißenborn gehaltenen Kinderfeste" — von Dr. Steuber — in der Sächs. Kirchen-Z. 1842. S. 133 ff.

K — sch.

Grimm (Jakob Ludwig), Dr. Dieser jetzt in Berlin lebende und als Universitätslehrer wirkende und weit geschätzte Mann ist auch den Lehrern in Schulen als ein Meister der deutschen Sprache bekannt; darum hier einige biographische Nachrichten von demselben. Ehe er sich, über königlichen Druck erhaben, nach Preußen wandte, war er Professor und Bibliothekar zu Göttingen. Er ward am 4. Januar 1785 zu Hanau geboren. Hier blieb er, bis späterhin sein Vater als Amtmann nach Steinau versetzt wurde. Das Lyceum zu Cassel und die Universität Marburg, wo er sich seit 1802 der Rechtswissenschaft widmete, waren seine Bildungsplätze. Im J. 1805 begab er sich nach Paris, eingeladen von seinem Lehrer Savigny, der seinen Beistand bei litterarischen Arbeiten benutzen wollte. Zurückgekehrt in sein Vaterland wurde ihm eine mit geringem Gehalt verbundene Stelle im Kriegscollegium übertragen. Hier wendete er die Muße, welche seine unangenehmen Amtsarbeiten ihm übrig ließen, dem Studium der Literatur und Dichtkunst des Mittelalters zu, welchem er sich bereits in Paris gewidmet hatte. Nach der Gründung des Königreichs Westphalen ward er durch Johannes v. Müller begünstigt; daher erhielt er im J. 1808 die Aufsicht über die Privatbibliothek des Königs. Späterhin ward er, unter Beibehaltung seiner Bibliothekarstelle, zum Staatsrathauditor ernannt. In den Mußestunden huldigte er seiner literarischen Neigung. Nachdem er vom J. 1814 ab zu Paris und Wien fürstliche Aufträge vollendet hatte, wurde er 1816 in Cassel als zweiter Bibliothekar angestellt. Seitdem war er eifrig bemüht, seine Studien der Literatur des Mittelalters fortzusetzen. Durch Zurücksetzung in Cassel gekränkt, nahm er 1830 den Ruf zur Anstellung in Göttingen an.

G.'s Bestrebungen waren fast ausschließend der Erforschung der ältern Sprache, Dichtkunst und Rechtsverfassung der Deutschen gewidmet, und wie in häuslichen und amtlichen Verhältnissen mit seinem Bruder innigst verbunden, vereinigten Beide sich auch in ihren literarischen Forschungen, und seit ihrer Jugend in brüderlicher Gütergemeinschaft lebend, gaben sie gemeinschaftlich mehre Schriften heraus, welche die Kunde der Literatur des Mittelalters und der Volksdichtung bedeutend bereichert haben. Jak. G. richtete indeß seine Forschungen vorzüglich auf die fortschreitende Entwickelung der deutschen Sprache. Die reife Frucht derselben war die

„Deutsche Grammatik." 3 Bde. (Erster, 2. Aufl.) Gött., Dieterich'sche Buchh. 1822—31. (12 Thlr. 18 Gr.)

Der erste Band handelt von den Buchstaben, dann von den Wortbiegungen; der zweite Band beginnt die Wortbildungslehre, und der dritte Band beschließt dieselbe. Der Verf. sucht in diesem wichtigen Werke nachzuweisen, daß alle deutschen Sprachstämme verwandt sind, und daß die heutige Form unverständlich ist, wenn man nicht zu den ältesten Formen hinaufsteigt.

Wer der deutschen Philologie und dem sprachvergleichenden Studium Aufmerksamkeit widmet, darf nicht unbeachtet lassen:

Franz Bopp Vocalismus oder sprachvergleichende Kritiken über Jak. Grimm's Deutsche Grammatik und Graff's althochdeutschen Sprachschatz mit Begründung einer neuen Theorie des Ablauts. Berlin, Nicolaische Buchh. 1836. (1 Thlr. 12 Gr.)

Außer einer Romanzensammlung und den „Deutschen Rechtsalterthümern" (Göttingen 1828) und einigen kleinern Schriften gab G. auch noch eine altdeutsche Hymnensammlung allein heraus.

Zu den frühesten gemeinschaftlichen Arbeiten des Brüderpaars gehören:

Kinder- und Hausmärchen. Gesammelt ꝛc. Große Ausg. Mit 2 Kpf. 4. verm. u. verb. Aufl. Göttingen, Dieterich'sche Buchh. (n. 4 Thlr.) Kleine Ausg. 4. Aufl. Berlin, Reimer. 1839. (1 Thlr. 4 Gr.)

Altdeutsche Wälder. 3 Bde. Cassel u. Frankfurt a. M. 1813—16.

Deutsche Sagen. 2 Bde. Berlin 1816—18. — und die treffliche Nachbildung

„Irische Elfenmärchen." Leipzig 1826. — nach Crofton Croker's fairy legends, der eine gehaltvolle Einleitung vorangeht.

Noch Eins bei dieser Gelegenheit. Unsre Zeit begeht gegen die Grimm'sche Doctrin eine dreifache Sünde. —

Jak. G. hat sich nämlich in neuester Zeit wieder ganz entschieden für Zurückführung der sogenannten lateinischen Rundschrift auch für das Deutsche erklärt, nicht allein, weil diese schöner sei als die eckige, und weil wir im Umtausch dieser gegen jene nichts thun, als was andere europäische Völker schon vor Jahrhunderten gethan haben; sondern auch, weil die Rundschrift mit demselben Recht die deutsche heißen kann, da sich erst im spätern Mittelalter, dem architectonischen Style analog, die eckige Schrift ausgebildet hat.

Zugleich erklärt sich G. auch gegen die Anwendung der großen Anfangsbuchstaben bei Substantiven, und den Gebrauch des T im Anfang des Wortes Deutsch, und belegt die Zuwiderhandelnden mit folgendem Anathem: „wer den namen unsers volks mit T schreibt, sündet wider den sprachgeist; wer die sogenannte deutsche schrift braucht, schreibt barbarisch; wer grosse buchstaben für den anlaut der substantive, schreibt pedantisch." — 12.

Grund. Gründlich. Das Wort Grund hat bekanntlich mehrere Bedeutungen, deren Verwechselung nicht selten zu den gröbsten Irrthümern geführt hat und noch führt. Im Allgemeinen bezeichnet man mit diesem Ausdruck etwas Festes, Sicheres, Gewisses, das Anderem als Stützpunct, als haltbare Unterlage dient, gleichviel, ob es selber blos mittelbar oder unmittelbar Festigkeit hat, ob es ein materielles oder ein geistiges Ding oder Geschehn ist. Da in der Welt des Erschaffenen immer das Eine nur durch das Andere besteht, ein Ding sich durch das andere, eine Kraft sich durch die andere stützt, so hat hier eigentlich Alles nur mittelbare Festigkeit, und es giebt nur Ein Wesen, das lediglich durch sich selbst Bestand hat, der Grund aller Gründe ist: Gott, der daher ganz treffend der Urgrund alles dessen, was ist, genannt wird. Man nehme z. B. den Grund eines

Hauses. Er stützt dasselbe, giebt ihm Halt und Bestand; aber er selber ist gestützt durch den Erdball, von welchem er ein Theil ist; der Erdball wieder empfängt seinen Halt durch die Sonne, von welcher er angezogen und unsichtbar gleichsam getragen wird, während die Sonne von einem andern uns unbekannten Himmelskörper ihren Halt im Weltraume empfängt, und so fort durch die ganze Kette der einander bedingenden und haltenden Welten bis hin zu dem, der unabhängig durch sich selbst besteht: Gott. Oder man nehme die Existenzen in unserem Geiste, die wir Anschauungen, Begriffe, Urtheile, Schlüsse, Begehrungen, Gefühle, Gruppen und Reihengebilde u. s. w. nennen. Die Psychologie weist nach, daß und wie die Anschauung Urvermögen und Reiz zur Grundlage hat, der Begriff sich auf die Anschauungen, das Urtheil ebenfalls auf diese und auf Begriffe, der Schluß auf Urtheile stützt, so wie die Begehrungen und Gefühle in ähnlicher Art von vorausgehenden Elementen abhängig sind, wobei natürlich die Entwickelungsgesetze den wichtigsten bestimmenden Einfluß ausüben. Schon hier aber sieht man, wie das, was wir Grund nennen, zugleich als Ursache erscheint, indem hier die eine Existenz durch die andere nicht bloß gestützt, sondern zugleich gewirkt oder verursacht wird. Alle Entwickelung, alles genetische Werden erfolgt eigentlich aus Ursachen, die einander bedingen, von einander abhängen, einander vorbereiten und stützen; ob wir sie Gründe (Grundlagen) nennen sollen oder wollen, bestimmt sich darnach, ob wir sie bloß zählen, ihrer Aufeinanderfolge nach **vorstellen**, abgesehn von ihrer Wirksamkeit und ihren Wirkungen. Daher entspricht dem Grunde die Folge, nicht die Wirkung, die freilich immer auch etwas auf die Ursache Folgendes ist, aber nicht bloß in der Reihe unserer Vorstellungen (Gedanken), sondern in der Reihe des Wirklichen. Die Folge können wir auch als das Erste denken, den Grund als das Zweite, was dann diejenige Vorstellungsreihe giebt, die wir Zweck und Mittel nennen. Die Stubenwärme z. B. ist ein Zweites, inwiefern sie auf das Erste, das Feuer im Ofen, folgt (Causalreihe); denke ich sie als Zweck, weil ich die kalte Stube erwärmt wünsche, so setze ich sie als das Erste und das Feuer denke ich hinterdrein als Mittel, mithin als das Zweite (Finalreihe). Grund und Folge lassen also eine Umkehrung zu, Ursache und Wirkung nie, d. h. die Umkehr der letztern geschieht nur in unsern Gedanken und unter jenen Benennungen; jene bezeichnen bloß ein ideelles, ein Vorstellungs-Verhältniß, diese stets ein reelles, ein Wirklichkeits-Verhältniß, und obschon sie beiderseits darin überein kommen, daß sie gleichmäßig ein nothwendiges Bedingtsein des Einen durch das Andere in sich schließen, so ist doch ein bloß vorgestelltes Bedingtsein nach lange kein wirkliches. Allerdings können sie in einander übergehn; das reelle Verhältniß kann zum ideellen werden und umgekehrt. Aber auch hier verlieren sie ihre verschiedene Natur nicht. Denn mag immerhin das reelle Verhältniß zum ideellen sich gestalten dadurch, daß ich Ursache und Wirkung vorstelle oder denke, und nun in der Ursache den Grund besitze, aus welchem ich die Wirkung als Folge, das Zweite aus dem Ersten in Voraus abnehmen kann; mag eben so das ideelle als (psychisch) reelles Verhältniß sich erweisen dadurch, daß die Folge wirklich aus dem Grunde gezogen wird, indem das Fürwahrhalten des Grundes das Fürwahrhalten der Folge verursacht, so würden diese Uebergänge doch nur dann vollkommen Gleiches geben, wenn ich mit dem Denken einer Folge das zu Stande bringen könnte, was ich als Wirkung wünsche, was aber nicht einmal in meiner Seele jemals zusammentrifft (das Wirkende ist auch hier stets ein Anderes als die Begriffe, in welchen wir Ursache und Wirkung denken), geschweige in der Außenwelt, in welcher nur die träumenden Identitätsphilosophen Gedachtes und Wirkliches als einerlei setzen können (s. Einerleiheit u. Bedingen). Die Einstimmigkeit zwischen diesen Verhältnißpaaren besteht blos darin, daß beide das Merkmal des Nothwendigen (mithin — was eben so viel sagen will — des Festen, Zuverlässigen ꝛc.) in sich schließen, ein mit Nothwendigkeit bedingtes Hervorgehn des einen Gliedes aus dem andern gemein haben, woraus sich zugleich erklärt, warum man beiderlei Ausdrücke zu verwechseln und häufig als gleichbedeutend zu gebrauchen sich gewöhnen konnte.

Sonach erhellet, daß wir dreierlei Bedeutungen des Wortes Grund zu unterscheiden haben: 1) die eigentliche, wo es die stützende Unterlage, theils eines sinnlichen, materiellen, theils eines geistigen Gegenstandes bezeichnet, in welchem letztern Falle auch die Unterlage selbst eine geistige sein muß, so daß die eigentliche Bedeutung hier schon in die uneigentliche eingreift; 2) die uneigentliche, wo es eine reelle Nothwendigkeit = Ursache und 3) die bildliche, wo es eine ideelle Nothwendigkeit = Ueberzeugungskraft (einen Zwang des Fürwahrhaltens) anzeigt. Die beiden letzten sind relativer Natur, können als reell und ideell gelten, nur von verschiedenen Seiten; alle drei aber enthalten das Merkmal des Gewissen, Feststützenden in sich, mag solches Gewisse auch von etwas Anderem entlehnt sein oder nicht (man vergl. Bildlich).

Hier haben wir es nun weiter bloß mit der dritten Bedeutung zu thun, indem wir für die zweite auf den Art. Ursache verweisen müssen. Ein Grund ist demnach hier eine solche Vorstellung oder auch ein solches Urtheil (Satz), welches anderen Vorstellungen (Urtheilen, Sätzen), die noch als ungewiß oder zweifelhaft gelten, seine in ihm liegende Gewißheit mittheilt, und sie dadurch zu festen Ueberzeugungen erhebt. Es fragt sich, wo findet man solche Gründe, und wie können sie dem noch Ungewissen ihre Gewißheit zu Theil werden lassen?

Auf die erste Frage ist zu antworten: entweder wird unser Vorstellen, Urtheilen ꝛc. gewiß, zuverlässig (wahr) durch uns selbst, oder es reicht unsere Macht dazu nicht hin, sondern wir haben, wie Alles, so auch die Gewißheit und Wahrheit unsers Wissens von dem Urheber aller Dinge zu empfangen. Die Art. Erfahrung und Erkennen weisen nach, daß allein das Letztere unser Loos, und zwar unser glückliches Loos sei, denn was herauskommt, wenn die der Wahrheit zum Grunde liegende Gewißheit auf die blos menschliche Auctorität gebaut wird, hat die Geschichte der Wissenschaften, namentlich die Geschichte der neuern

Philosophie, mehr als zur Genüge gelehrt. Lediglich die Natur der Dinge also, deren Abspiegelung in unserm Innern wir mit Einem Worte Erfahrung nennen, ist die Auctorität, welche der Wahrheitsuchende anzuerkennen hat und anzuerkennen braucht; somit erwirbt er Feststehendes, d. h. Gründe, worauf er sein abgeleitetes Denken, Handeln und Hoffen, kurz diejenigen Ueberzeugungen stützen kann, die nicht unmittelbar mit der Erfahrung gegeben sind. Daß dies Letztere durch den Beweis geschehe, ist in dem Art. Beweisen und Begründen dargethan, denn Alles, was wir Beweis nennen, ist eigentlich eine Feststellung des noch Ungewissen durch die Nachweisung, daß es auf Gewissem beruhe, in demselben seinen wesentlichen Bestandtheilen nach enthalten sei, und es zerfällt eben darum das Gewisse in zwei Classen: in Urgewisses (unmittelbar Gewisses) und durch Ableitung (Beweis) Gewisses (mittelbar Gewisses). Damit streitet es nicht, daß wir vorher gesagt haben, es gäbe eigentlich nur Einen Urgrund: Gott, und alles Erschaffene sei nur mittelbar, durch anderes Erschaffene begründet. Denn für unsere Vorstellungen bleiben die Dinge immer die Urgrundlage, mögen sie selber sich gegenseitig stützen oder, was nur von Gott gilt, unmittelbaren Bestand haben; oder wir müßten im Stande sein, Vorstellungen zu gewinnen ohne Vorgestelltes, also aus Nichts — ein Wahn, der allerdings noch weitverbreitet genug ist, für den aber völlig verschwindet, der aus der Psychologie gelernt hat, daß wir die Elemente unserer Vorstellungen weder erdenken noch erdichten können und daß es keine angeborne Erkenntnisse giebt (s. Beweisen). Die Gründe, von denen wir hier reden und welche Vorstellungen sind, sind also nicht zu verwechseln mit den Dingen selbst, die einander auch stützen, mithin ebenfalls Gründe (feste Grundlagen) für einander ausmachen, aber in dem vorher angegebenen eigentlichen Sinne des Worts, oder auch in der Bedeutung von Ursache.

Auf die zweite Frage brauchen zu dem, was bereits in dem Art. Beweisen beigebracht ist, blos noch einige Beispiele als Antwort gegeben zu werden. Gesetzt, es wäre Jemandem ungewiß, ob ein gewisses Nahrungsmittel ihm zuträglich oder schädlich sei, so wartet er entweder die Wirkung ab, die der Genuß desselben bei ihm hervorbringt — und dann kommt ihm die Gewißheit aus der ersten Hand, aus der Erfahrung — oder wir weisen ihn auf etwas Urgewisses, Erfahrungsmäßiges dadurch hin, daß wir dieses Nahrungsmittel als zur Klasse der anerkannt schädlichen gehörig, in derselben enthalten, ihm vors Bewußtsein stellen, und das Ungewißsein geht von selbst ins Gewißsein über. Ferner: Ein Rechenschüler sei zweifelhaft, was mehr sei: $\frac{1}{8}$ oder $\frac{1}{9}$? Aus der Erfahrung (Anschauung) ist ihm bekannt, daß $\frac{8}{8}$ eben so wie $\frac{9}{9}$ ein Ganzes sind. Wir machen ihn nun darauf aufmerksam, daß die Theile kleiner ausfallen müssen, wenn man ein Ganzes, das vorher in 8 gleiche Theile getheilt war, nun in 9 solche zerlegt (ebenfalls ein Erfahrungsgesetz); die Folge davon ist, daß er das Ungewisse in dem Gewissen enthalten erkennt: das Kleinersein Eines Neuntheiles in dem entschiedenen Kleinersein aller Neuntheile, und das Bewußtsein der Ungewißheit ist einer festen Ueberzeugung gewichen. Es ist einerlei, ob wir dieses Verfahren in sogenannter Schlußform anwenden, oder diese steife Form mit der freiern Art der alltäglichen Beweisführung vertauschen, wenn nur dafür gesorgt wird, daß sich das Ungewisse als wesentlich in Ausgemachtem enthalten darstellt. Die Festigkeit unserer Ueberzeugung hängt nämlich jederzeit (so bringt es die Einrichtung unsers Geistes mit sich) von der Zusammenstimmung ab, in welcher eine Behauptung sich uns mit dem bereits als gewiß Erkannten kund thut; wir lassen nur das als wahr gelten, was diese Einstimmung wenigstens nicht stört, und können nur dieses gelten lassen; und so sagt man ganz richtig: Ueberzeugung ist das Bewußtsein von der Giltigkeit eines Urtheils (Satzes ꝛc.). Darum aber kann der Mensch auch vom Irrthum eben so stark, als von der Wahrheit überzeugt sein, sobald nur sein bisheriges Vorstellen so beschaffen ist, daß das neue Vorstellen damit harmonirt; das Gesetz der Anziehung des Gleichartigen, das in unserer Seele regiert, stößt nur das Ungleichartige ab (s. Combinationsverhältnisse), und so kommt es nur darauf an, ob das Falsche Falsches vorfindet, mit dem es sich verträgt, und es wird wegen seiner harmonischen Wirkung eben so für wahr gehalten werden, wie das Richtige, wenn es zu Richtigem kommt, so wie andererseits das Richtige für unwahr genommen werden wird, sobald es mit Unrichtigem zusammenstößt. Die Wahrheit läßt sich daher nicht characterisiren als die durchgängige Uebereinstimmung unserer Vorstellungen mit einander nach den Gesetzen unsers eigenen Geistes; dieser Uebereinstimmung kann sich auch der Irrthum rühmen; sondern wir müssen zur Natur der Dinge, zu der Erfahrung als deren Lehrerin uns wenden, müssen ihren Unterricht zum Maaßstab dessen nehmen, was reine Vorstellungsharmonie sei, was nicht; und obschon dabei die Entwickelungsgesetze unseres Geistes eine Hauptrolle spielen, so wirken sie doch ganz anders, wo wir uns den Eindrücken der Dinge frei und offen hingeben, als wo wir ihnen kaum halb oder gar nicht Stand halten, sondern die unvollendeten Auffassungen willkürlich und nach Gutdünken von innen her aus unserem sonstigen Vorstellungsvorrathe ergänzen. Wo die Subjectvorstellungen (und auf diese kommt alle Wahrheit zurück — s. Beweisen) unserer Urtheile nicht Wahrnehmungen, Auffassungen, sondern aus diesen abgeleitete Vorstellungen sind (Reproductionen, Phantasieerzeugnisse, Begriffe, Ideen ꝛc.), da sind allerdings zunächst die Entwickelungsgesetze unsers Geistes zu Rathe zu ziehn, um zu erforschen, ob sie ungestört und normal wirkten bei der Bildung dieser ihrer Producte; die Gründe der Wahrheit liegen dann in der Wirksamkeit dieser Gesetze, in den psychischen Entwickelungsprozessen, und darum muß das Grundangeben sich oft noch über die Urtheilbildung zurückerstrecken, muß bis zu der uns möglichsten Zergliederung unsers Innern vordringen, kurz: das auf die Urtheile sich richtende Beweisen muß noch durch das Begründen, als die tiefer dringende Bewahrheitung, verstärkt werden (s. Beweisen und Begründen). Welchen Grad von Gewißheit des Erkennens wir damit erreichen, ob den höchsten oder einen mehr niedern, hängt davon ab, ob wir uns mit unserem Forschen auf dem Gebiete der wirklichen Erfahrung bewegen, oder ob wir dieses Gebiet überschrei-

ten, das der strengen Erfahrung Verschlossene zum Gegenstande unsers Nachdenkens gewählt haben, — ein Kapitel, das der Art. Gewißheit weiter bespricht.

Man sieht: Gründlichkeit ist eine eben nicht leichte Sache; sie ist schneller gefördert, als gegeben, und es gehört eine große Unterscheidungsgabe, ein strenges Anschließen an die materielle und geistige Natur und deren Gesetze dazu, wenn sie nicht ein leerer Wunsch bleiben soll. Heut zu Tage ist sie auf dem Gebiete der Philosophie, Theologie und zum Theil der Pädagogik so ziemlich außer Curs gekommen; man ist lieber „tief" als gründlich, d. h. man schwebelt und nebelt in dunkeln Phrasen und Bildern und schilt jeden einen Flachkopf, der Klarheit in Worten und Begriffen für Pflicht hält (s. Bildlich). So viel wir wissen, kann die wahre Tiefe nur in einem Zurückgehn auf die letzten uns Menschen erfaßbaren Gründe bestehn, die sicher nicht gefunden werden, wenn der Kopf nicht klar, die Rede nicht deutlich und licht ist. Der Lehrer sei also vor Allem gründlich, wenn er tief sein will; er verschaffe sich zu dem Ende eine möglichst vollständige Einsicht, nicht nur in das Wesen und die Dinge der ihn umgebenden äußern Natur, sondern vornehmlich in das Wesen und die Gesetze der menschlichen Seele. Er frage sich dann: auf welcher Stufe der Entwickelung stehen meine Schüler? was ist in ihnen klar und bestimmt als Factor zur Fortentwickelung vorhanden, was noch nicht? Er gebe die Sache, ehe er das Wort, das Zeichen giebt, lasse jene vor Allem scharf und genau auffassen und kleide sie dann in die deutlichsten Worte und Sätze. Wenigstens sorge er für die Aneignung der Sache so bald als möglich, wo er ja mit dem Zeichen beginnen müßte oder dieses schon vorfände, und hüte sich vor allen, nicht äußern, sondern innern, d. h. psychischen Sprüngen (s. Besonderes u. Dunkelheit). Darum lehre er nicht multa, sondern multum, d. h. er treibe mit seinen Schülern Weniges, aber dieses so, daß jedes Einzelne die Vielspurigkeit in der Seele erlange, welche es erst zu einem klaren und festen Besitzthum derselben macht (s. Auffassen). Unsre jetzt gewöhnliche Ueberschüttung der Jugend mit einem bunten Allerlei von Gegenständen muß wieder einer sich aufs Nothwendige beschränkenden Einfachheit Platz machen, damit nicht so Vieles in einem halbvollendeten Wissen die Köpfe nur mit Schattenbildern erfülle, die dann für Vollkommenes gehalten werden und der Phantasterei und dem Mystizismus Nahrung bieten, im glücklichsten Falle durch Vergessenheit untergehn. Namentlich jedoch erweist sich der Unterricht als ein gründlicher dadurch, daß er die Formen der Dinge, der sinnlichen und besonders der geistigen, zum klaren Bewußtsein bringt und scharf begrenzt auseinander halten lehrt; denn die meisten Irrthümer der Menschen wurzeln in der Verwechselung dieser, das eigentliche Wesen der Dinge characterisirenden Formen (s. Form). Ganz besonders hierbei ist jedoch Vorsicht nöthig, damit Nichts übereilt, Nichts der Fassungskraft zu zeitig aufgedrungen werde, sonst entstehn Zerrbilder statt der wahren, und statt gründlich zu verfahren, verfährt man übergründlich, wovon das Resultat jederzeit Verschrobenheit, Ekel und Ueberdruß am Lernen ist. Eile mit Weile! bleibt hier eine goldene Regel, die ohnehin für allen Unterricht und insonderheit für den Unterricht, der in der untern Elementarschule gegeben wird, gilt, der ja nicht eilen soll, um nur geistigen Luxus herzustellen, sondern das Einfach-Gediegene zur Aufgabe hat. Kurz, das Gründliche läßt sich, den Entwickelungsgesetzen der Seele gemäß, nur stufenweise erreichen; die Leiter führt nur von oben in die Tiefe, und glücklich langt nur der unten an, der vorsichtig und genauen Trittes steigt. Genauigkeit ist darum das Hauptmittel zur Gründlichkeit auf ihren obersten und untersten Stufen. In den Abgrund soll man die Jugend nicht führen; denn obschon Schiller Recht hat, wenn er sagt: „Nur die Fülle führt zur Klarheit und im Abgrund wohnt die Wahrheit" (er will nämlich hier an die Wahrheit der wissenschaftlichen Systeme gedacht wissen), so wohnt die Wahrheit doch auch überall auf der Oberfläche, wenn diese Oberfläche nur die Natur der Dinge ist, und es wäre in der That eine bodenlose Behauptung, daß die Bäume auf der Oberfläche der Erde weniger taugen sollten, als die versteinerten, die man unter derselben in der Tiefe findet. Weg also mit allen solchen Bildern, und statt deren gelte der Grundsatz: das Wahre ist mit Genauigkeit zu lehren, so weit es wirklich gefaßt werden kann! D—r.

Gruner (Gottlieb Anton), Dr. Es ist uns nicht gelungen, eine Biographie dieses ehrenwerthen Mannes zu erhalten, der mündlich und schriftlich eine lange Reihe von Jahren geistweckend gewirkt hat; und doch können wir nicht unterlassen, seinen Namen, den eine große Schaar von Schülern in dankbarem Herzen bewahrt, auch durch die Päd. Real-Enc. fortzutragen auf Mit- und Nachwelt, so weit die irdische Unsterblichkeit etwa reichen kann. Seine 63. Geburtsfeier, von welcher in den allgemein geschätzten „Rheinischen Blättern", und zwar im 3. Hefte des 22. Bds. neuer Folge, öffentliche Nachricht gegeben wird, so wie seine pädagogischen, mit psychologischem Geist verfaßten Schriften verdienen es, daß wir sie wie ein ehrendes Denkmal hier aufstellen.

Gruner war, seinen pädagogischen Grundsätzen nach, ein Anhänger der Pestalozzischen Schule, die er an Ort und Stelle, oder damals, als sie in Burgdorf bestand, genauer kennen lernte. Daher rühren diejenigen gedruckten Briefe, die wir unten nennen werden. Er dirigirte das Seminar zu Idstein, legte aber im Jahre 1828 das Directorium nieder. Seit dieser Zeit lebt er als Oberschulrath in stiller Zurückgezogenheit zu Wiesbaden. Wenn auch nur wenige seiner vielen Schüler mit ihm in äußerer Beziehung bleiben konnten, so erhielt sich doch bei Allen das Andenken an ihn und an Das, was er ihnen einst war, frisch und lebendig. Was aber im Gemüthe lebt, das sucht sich auch im Aeußern zu offenbaren. Schon seit einigen Jahren gab sich daher unter seinen Schülern die Absicht kund, ihm, ihrem verdienstvollen und treuen Lehrer, durch irgend ein Denkmal ihrer fortdauernden Verehrung eine Freude zu machen. Wenn sie auch wußten, daß der würdige Mann nicht sowohl auf das äußere Zeichen, als vielmehr auf das Innere, die gute Gesinnung, einen Werth legt, so drängte sich doch ihr Herz zu einer solchen Veranstaltung.

Zur Darbringung der also längst beabsichtigten Dank- und Ehrenbezeugung ward sein 63. Geburstag, der 10. März des Jahres 1840, ausersehen und dabei bestimmt, ihm an diesem Tage ein Angebinde zu über-

reichen und zugleich ein Lehrerfest zu veranstalten. Es bedurfte nur einer leisen Anregung und über 200 seiner Schüler erklärten sich zur Theilnahme bereit. Eine weit größere Zahl würde sich freudig angeschlossen haben, wäre ihnen die Veranstaltung bekannt geworden.

Als Geburtstags-Angebinde war eine goldene Dose mit der Inschrift: „Die dankbaren Schüler dem theuern Lehrer" gewählt worden. Durch eine Deputation von zehn Lehrern, welche die verschiedenen Corporationen repräsentirten, wurde ihm diese, mit Blumengewinden sinnig geschmückt, nebst den angefügten beiden Festgedichten unter entsprechender Anrede, am genannten Tage des Morgens 10 Uhr überreicht.

Gruner, obgleich auf das Bevorstehende vorbereitet, war freudig überrascht und sichtbar bewegt. Nachdem er Herr seiner Gefühle geworden war, hielt er eine inhaltvolle und gemüthliche Rede, die in dem 3. Hefte der vorgedachten Rhein. Bl. mitgetheilt ist. Auch folgte er dem auf dem neuen Geisberg bei Wiesbaden veranstalteten Festmahle mit Vergnügen. Unter den verschiedenen, sehr geistreich gesprochenen Toasten heben wir hier den aus, den der Gefeierte den feiernden Schülern und Freunden brachte. Er hob mit folgenden Worten an:

„Wie aber könnte ich Eurer, würdige, geliebte Freunde, in dieser preiswerthen Reihe derer vergessen, welchen ich jetzt, als Beförderern des Volkswohles aus der Volksbildung, meinen Glückwunsch bringe? — Im Volksschulwesen gilt es vor Allem um das Thun. — Freilich gehöre ich seit Jahren nur zu den Sprechenden; aber ich weiß doch, was die Werkthätigkeit in den Schulen bedeuten will; ich werfe nicht einen einzigen Blick auf einen Lehrer, ohne Das mit tiefem Mitgefühl im Innersten der Seele zu erkennen. — Darum

„Euch, die Ihr am Werke stehet, vom Morgen bis zum Abend, in treuer Gewissenhaftigkeit — in Menschenliebe und Gottvertrauen — in bescheidenem Selbstgefühle — in kräftigem Ausharren — in Muth und Demuth —

Heil Euch!"

Ein Gefühl der Rührung hatte Aller Herzen ergriffen und bewegt, und manche stille Thräne entquoll dem Auge. — Möge das Wort des verehrungswürdigen Gruner — „Im Volksschulwesen gilt es vor Allem um das Thun" — weit und breit hin vernommen werden! Möge das Vorbild seiner dankbaren Schüler und jungen Freunde viele Nachfolge wecken!

Wir führen hier seine wichtigsten Schriften auf:

Briefe aus Burgdorf über Pestalozzi, seine Methode und Anstalt. Ein Versuch, die Pestalozzische Methode nach ihrem Geist und ihren Grundsätzen sowohl, als nach ihren Elementarunterrichtsmitteln darzustellen und ihre Ausbildung zu erleichtern. 2., unveränderte, mit 4 Briefen vermehrte Ausgabe. Heidelberg, Winter. 1806. (1 Thlr. 12 Gr.)

Versuch einer wissenschaftlichen Begründung und Darstellung der wichtigsten Hauptpuncte der Erziehungslehre, mit besonderer Rücksicht auf den Unterricht in der Volksschule. Denkenden Lehrern gewidmet. Jena, Schmid. 1821. (1 Thlr. 12 Gr.)

Obschon diese Schrift in neuerer Zeit durch Denzel u. A. überboten ist, so liefert sie doch dem denkenden Volksschullehrer des Guten Vieles. Mit ihr steht in Verbindung:

Versuch einer gemeinfaßlichen, doch auf Selbstverständigung gegründeten, Entwickelung der dem Volksschullehrer unentbehrlichsten wissenschaftlichen Vorkenntnisse. Als erleichternde Einleitung in die Erziehungslehre zunächst Solchen gewidmet, denen es, bei dem Mangel an ausreichender Bildung des Geistes, an Wärme eines redlichen Herzens nicht fehlt. Jena, Schmid. 1823.

Ueber Volksschulwesen und Volksveredelung, als gegenseitige Bedingungen der Begründung eines bessern bürgerlichen Zustandes. Ein Bruchstück aus der inneren Politik. Familienvätern, Staatsbeamten, Lehrern in Kirche u. Schule, zunächst den deutschen Volksvertretern gewidmet. Wiesbaden, Ritter'sche Buchh. 1833. (Druckvelinp. geh. 21 Gr.)

Der denkende und mit einem wahrhaft practischen Blick schauende Gruner hat in dieser Schrift auf die vielen Gebrechen im Volksschulwesen aufmerksam gemacht und namentlich über den Rechnenunterricht sehr beherzigenswerthe Gedanken mitgetheilt.

Guts-Muths (Joh. Christoph Friedrich). Dieser allgemein geachtete Mann starb am 21. Mai des Jahres 1839 zu Ibenhain bei Schnepfenthal in einem Alter von fast 80 Jahren. Er war geboren zu Quedlinburg am 9. August 1759. Seine Eltern gehörten zu dem dortigen Bürgerstande und sorgten in seiner frühen Jugend schon für seine Ausbildung. Ihr frommer Sinn machte ihnen dies ebensosehr zur Pflicht gegen ihren einzigen Sohn, als es ihnen ihr Wohlstand auch möglich machte. Späterhin fand GM. auf dem Gymnasium zu Quedlinburg, an welchem damals der classisch gebildete Stroth lehrte, gute Gelegenheit, sich zur Universität vorzubereiten. Er bezog die nahe gelegene Universität Halle, um daselbst Theologie zu studiren. Hier lehrten damals im theologischen Fache Männer, welche noch jetzt mit Auszeichnung genannt werden, — der freisinnige J. S. Semmler, der gelehrte Knapp, der ehrwürdige Niemeyer, späterhin der vieljährige Freund unsers GM., und A. m. Von solcher Männer Wort und Geist mußte des Jünglings weiter strebender Geist mächtig angeregt und mit schnellen Schritten weiter geführt werden, denn ihm war — wie er selbst in seinem Alter bekannte — der Zweck der Universitätsjahre stets vor Augen.

Nach zurückgelegter Universitätszeit bot sich unserm GM. in seiner Vaterstadt Quedlinburg alsbald mehrfache Gelegenheit dar, seine erworbenen Kenntnisse in Anwendung zu bringen. Dies geschah im Hause des Leibarztes Dr. Ritter, mit dessen Familie er schon früher befreundet war. Eben dieser Eintritt in das Ritter'sche Haus bildet aber auch eine neue Periode in GM.'s Leben. Der genannte Dr. Ritter starb nämlich leider! allzu früh, und seine hinterbliebene Gattin, Mutter von vier Söhnen und einer Tochter, beschloß, einen ihrer Söhne, Karl Ritter, in die damals neugestiftete Salzmann'sche Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal (am 7. März 1784) in Erziehung zu geben. GM. wurde gebeten und erbot sich, seinen Zögling dahin zu begleiten. Im Frühjahre 1785 kamen sie dort an, freundlich war zwar die Gegend, aber ungestüm die Witterung, grundlos die Wege, eng und ärmlich das Gasthaus des benachbarten Ortes Rödichen, wo sie vorerst einkehrten, denn Vater Salzmann wohnte damals mit den Seinigen noch auf dem Gutshause zu Schnepfenthal, und noch stand keins der, nachmals so schön aufgeführten Gebäude auf der Höhe, und von den jetzt so schönen Umgebungen und Anlagen Schnepfenthals, die theils dem Stifter selbst, theils und noch mehr dem jetzigen Director, Herrn Hofrath Karl Salzmann, ihr Dasein verdanken, war damals noch nichts zu sehen. Doch alle diese

Unbequemlichkeiten achtete GM. nicht. Ihn zog die Sehnsucht hin zu Salzmann, der so Großes beginnen wollte und durch das bereits Begonnene so viele Hoffnungen erregte. Die gleichen Seelen schlossen sich vor einander auf, an einander an, und die beiden Knaben, welche in die Anstalt eintreten sollten, der genannte Karl Ritter und, auf Salzmann's Wunsch, auch sein Bruder Johann, machten, wie es in Salzmann's Leben von J. W. Ausfeld S. 110 heißt, durch den hohen Grad der geistigen Ausbildung, welche Salzmann an ihnen wahrnahm, einen so guten Eindruck, daß er ihrem Erzieher, unserm GM., den Antrag machte, nach Schnepfenthal zu kommen und sein Gehilfe zu werden. „Bleiben Sie bei mir", sagte Salzmann zu GM., als dieser ihm Lebewohl sagte. Er nahm den Antrag an, reiste mit der Mutter der Knaben nach Quedlinburg zurück und trat nach einigen Wochen, am 1. Juni 1785, in seinen neuen Wirkungskreis ein.

Eine ziemliche Reihe von Jahren lebte und wirkte GM. in dieser Stellung. Salzmann hatte sich nicht in ihm getäuscht. GM. war nicht blos sein Gehilfe, er war auch sein wahrer, inniger Freund, und ihm glaubte Salzmann die bisher von ihm selbst geführte Leitung der Leibesübungen seiner Kinder und Pfleglinge unbedenklich anvertrauen zu dürfen. „Unter der geschickten Leitung GM.", sagt der ehrenwerthe Ausfeld in seinen Erinnerungen aus Salzmann's Leben, S. 135, „gediehen die Leibesübungen zu immer größerer Vollkommenheit." Gewiß ist es ein Hauptverdienst und ein bleibender Ruhm GM., daß er diese Leibesübungen so sehr vervollkommnet und zur Wissenschaft (Gymnastik) erhoben hat. Salzmann und GM. wurden späterhin noch inniger verbunden durch die Lebensgefährtin, welche dieser sich erkor und welche mütterlicher Seits mit dem Salzmann'schen Hause sehr nahe verwandt war, Sophie Eckardt, eine Tochter des Pfarrers Eckardt zu Bindersleben bei Erfurt. Im Sommer des Jahres 1797 wurden beide ehelich verbunden. Es war eine glückliche Wahl; kein Theil sah sich im andern Theile getäuscht. An der Seite seiner edlen Gattin hat GM. fast 43 Jahre in dem schönsten Frieden, unter Gottes reichem Segen, seine Mannes- und Greisenjahre verlebt. Anfangs wohnten Beide in dem schon oben genannten, zu Schnepfenthal gehörigen Gutsgebäude. Doch der beschränkte Raum, das Unbehagliche und Veraltete dieser Wohnung, so wie überhaupt der Wunsch, seinen eigenen Heerd zu besitzen, und der Wunsch der Gattin, eine kleine Landwirthschaft zu führen, bewogen GM., in dem kaum eine Viertelstunde von Schnepfenthal gelegenen, freundlichen Dörfchen Ibenhain ein Haus zu kaufen. Am 19. Nov. 1798 zog er mit seiner Gattin in Ibenhain ein, und mit diesem Einzuge, oder eigentlich schon mit seiner Verheirathung, beginnt der zweite Theil in GM. Leben.

Seine erste Sorge ging nun dahin, das Wohnhaus und die dazu gehörigen Umgebungen zu verbessern und zu verschönern. Er selbst arbeitete fleißig und freudig mit, und legte besonders bei der Umgestaltung eines Hausgartens eifrig Hand an; und es war dies nicht etwa eine schnell aufwallende und schnell vergehende Leidenschaft, nein, der Sinn für die Gartenfreuden blieb in ihm bis in sein hohes Alter. Unter seiner sorgsamen Hand gedieh Alles, was er pflanzte und pflegte, reichlich und schön. So standen Aurikeln, Hyacinthen, Lilien, Nelken, Tulpen und Moosrosen, seine Lieblinge, in Menge. Doch stellte er das Nützliche dem Schönen nicht nach, deshalb legte er nahe hinter seinem Hause einen großen Obstgarten an, für welchen er sich die vorzüglichsten Sorten zu verschaffen suchte. Wurde ein ihm nahegelegenes und in gutem Stande befindliches Grundstück käuflich, so brachte er es, selbst um einen höhern Preis, an sich. Auf solche Weise hatte er mit der Zeit, wie ein Biograph von ihm in dem Brockhaus'schen Conversations-Lexicon, neue Folge 2. Bd., unter dem Artikel „Guts-Muths" sagt, ein Landgütchen, wenn auch nicht von großem Umfange und Werthe, doch aber von vorzüglichem Ertrage sich und den Seinigen erworben. — Waren im Blumen- oder Obstgarten keine Arbeiten zu verrichten, so wußte GM. seine Mußestunden auf eine andere gute Weise zu benutzen, nämlich durch mechanische Arbeiten, in denen er sich in der That eine ungewöhnliche Fertigkeit erworben hatte. Daß ein solcher Mann außer dem Hause keinen Geschmack finden konnte, ergiebt sich aus dem bisher Gesagten schon von selbst.

In seinen früheren Lebensjahren hatte er eine große Vorliebe für das Reisen gehegt, und dabei faßte er gewiß den geographischen Nutzen desselben in's Auge; aber bei ihm konnte keine Neigung zur Leidenschaft werden; so auch diese nicht. Als Gatte und Vater reis'te er schon mehr aus Pflicht und nothgedrungen. Seine letzte größere Reise machte er im Jahr 1817 nach Quedlinburg, um da die alten Freunde und Verwandten noch einmal zu sehen. Desto lebendiger wurde nun der Briefwechsel, den er mit seinen Freunden unterhielt, wozu mit der Zeit noch eine regelmäßige Correspondenz mit seinen außer dem Hause lebenden Söhnen, zuletzt sechs an der Zahl, kam. Uebrigens blieb GM. in täglicher Bewegung, theils indem er in der Woche täglich zweimal, in den letzten Jahren nur einmal, nach Schnepfenthal ging, daselbst seine Unterrichtsstunden (von 11—12 Uhr Gymnastik, von 2—4 Uhr Geographie und Technologie) zu halten, theils durch seine Spaziergänge, die er fast täglich anstellte, am liebsten mit der kommenden Dämmerung, in der Winterszeit gewöhnlich vor Tische, und von denen ihn weder Sonnengluth noch Winterfrost, weder Regen noch Sturm bis in seine letzten Lebenstage hinauf abhalten konnten. Diese Regelmäßigkeit in seiner Lebensweise, in der Bewegung wie in der Ruhe, im Genusse von Speise und Trank, welche übrigens nie in Pedanterie ausartete, und nie im Mindesten auffallend erschien, hat sicherlich viel dazu beigetragen, seine Lebenskraft bis zu hohem Alter hinauf ungeschwächt zu erhalten. „Wie oft habe ich Andere — schreibt des Verewigten Schwiegersohn, der Pfarrer Schädel zu Rödichen und zu Schnepfenthal, in der Allg. Schul-Z. 1839. Nr. 191. unter dem Titel: Erinnerungen an Guts-Muths — mit Verwunderung von ihm sagen hören: Nein, wie frisch und gerade der alte Mann noch einhergeht!" Nur zuweilen litt er, wiewohl früherhin fast unmerklich, an asthmatischen Beschwerden, weshalb auch in den letzten Jahren sein Gang langsamer wurde, besonders wenn er bergauf gehen mußte; vielleicht suchte er auch eben deswegen in der letzten Zeit am liebsten seine Spaziergänge in

den Ebenen, an einem Bache entlang, und er wußte da der Natur eben so wohl die schönsten Puncte abzugewinnen, als früher auf den Höhen der Gebirge. Ueberhaupt war er geneigt und gewöhnt, von Allem, was mit ihm und um ihn vorging, die Lichtseite hervorzuheben, dagegen die Schattenseite zu verdecken; daher sah man ihn immer heiter und fühlte in seiner Nähe sich erheitert. Er hatte aber auch Ursache, heiter und lebensfroh zu sein; denn er genoß einer guten Gesundheit, und hatte sich über Nahrungssorgen zu erheben gewußt durch Thätigkeit, Ordnungsliebe und Sparsamkeit. Er war ein glücklicher Gatte, er war ein sehr glücklicher Vater, gesegnet vor vielen Vätern von Gott durch Freude, die er an seinen Kindern, 7 Söhnen und 3 Töchtern, erlebte. Aber er vergaß auch nie, dem allgütigen Vater im Himmel dafür zu danken, so wie auch den edlen, treuen Freunden nah und fern, welche für seiner Kinder Gedeihen und Unterkommen mitgesorgt, mitgewirkt hatten. Eben darin, daß er sich um seiner Kinder Zukunft keinen Kummer zu machen brauchte, lag die größte Freude seines Alters. Er hatte mit den reichen Gaben seines Geistes gewirkt für die Welt; er hatte, nach Pflicht und Kraft, auch gearbeitet für das leibliche und geistige Wohl der Seinen; er hatte seines Lebens Aufgabe und Zweck erreicht auf das Schönste. Er war nun der Ruhe bedürftig, aber er war auch derselben werth.

Mit Ostern des Jahres 1839 gab er seinen Unterricht an der Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal ab. Fast 54 Jahre lang hatte er mit derselben in trauter Verbindung gestanden und die nur Wenigen vergönnte Freude erlebt, vor 4 Jahren sein 50jähriges Wirken durch ein frohes Jubelfest, von dem jetzigen Director, K. Salzmann, veranstaltet, aber auch von der ganzen Anstalt gefeiert zu sehen. Man glaubte und hoffte, er werde nun, so ganz in Ruhe und ungestört lebend, noch längere Zeit den Seinen bleiben. Bei seinem heitern, ungeschwächten Geiste, bei seinem muntern, kräftigen Körper war eine solche Hoffnung gewiß nicht ungerecht. Jedoch anders und sicherlich besser für ihn war es im Rathe des Allmächtigen beschlossen. Es trat nämlich schon im Monat April Unwohlsein und Schwäche ein. Zwar blieb GM. auch jetzt noch bei seiner gewöhnlichen Lebensweise; doch die obigen Anfälle kehrten stärker zurück, und am 16. Mai mußte er, aus allzu großer Schwäche, früher als er gewöhnlich that, zu Bette gehen, von welchem er nicht wieder aufstand. Er hatte in diesen Tagen sein ganzes langes Leben, besonders seit seiner Verheirathung, sich und den Seinigen noch einmal vor die Seele geführt und, wie er gern zu thun pflegte, besonders alle glücklichen Ereignisse seines Lebens hervorgehoben, und voll Dank und Freude seiner von ihm mit wahrhaft jugendlicher Liebe geliebten Gattin vorgetragen, wie in einem heitern, freundlichen Bilde. Vielleicht lag hierin ein Merkmal von dem in ihm sich stärker regenden Vorgefühle seines nahen Todes; vielleicht sollten dies wohl auch die Worte andeuten, welche er in einer der ersten Nächte seines Krankenlagers ausrief: „O wenn doch Alles erst vorüber wäre!“ — Ruhig lag er, meist schlummernd, heiter und freundlich, wenn er erwachte, stets bei vollem Bewußtsein, die Seinigen erkennend, jedoch in den letzten Tagen nur seine Gattin noch. Er genoß fast nichts mehr in den zehn Tagen seines Krankenlagers und entschlief sanft und ruhig am dritten Pfingsttage, am 21. Mai 1839, in einem Alter von 79 Jahren, 9 Monaten und 12 Tagen. Freitags darauf, am 24. Mai, wurde seine irdische Hülle nach dem Begräbnißplatze der Salzmann'schen Erziehungsanstalt getragen. An dem Grabe sprach sein vieljähriger edler Freund, J. W. Ausfeld, über Ps. 90, V. 10. (Unser Leben währt — Arbeit gewesen) einige schöne Worte des Trostes und der Ermunterung. Ja, solch' ein Leben, voll solcher Mühe und Arbeit, voll solcher reichen Gnade und himmlischen Segens, bis in das 80. Jahr geführt, ist mit Recht ein köstliches zu nennen.

Hierbei will Refer. nicht unberührt lassen die treffliche Nachrede, welche GM. im Nov. 1811 dem am 11. Oct. d. J. verstorbenen Vater Salzmann hielt. Sie ist aufbewahrt im „Morgenblatt“ des Jgg. 1811. Nr. 292. und von hier übergegangen in Hergang's „Zehn Jahre aus meinem Schulleben“ (Th. 3. Beilage IV. Salzmann und seine Anstalt).

GM. hat als Lehrer und Schriftsteller sehr viel geleistet und überhaupt auf das Erziehungs- und Unterrichtswesen im Allgemeinen wie im Besondern einen großen Einfluß geübt.

Dr. Diesterweg hat in den von ihm herausgegebenen „Rhein. Blättern für Erziehung und Unterricht“ 21. Bds. 1. Heft (1840.) eine Rhapsodie geliefert unter der Aufschrift: „Guts-Muths, der letzte der Philanthropen“. Diese Abhandlung enthält des Wahren und Lehrreichen Vieles. D. setzt GM. wesentliche Verdienste, in objectiver Hinsicht, 1) in die Förderung der Gymnastik und dessen, was von einem umsichtigen Geiste als damit zusammenhängend betrachtet wird; 2) in die Mithülfe zur Verdrängung des geistlosen Notizenkrames in dem Unterrichte der Geographie durch bessere Lehrbücher und bildendere Methode; 3) in die allgemeine Anregung, welche er 20 Jahre lang, 1800—1819, dem gesammten Lehrstande durch seine „Bibliothek der Pädagogik“ ꝛc. gab.

Schriften von Guts-Muths:

Gymnastik für die Jugend, enthalt. eine pract. Anweisung zu Leibesübungen ꝛc. 2. Aufl. Schnepfenthal 1804. (3 Thlr.)

Die 4. Abtheilung hiervon machen aus:

Spiele zur Uebung u. Erhebung des Körpers u. Geistes ꝛc. Mit 1 Kpf. u. 16 kleinen Rissen. 3. Aufl. Ebend. 1802. (1 Thlr. 16 Gr.)

Spiel-Almanach f. d. Jugend. Mit 13 Kpf. Bremen 1802.

Bibliothek für die Pädagogik, Schulwesen u. die gesammte pädag. Literatur Deutschlands. 1.—3. Jgg. 1800—1802. à 12 Hefte. gr. 8. Gotha, Perthes. (13 Thlr. 12 Gr.) 3.—7. Jgg. 1803—1807. (22 Thlr. 12 Gr.) Fortsetzung 1.—7. Jgg. 1808—1812. (25 Thlr.) 6.—9. Jgg. 1813—1816. (15 Thlr.) Neue Folge 1.—4. Bd. 1817—1820. (8 Thlr.)

Elementarbuch für Stadt- u. Landschulen. 3. Aufl. 1831. Frankfurt, Willmans. (6 Gr.)

Kurzer Abriß der Erdbeschreibung. 3. Aufl. 1829. Lpz., Brockhaus. (18 Gr.)

Lehrbuch der Geographie zum Gebrauche für Lehrer beim Unterricht ꝛc. 1. Th., enth. die allgem. Einleitung u. ganz Europa; 2. Th. die außereuropäischen Erdtheile. Leipzig, Gleditsch. 1810. 1813. (6 Thlr. 12 Gr.)

GM. und Jacobi Deutsches Land und Deutsches Volk. 4 Thle. Leipzig, Leich. 1821—32. (9 Thlr. 8 Gr.)

Versuch einer Methodik des geograph. Unterrichts, enth. eine kritisch geordnete Aufstellung des geograph. Materials, der bildlichen Hilfsmittel u. einer Reihe v. Uebungen der geistigen Kraft des Lehrlings. Weim., geogr. Inst. 1835. (1 Thlr.)

Der Verfasser huldigt der analytischen Methode, und die vorgenannte Schrift ist gehaltvoll.

Gymnastik. Diese Kunst der Leibesbewegungen war bekanntlich bei den Alten nicht allein sehr hoch ausgebildet, sondern sie griff auch tief in das bürgerliche Leben ein, und dieses konnte nur der Fall sein, indem sie eine weit größere Menge körperlicher Fertigkeiten unter ihrem Begriffe vereinigte, als man heute unter ihrem Namen umfaßt, oder mit dem Namen der Turnkunst belegt. Die Gymnasien des Alterthums verbanden späterhin sogar die — wenn man so sagen darf — geistigen Turnkünste, Rhetorik, Dialectik und alle Musenkünste mit den körperlichen Uebungen. Das Gymnasium zu Elis war die berühmte Vorschule, wo sich die Kämpfer in den olympischen Spielen zehn Monate lang vorbereiten mußten, ehe sie an den Wettkämpfen Theil nehmen durften. Ueberhaupt legten die Alten einen hohen Werth auf eine harmonische Bildung des Geistes und Körpers, die das neuere Schulwesen der Deutschen ganz übersah und einseitig nur die geistige Bildung im Auge hatte, während die körperliche ganz vernachlässigt, ja gestört wurde.

Auch bei den alten Deutschen waren Leibesübungen gewöhnlich. Tacitus fand sie schon bei den alten Germanen vor und rühmte sie; auch haben sie in den ritterlichen und bürgerlichen Kampfspielen des Mittelalters fortgedauert.

Die Frage über die Gymnastik der Jugend wird um so wichtiger, als sie innig verschwistert ist mit einer andern, welche die höchste Aufmerksamkeit der Pädagogen und Aerzte stets auf's Neue erregt, mit der von der öffentlichen Erziehung. So lange der junge Mensch nicht in Folge höherer Zwecke zu einer, seinem Alter und seinem Wesen durchaus widersprechenden, anhaltenden Muskelruhe gezwungen ist, ist es in diätetischer Rücksicht erforderlich, in die Gymnastik Methode zu bringen. Der größte Theil der Menschen bringt die Zeit der reifern Jugend damit zu, eine oder die andere Reihe willkürlicher Bewegungen zum Zwecke von Künsten und Handwerken zu erlernen, um sie theils schärfer bestimmt und feiner, theils auch automatisch zu machen. Nur in der Zeit der sich entwickelnden Pubertät, vom 7. bis zum 14. Jahre, ist die überwiegende Mehrzahl der Individuen zu einer sitzenden, das Hirn erregenden, die Muskeln in Unthätigkeit lassenden Lebensweise gezwungen, ohne daß irgend eine Anregung zu körperlicher Bewegung von außen her einwirkte. Die übeln Folgen dieses Umstandes werden wohl oft erst in späterer Zeit offenbar, sicher aber ist es, daß in dieser Periode bei einer großen Menge von Individuen der Grund zu Krankheiten des spätern Lebensalters gelegt, und die oft vorhandene scrophulöse Diathese vielfach gesteigert wird.

Ein besonders wichtiger Umstand ist der, daß der Mangel an körperlicher Bewegung jener geschlechtlichen Frühreife förderlich ist, in deren Folge so viele Leiden der Materie und der Nervenkraft entstehen. Eine erregte Einbildungskraft, das nach Innen strömende, beim Sitzen in den Unterleibseingeweiden stockende Blut, die Stubenluft und die Ueberreizung der Geisteskräfte, wobei die Schnellkraft des Willens verloren geht — alle diese Schädlichkeiten finden ihr bestes Gegengewicht in gleichzeitiger, zweckmäßig angeordneter körperlicher Bewegung, und die Innervation der Muskeln verhindert das vorzeitige und übermäßige Einströmen des Nervenreizes in die Geschlechtssphäre. Muth, Selbstvertrauen — alle freien und edlen Regungen der Seele wohnen besser in einem Körper, welcher vom Gefühle seiner Kraft erfüllt ist; und wenn Individuen dieser Art selbst von Ausschweifungen des Geschlechtstriebes sehr oft weit fortgerissen werden, so findet der aufmerksame Beobachter doch den Grund, warum sie weit weniger schwere Folgen ihrer Vergehungen zu erleiden haben, in der Abwesenheit der nervenschwächenden, anhaltenden moralischen Wollüstelei, welcher Individuen mit weniger gestähltem Nervensysteme so leicht anheimfallen.

Daher, und weil es in der That nicht zu läugnen ist, daß je länger die Erziehung sich rein auf die geistigen Eigenschaften des Menschen hinrichtet, um so deutlicher eine relative — nur durch die Gunst der Umstände einigermaßen compensirte Schwäche hervortritt, sollte sowohl bei der öffentlichen, als bei der privaten Erziehung, der Gymnastik ein Theil des Rechtes wieder eingeräumt werden, welches die Alten ihr zuerkannten. Die Gymnastik der Jugend ist, wie gesagt, hauptsächlich als ein Gegengewicht gegen die Schädlichkeiten einer sitzenden Lebensweise zu betrachten, aber auch der Pädagog im engern Sinne des Worts wird aus einer kräftigeren körperlichen Entwickelung seiner Zöglinge Nutzen ziehen. Der Geist theilt, wie die Schwäche, so auch die Frische des Körpers; Ausnahmen können diese Regel nicht stören. Es muß uns daher wahrhaft Freude machen, daß das vor Jahren erstickte Turnwesen wieder zu Ehren kommt. Bereits ist zu Berlin eine öffentliche Turnanstalt errichtet, so wie auch schon gut eingerichtete Gymnasien und Volksschulen ihren Turnmeister haben.

Die gymnastischen Uebungen, welche sich für die vorgenannten Zwecke eignen, lassen sich vom anatomisch-physiologischen Gesichtspuncte aus etwa folgendermaßen eintheilen:

Uebungen, bei denen die gesammten Muskeln des Körpers gleichmäßig erregt werden. Dahin gehört vorzüglich das Ringen, das Klettern, das Voltigiren (Schwingen), das Exerciren mit dem Gewehr, das Fechten, Reiten und Schwimmen.

Bei allen diesen Bewegungen ist kaum ein Muskel des Halses, Stammes und der Glieder, der nicht in abwechselnde Spannung und Entspannung versetzt würde; sie dienen also zu allgemeiner Kräftigung des Körpers bei gesunden Individuen. Die heilsamste unter allen diesen Bewegungen ist in diätetischer Rücksicht offenbar die des Schwimmens, auch abgesehen von den übrigen Vortheilen, welche das Baden im freien Wasser gewährt. Hier ist der Körper frei von allem Zwange, und die Bewegung daselbst ist so geregelt, so gleichmäßig, so symmetrisch, das Athmen muß so mit der Thätigkeit der Muskeln im Einklange stehn, die Schwere des Körpers tritt bei der Nothwendigkeit vollkommener Streckung zurück, so daß man diese Uebung als die vorzüglichste zur Entwickelung harmonischer Formen und Kräfte unbedingt anerkennen muß. Auch erfordert sie immer nur eine der Größe des Körpers angemessene Muskelkraft, wobei man bei einigermaßen verständigen Rücksichten übermäßige Anstrengungen gar nicht zu fürchten braucht. Von besonderer Wichtigkeit ist ferner, daß die Muskeln des Nackens und Rückens hier am meisten selbstständig wirken, ohne durch die bloße mechanische Stützung der Wirbelknochen ersetzt werden zu können. Der Schwimmmeister muß

darauf sehen, daß zur Abwechselung auch das Schwimmen auf dem Rücken geübt werde, wobei die Contraction der Rückenmuskeln geringer zu sein braucht.

Das Ringen ist eine sehr empfehlenswerthe Körperübung für die Jugend; es ist leicht einzusehen, welche Rücksichten dabei zu nehmen sind. Daß hier, wie bei allen andern Bewegungen, Verletzungen vorkommen können, darf Niemanden an der Empfehlung so wichtiger diätetischer Mittel hindern. Vornehmlich ist auf ein richtiges Verhältniß der Kräfte der Ringenden zu achten, damit nicht die Uebergewalt auf einer Seite zu stark einwirken könne. Ein regelrechtes Ringen, die Arme durchschlungen, Brust an Brust, den einen Fuß als Träger vor, den andern als Stütze und Hebel zurückgestellt, wie wir es in den Ringerstellungen der Antiken sehen, kann es leicht keinen Schaden veranlassen, und entwickelt die Kräfte, wie die Formen des Körpers, auf eine ausgezeichnete Weise.

Bei dem Klettern werden die Arme mehr als die untern Extremitäten angestrengt; von letztern wirken nur die Adductoren besonders kräftig, nichtsdestoweniger gilt diese Uebung mit Recht für eine allgemeine, und besonders stärkend für Brust- und Rückenmuskeln wegen der abwechselnden Verkürzung und Verlängerung der Wirbelsäule.

Das Schwingen ist eine Art des Springens, wobei jedoch der Körper abwechselnd blos auf den gestreckten Armen ruht. Es ist eine allgemeine Bewegung mit vorwaltender Anstrengung der Füße. Hierher gehört auch das Springen mit Hilfe einer Springstange.

Das Exerciren mit dem Gewehr bildet eine Art des Standes und des Ganges mit belasteten, regelmäßig bewegten Händen. Es strengt den Oberkörper mehr als den untern an. Beide Arme müssen abwechselnd beschäftigt werden. Dasselbe gilt vom Fechten auf Hieb und Stoß, wobei jedoch noch die Muskulatur des Auges ganz besonders in Bewegung gesetzt und geübt wird. Hierher gehört auch das von Clark empfohlene Keulenschwingen.

Wir haben nun noch das Reiten zu erwähnen, das man den gemischten Bewegungen zuzuschreiben hat. Diese letzteren, so wie die passiven, bilden einen abgesonderten Theil der Diätetik. Das Reiten kann man jedoch den activen Körperbewegungen zuzählen, und es gehört sogar, so lange der Reiter nicht sattelfest ist, zu den anstrengendsten unter den letzteren. Vornehmlich werden dabei die Muskeln des Fußes, die Strecker des Unterschenkels, die Adductoren des Schenkels, die Rücken- und Schultermuskeln in Erregung gesetzt.

Uebungen, bei denen besonders die Muskeln des Oberkörpers angestrengt werden. Es gehören hierher sehr viele Handwerke und Beschäftigungen des täglichen Lebens. Zu diätetisch-gymnastischen Zwecken lassen sich vornehmlich benutzen: Die Uebungen am Reck, das Holzhacken und Sägen, das Rudern und Kegelschieben. Für die Jugend ist die erstere dieser Bewegungen unter Anweisung eines Sachverständigen die zweckmäßigste und bildendste. Die Last bleibt im Allgemeinen den Kräften um so angemessener, als der Turnende nur immer die Schwere seines eigenen Körpers an den Armen aufzuheben hat, und man als Normalverhältniß der Muskelkraft von Hand und Arm annehmen kann, daß sie das eigene Gewicht heben können. Holzhacken erfordert eine gewisse Fertigkeit und kann durch andere Uebungen ersetzt werden. Das Sägen ist eine sehr empfehlenswerthe Brustübung. Das Werfen und Schleudern, besonders das Steinwerfen der Schweizer mit der Schulter, ist auch hierher zu rechnen.

Uebungen, bei denen besonders die Muskeln der untern Glieder angestrengt werden, sind die verschiedenen Arten des Ganges und Standes, welche sich in's Unendliche vervielfältigen lassen. Man benutzt sie bei der gymnastischen Erziehung der Jugend theils zu allgemeiner Ausbildung, theils zur Stärkung der Brust durch die Erweiterung der Lungen, welche in Folge des beschleunigten Kreislaufes in den bewegten Muskeln eintritt. Wir zählen hierher das Gehen, Bergsteigen, Laufen, Springen, Hüpfen, Tanzen und Balanciren, sowie das Schlittschuhlaufen und Eisfahren.

Uebungen einzelner Theile. Das Zielen, Messen, in's Weite sehen, sowie eine Menge von gewöhnlichen Beschäftigungen üben besonders das Auge; der Aufenthalt in geräuschlosen, hochgelegenen Gegenden das Ohr, welches noch besonders durch Musik zweckmäßig erzogen wird; die Hand wird bei der Beschäftigung mit kleinen Gegenständen im Tastsinn geschickt; ein schwieriges Terrain übt die Muskeln des Fußes in sicherem Gange. Eine gerade Haltung mit aufrecht getragenem Kopfe stärkt Nacken, Rücken und Unterleib. Lautes Sprechen, Declamiren, Singen nach Tact und Regel bildet die Zunge und die Muskeln des Kehlkopfs, während die Mimik lehrt, die Züge des Antlitzes in Uebereinstimmung mit den Seelenzuständen und Affecten zu bringen, die man darstellen will.

Der Pädagog wird sich zu einer guten körperlichen Erziehung aller dieser Hilfsmittel bedienen, die mit geringen Modificationen für beide Geschlechter passen. Die Reit- und Tanzkunst dürfen jedoch erst in dem letztern Theil dieser Periode geübt werden, theils aus diätetischen, theils aus andern Rücksichten. Das Tanzen, wie es heut zu Tage getrieben wird, gehört kaum unter die Gegenstände der Gymnastik.

Zweckmäßig werden viele gymnastische Uebungen unter der Form von Spielen für die Jugend getrieben. Andere schwierigere müssen gelehrt und erlernt werden. Eine gänzliche Vernachlässigung alles Unterrichts in Körperbewegungen muß als ein unverzeihlicher Fehler bei der Jugenderziehung gelten. Die Gymnastik gehört selbst unter die Mittel, dem Geschlechtstriebe eine unschädliche Richtung zu geben.

Mit Recht unterscheidet man somatische und psychische Gymnastik oder Gymnastik des Körpers und des Geistes. Beide beruhen auf einer zweckmäßigen Uebung der Kräfte, mit welchen die Natur den Menschen ausgestattet hat, also der körperlichen und der geistigen zugleich; denn Körper und Geist sind eben der ganze Mensch. Es sollten also freilich beide Arten der Gymnastik stets mit einander verbunden sein, damit nicht der menschliche Körper auf Kosten des geistigen Wesens oder der menschliche Geist auf Kosten des körperlichen Elements geübt und gebildet werde. Indessen geben freilich die Lebensverhältnisse des Menschen bald dieser bald jener Art das Uebergewicht. Vergl. folgende Schrift:

Dr. Koch die Gymnastik aus dem Gesichtspuncte der Diätetik und Psychologie, nebst einer Nachricht von der gymnastischen Anstalt zu Magdeburg. Magdeburg, Creutz. 1830. 8. (1 Thlr. 4 Gr.)

Eine für den Pädagogen empfehlenswerthe Schrift. Der Verf. ist practischer Arzt und Mitglied des Directoriums der gymnastischen Anstalt.

Andere Schriften, die wir ausheben, sind folgende:

G. Ulr. Ant. Vieth Versuch einer Encyclopädie der Leibesübungen. 3 Thle. Mit 16 Kpf. Leipz., Cnobloch. 1818. (4 Thlr. 8 Gr.)

J. C. F. Guts-Muths Gymnastik für die Jugend, enth. eine pract. Anweisung zu Leibesübungen. 2. Aufl. Schnepfenthal, in der Erziehungsanstalt. 1804. (3 Thlr.) Die 4. Abtheilung machen aus:

Dess. Spiele zur Uebung und Erholung des Körpers und Geistes ꝛc. 3. Aufl. 1802. (1 Thlr. 16 Gr.)

Dess. Spiel-Almanach für die Jugend. Mit 13 Kpf. Bremen 1802. 12 neue Spiele.

Dess. Turnbuch für die Söhne des Vaterlands. Mit 4 Kupfertafeln. Grimma, Gebhardt. 1817. (1 Thlr. 4 Gr.)

J. L. Jahn u. Eiselen die deutsche Turnkunst. Berlin 1836.

C. Kopp Lehrbuch der Gymnastik für Volks- u. Bürgerschulen. Aus dem Dänischen übersetzt. Tondern 1831.

J. Nachtegall (Dir. u. Prof., Ritter ꝛc.) Lehrbuch der Gymnastik zum Gebrauche für die gelehrten Schulen in Dänemark. Aus dem Dänischen übersetzt von C. Kopp, Gymnastiklehrer ꝛc. Altona, Aue, 1836. (n. 20 Gr.)

Dr. J. A. L. Werner das Ganze der Gymnastik, oder ausführl. Lehrbuch der Leibesübungen nach den Grundsätzen der bessern Erziehung, zum öffentl. u. besondern Unterricht bearbeitet. Mit Titelbilde und 274 Figuren. Meißen, Gödsche. 1831. (3 Thlr. 4 Gr.)

Derf. die reinste Quelle jugendlicher Freuden, oder 300 Spiele zur Ausbildung des Geistes, Kräftigung des Körpers u. zur geselligen Erheiterung im Freien wie im Zimmer ꝛc. 2. Aufl. Dresden u. Lpz., Arnold. 1836. (1 Thlr. 10 Gr.)

Dr. J. W. Klumpp das Turnen. Ein deutsch-nationales Entwickelungs-Moment. Stuttg. u. Tüb., Cotta. 1842. (14 Gr.) Aus der „deutschen Vierteljahrsschrift" besonders abgedruckt.

In dieser kleinen Schrift ist ungemein klar und ruhig erwogen, was über den Gegenstand bisher nicht selten mit großer Leidenschaftlichkeit gesprochen worden ist. Auch faßt der Verf. (Prof. am k. Obergymnasium in Stuttgart) alle Gründe zusammen, die für eine ausgedehntere Betreibung der körperlichen Uebungen von Seiten der Jugend sprechen, die er eintheilt in psychische, ethische, nationale. Er hofft vom Turnen zunächst körperliche Kraft und Gesundheit, sodann mehr Sittlichkeit und endlich eine bessere Vorbereitung zum Militärdienst, eine allgemeinere Kräftigung des Volks, und es liegt nicht nur in der Natur der Sache, sondern hat sich auch hinlänglich durch die Erfahrung bestätigt, daß in dieser dreifachen Beziehung das Turnwesen alles Erwünschte leistet. Auch macht er darauf aufmerksam, daß die Kosten der Turnanstalten überall äußerst gering sind.

Dr. Werner (Prof. in Dessau) Gymnastik f. Volksschulen. Dresden u. Leipzig, Arnold. 1840. (18 Gr.)

Herr Werner hat sich bekanntlich seit vielen Jahren um das Turnen außerordentlich verdient gemacht, durch That wie durch Rath. Wenn auch nicht daran zu denken ist, daß man die Turnübungen in den Volksschulen allgemein einführen werde, so lange sie nicht als Vorschule für den Kriegsdienst angesehen werden; so behält doch die vorgenannte Schrift wegen ihrer practischen Tendenz großen Werth. — Was die Herbeiziehung des schönen Geschlechts zu den Turnübungen betrifft, so kann wohl nur von den verzärtelten Städterinnen die Rede sein. Das weibliche Turnen wurde, so viel uns bekannt ist, zuerst in England durch Herrn Clias ausgeübt, dem desfalls der Unterricht in mehren Mädchenschulen anvertraut ward. Derselbe gab auch im J. 1829 das erste Lehrbuch weiblicher Gymnastik unter dem Titel heraus:

B. H. Clias Kallisthenie oder Uebungen zur Schönheit u. Kunst für Mädchen. Mit 38 Umrißfiguren. Bern, Jenni.

Die hierin gegebenen Anweisungen sind wohl überlegt, anständig, practisch und überdies einfach.

Ad. Spieß das Turnen in den Freiübungen, für beide Geschlechter dargestellt. Basel, Schweighäuser. 1840.

Derf. das Turnen in den Hangübungen. Ebend. 1840.

Der Verf. leitet eine Turnanstalt für Knaben und Mädchen zu Burgsdorf in der Schweiz. Seine beiden Schriften behandeln vorzugsweise das Technische; sind Lehrbücher der Turnkunst und als solche ganz gründlich. Der Verf. theilt die körperlichen Uebungen ein nach den Hauptarten, wie der Körper allein oder in Verbindung mit irgend einem Object in Thätigkeit gesetzt werden kann, und sodann nach den eigenthümlichen Thätigkeiten, die jedem einzelnen Gliede zukommen. Im ersten Werkchen handelt er von den Uebungen, die mit freiem Körper ohne Instrument oder Anhaltepunct vorgenommen werden. 1) Bewegungen der einzelnen Gliedmaßen; Bein-, Knie-, Fuß-, Rumpf-, Arm-, Ellenbogen-, Hand- und Kopfthätigkeit; 2) allgemeine Haltung und Bewegung des Körpers; Stehen, Gehen, Hüpfen, Springen, Laufen, Drehen.

Im zweiten Werkchen werden nach demselben System die Hangübungen (am Reck, an der Leiter, dem Seile ꝛc.) erörtert, wobei insbesondere der Arm und die Hand in den verschiedensten Stellungen und Griffen alle ihre Muskeln in's Spiel zu bringen bestimmt sind. Folgerecht muß der Verf. in spätern Bänden auch die Stützübungen (am Barren), das Klettern, Schwingen ꝛc. aus demselben rationellen Gesichtspuncte darstellen. — Gewiß ist diese physikalisch-anatomische Motivirung aller Uebungen die einzig richtige.

Am Schlusse dieses Aufsatzes verdient noch hingewiesen zu werden auf Das, was Scherr im 1. Bde. seines „Handbuchs der Pädagogik" S. 486 ff. über gymnastische Elementarübungen, über Uebungen des Gehörs u. s. w. sagt,

auf die Grundansichten, die Einführung der Gymnastik betreffend, wie sie auf treffliche Weise gegeben sind in der Allg. Schul-Z. Jgg. 1838. Nr. 47. 48. 49. bei Gelegenheit der Anzeige des wichtigen Werkes:

J. Seeger: Gymnastik, Anleitung zu den zweckmäßigsten gymnastischen Uebungen der Jugend. Mit 6 Kpf. Bonn, Habicht. 1838. (1 Thlr.)

und auf

J. L. Offyra naturgemäße Gymnastik, oder: Angenehme und nützliche leibliche Beschäftigungen kleiner Kinder in den sogenannten Kleinkinder-Bewahranstalten, aber auch in engeren Familienkreisen. Mit einem empfehlenden Vorworte versehen von dem Seminar-Dir. Dr. Diesterweg. Mit Abbildd. Quedlinb. u. Leipz., Basse. 1838. (8 Gr.)

Ein recht nützliches Büchlein für Lehrer an Kleinkinder-Bewahranstalten, denn auch für diese sind gymnastische Uebungen anwendbar. Das Ganze zerfällt in 4 Abschnitte. Der 1. faßt die Uebungen im Stehen, Gehen, Treten und Laufen in's Auge; der 2. die Beschäftigungen der Arme, der Hände und sogar auch der Finger. Im 3. Abschnitt handelt es sich um das Messen der eigenen Kraft und Geschicklichkeit mit einer fremden Kraft und Geschicklichkeit. Der 4. Abschnitt behandelt einige gymnastische Spiele.

Weiteres, was diese Elementargymnastik nicht giebt, findet sich in Bormann's „Spielen und nützlichen Beschäftigungen f. d. Jugend." Lpz., Fleischer. 1836. (16 Gr.) — Mehre dergl. Schriften sind genannt in Hergang's „Handb. der pädag. Literatur" S. 305 ff.

7.

Ende des ersten Bandes.